

## Os períodos do desenvolvimento do indivíduo em Piaget: paralelos entre afetividade e cognição

Edvanderson Ramalho dos Santos<sup>i</sup> 

Instituto Federal Catarinense, Araquari, SC, Brasil

Adriano Charles Ferreira<sup>ii</sup> 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, SC, Brasil

1

### Resumo

A divulgação da obra de Piaget no Brasil muitas vezes negligencia a ênfase na inseparabilidade entre afeto e cognição no desenvolvimento da conduta dos sujeitos, perpetuando mitos e equívocos que distorcem a essência da teoria original. Este artigo é uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo explorar como afetividade e cognição se entrelaçam nos períodos delineados por Piaget, buscando corrigir interpretações distorcidas e contribuir para uma compreensão precisa da teoria no contexto educacional brasileiro. Demonstra-se que há um paralelo entre as funções cognitivas e afetivas em cada período e estágio de desenvolvimento. A afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo sem que com isso modifique sua estrutura. O estudo ressalta a importância dessa inter-relação para educadores, enfatizando a criação de ambientes que promovam o crescimento cognitivo e o desenvolvimento emocional equilibrado, evidenciando a harmonia entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Construtivismo. Epistemologia Genética. Psicologia da Educação. Psicologia do Desenvolvimento. Teoria do Conhecimento.

### Individual development periods in Piaget: Parallels between affectivity and cognition

### Abstract

The dissemination of Piaget's work in Brazil often overlooks the emphasis on the inseparability between affect and cognition in the development of individuals' conduct, perpetuating myths and misconceptions that distort the essence of the original theory. This article is a literature review with the objective of exploring how affectivity and cognition intertwine in the periods outlined by Piaget, seeking to correct distorted interpretations and contribute to a precise understanding of the theory in the Brazilian educational context. It is demonstrated that there is a parallel between cognitive and affective functions in each period and stage of development. Affectivity or its deprivation can be the cause of acceleration or delay in cognitive development without modifying its structure. The study highlights the importance of this interrelation for educators, emphasizing the creation of environments that promote cognitive growth and balanced emotional development, highlighting the harmony between affectivity and cognition in human development.

**Keywords:** Constructivism. Developmental Psychology. Educational Psychology. Genetic Epistemology. Knowledge Theory.

## 1 Introdução

Jean Piaget (2014) propôs uma teoria abrangente sobre as etapas pelas quais os indivíduos atravessam ao crescer. Sua teoria enfatiza que o desenvolvimento da conduta no indivíduo ocorre em fases distintas, cada uma com características próprias, na qual ocorre uma indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos.

2 No entanto, a divulgação da obra de Piaget no Brasil frequentemente carece da ênfase central que a teoria piagetiana estabelece sobre a inseparabilidade entre afeto e cognição. Essa interpretação restrita prejudica a profundidade das práticas educacionais que buscam incorporar os princípios piagetianos, pois o entendimento predominante, voltado majoritariamente à dimensão cognitiva, negligencia a importância crucial da dimensão afetiva. Além disso, disseminação da obra de Piaget no Brasil, muitas vezes, perpetua mitos e equívocos que distorcem a essência da teoria original (PEDRO-SILVA, 2012). Além da negligência do aspecto afetivo, alguns desses equívocos afirmam que Piaget desconsiderava o papel do social no desenvolvimento, que os estágios são automáticos e seguem uma perspectiva neomaturacionista, contrariando as próprias convicções do epistemólogo suíço.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo explorar como a afetividade e a cognição dialogam durante os períodos delineados por Piaget. O estudo busca preencher a lacuna interpretativa e desmistificar os equívocos propagados no contexto brasileiro, visando contribuir para uma compreensão mais precisa e integral da teoria piagetiana. A intenção é não apenas corrigir interpretações distorcidas, mas também estimular uma reflexão mais profunda sobre a inseparabilidade entre afetividade e cognição. Dessa forma, almeja-se reafirmar o papel central dessa relação no desenvolvimento pleno do indivíduo, promovendo uma aplicação mais eficaz dos princípios de Piaget nos ambientes educacionais brasileiros.

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na natureza conceitual do tema e na necessidade de aprofundar a compreensão das interações entre afetividade e cognição nos períodos do desenvolvimento piagetiano. Conforme sugerido por Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é uma estratégia valiosa para sintetizar e integrar conhecimentos, proporcionando uma análise crítica e reflexiva. Para conduzir uma

pesquisa bibliográfica eficaz, foram seguidos passos que incluem a revisão sistemática das obras de Piaget, a seleção criteriosa de conceitos-chave nessas obras, e a articulação lógica e crítica desses conceitos para esclarecer as complexidades da relação entre afetividade e cognição na perspectiva da Epistemologia Genética.

A relevância deste artigo transcende o âmbito acadêmico, visando contribuir significativamente para a formação de futuros professores e pesquisadores. Ao desmistificar equívocos e destacar a interação vital entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano, busca-se oferecer subsídios para debates e reflexões nos cursos de licenciatura e pedagogia. Além disso, o artigo almeja promover uma maior valorização e fecundidade da obra de Piaget, inspirando práticas educacionais mais ricas e alinhadas com a integralidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

O texto está estruturado em cinco seções, delineadas para proporcionar uma compreensão da relação entre afetividade e cognição nos estágios do desenvolvimento propostos por Piaget. O tópico 2 contextualiza pontos fundamentais da teoria dos estágios de desenvolvimento de Piaget, desmistificando ideias errôneas que circulam no campo da educação. Já as seções 3, 4, 5 e 6 exploram os períodos do desenvolvimento, desde a inteligência sensório-motora até as operações formais, enfatizando as interações entre afetividade e cognição em cada período.

## 2 Cognição e Afetividade nos Estágios do Desenvolvimento Piagetiano

Piaget (1998) posicionou-se de forma crítica em relação às correntes epistemológica dominantes de sua época, que oscilavam entre perspectivas empiristas, como o behaviorismo e o empirismo lógico, e visões inatistas, representadas pelo neomaturacionismo e pela hereditariedade genética. Contrariando tais abordagens polarizadas, Piaget argumentou que o conhecimento não é uma simples aquisição exógena ou cópia da realidade, como sugerido pelo empirismo, nem se desenvolve automaticamente, independentemente do meio, como postulado pelo inatismo.

Nesse contexto, Piaget realiza uma síntese entre essas perspectivas, afirmando que, embora haja uma programação hereditária que estabelece a ordem dos estágios, isso é apenas uma condição necessária, não suficiente para o conhecimento.

Ele defendeu uma perspectiva epigenética, enfatizando que a maturação orgânica define possibilidades, mas não determina, destacando que o conhecimento resulta da interação do organismo com o ambiente e as influências sociais e educacionais.

Piaget discordava que as estruturas do conhecimento eram dadas *a priori*, pois seus diversos experimentos demonstravam que elas se constroem pouco a pouco até o seu “fechamento” seguindo etapas a quais o autor denominou de *períodos*, cada qual contendo diferentes *estágios*. Apesar da última parte da obra piagetiana centrar-se mais nos processos cognitivos, Piaget não ignora a afetividade, pelo contrário, defende a indissociabilidade entre afeto e cognição no desenvolvimento da conduta do indivíduo.

Para Piaget (2014), as estruturas intelectuais e as energéticas afetivas seguem configurações correlatas a cada estágio, pois não existe estrutura sem energética e a toda nova estrutura corresponde uma fórmula de regulação energética, ou seja, a cada nível de conduta há um paralelo entre energética afetiva e estrutura cognitiva. A afetividade desempenha o papel de fonte energética, da qual depende o funcionamento da inteligência (acelerando ou perturbando seu desenvolvimento), mas que não modifica ou cria essas estruturas. A afetividade age tal como o combustível no automóvel “que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina” (PIAGET, 2014, p. 43).

Se na conduta concreta do indivíduo os mecanismos cognitivos e afetivos aparecerem indissociáveis, eles são de natureza distintas pois os primeiros dependem de uma estrutura e os segundos de uma energética. De um lado, “não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos” (PIAGET, 2014, p. 39), havendo sempre interesse intrínseco ou extrínseco expresso por uma necessidade a ser satisfeita. Por outro lado, “não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos” (PIAGET, 2014, p. 40). Nesse processo, a afetividade se desenvolve à medida que a compreensão e a organização cognitiva progredem. Isso é notado tanto no paralelo entre sentimentos transitórios do período sensório motor quanto nos sentimentos normativos e coletivos do período formal.

Destaca-se que, no contexto da disseminação da obra de Piaget no Brasil, mitos e equívocos frequentemente obscurecem a verdadeira essência da teoria original, perpetuando ideias errôneas sobre a abordagem piagetiana (PEDRO-SILVA, 2012).

Nesse caso, é imperativo uma contextualização sobre alguns pontos fundamentais da teoria dos estágios de desenvolvimento na perspectiva da Epistemologia Genética:

a) *O que importa é a ordem de sucessão e não a cronologia exata:* A cronologia indicada para atingir cada estágio é uma média, pois a experiência anterior dos indivíduos e o ambiente social e educativo pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio ou mesmo impedir sua manifestação. Piaget defende uma perspectiva construtivista do conhecimento que atribui um papel fundamental (mas não determinante) do ambiente e do social. Afinal, todas as pesquisas comparativas do campo da Epistemologia Genética constataram que a ordem de sucessão dos estágios é constante, onde características de um estágio nunca aparecem antes de outra (PIAGET, 1978).

b) *Peso do social:* Piaget não minimiza os fatores da sociedade em sua Epistemologia. Em cada estágio, os processos de socialização intervêm para o desenvolvimento do indivíduo, pois “é sobretudo frente aos outros que somos obrigados a não nos contradizermos” (PIAGET, 1978, p. 110). É justamente esse intercâmbio com parceiros que nos leva a descentração, a qual possibilita coordenar interiormente as operações num todo coerente (PIAGET, 1977). Em estudos comparativos em que se constataram atrasos de mais de 4 anos para que crianças do Irã ou de Martinica na América Central atingissem o nível operatório, Piaget (1978) lista que a baixa atividade do sujeito, a passividade no meio social adulto de pouco dinamismo intelectual e reduzidas transmissões culturais às crianças convergiam para explicar o atraso no desenvolvimento cognitivo e afetivo.

c) *Desenvolvimento como possibilidade:* Piaget (1994), no campo da moral e da inteligência, tratou sempre das possibilidades da espécie. Isso denota que nem todo sujeito constituirá a moral autônoma ou a lógica do pensamento formal. Inclusive, Piaget (1978) cita sociedades em que o pensamento adulto não ultrapassa o nível das operações concretas. O desenvolvimento até os últimos estágios não é um destino certo, mas sim uma possibilidade que depende de fatores biológicos (maturação interna), sociais, educativos (vivência em relações de cooperação social e reciprocidade), ação ativa sobre objetos, e, por fim, a equilibração progressiva entre todos estes fatores. Piaget (2014, p. 228) admite que o rigor racional e o moral são raramente alcançadas, pois na

prática o “pensamento comum está afastado das normas lógicas, do mesmo modo que a conduta comum tem por ideal um certo ideal moral, que fica sempre afastado”.

d) *Papel fundamental da educação*: Sem a contribuição do exterior seria impossível o indivíduo construir suas estruturas mentais mais evoluídas. Os estágios expressam a capacidade de desenvolvimento da inteligência e não de acúmulo de informações ou maturidade afetiva, pois não é que “as crianças mais velhas sabem mais coisas que as mais jovens, mas que, em geral, estruturam de um modo mais organizado esse conhecimento” (LOURENÇO, 1994, p. 142). A educação não pode reduzir a transmissão de conteúdos, pois ela é um dos fatores fundamentais “à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo” (PIAGET, 1998, p. 35).

e) *Caráter integrativo dos estágios e a questão de sua aceleração*: Um estágio não é justaposição de propriedades estranhas, mas sim uma estrutura de conjunto que possui leis de totalidade que descrevem todas as suas operações. O novo estágio se torna um conjunto mais amplo de estruturas sem que sejam anuladas as estruturas precedentes (PIAGET, 1978). Nesse caso, existe vantagem em acelerar a sucessão dos estágios? Piaget (1998, p. 19) responde que um “excesso de rapidez é tão prejudicial quanto uma acentuada lentidão”, visto que comprimir a passagem por um estágio pode comprometer a assimilação atual e futura. Existe uma funcionalidade da infância no ser humano e por isso que ela dura mais tempo que em outras espécies. Como o ideal da educação de Piaget é desenvolver espíritos criadores ao invés de máquinas de repetição fordistas, a sugestão educativa dele é que o professor tenha perspicácia para respeitar o tempo de desenvolvimento de cada sujeito e saiba o nível que pode desafiá-lo.

Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual e afetivo em três grandes períodos: sensório-motor, operações concretas e operações formais, que são divididos em “subperíodos” e “estágios” (PIAGET, 1978). O primeiro período da inteligência *sensório-motor* é dividido em seis estágios; o período das *operações concretas* é dividido em dois subperíodos – *representações pré-operatórias* (com 3 estágios) e *operações concretas* (com 2 estágios) –; o período das *operações formais* é composto por dois estágios. Para comodidade de exposição, se organizará o texto em 4 subseções (sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), onde se

problematizará o período no geral, sem entrar em detalhes de cada estágio. O quadro 1 sintetiza os estágios do desenvolvimento mostrando os paralelos entre as funções cognitivas e afetivas, que serão mais detalhadas nas subseções seguintes.

**Quadro 1 - Paralelos dos estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo**

<i>Desenvolvimento intelectual</i>	<i>Desenvolvimento afetivo</i>
<b>Período 1: Sensório-motor</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação Hereditárias: reflexos e instintos.</li> <li>➤ Primeiras aquisições em função da experiência: primeiros hábitos; percepções diferenciadas.</li> <li>➤ Inteligência sensório-motora: amplo exercício da ação, coordenação de movimentos, construção da noção do eu e dos objetos exteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação hereditárias: tendências instintivas e emoções.</li> <li>➤ Afetos perceptivos e regulações elementares: prazeres e dores ligados às percepções, ações secundárias positivas (esforço) ou negativas (fadiga, desinteresse).</li> <li>➤ Desenvolvimento de dois sistemas afetivos: regulação interna de forças e o sistema de valores.</li> </ul>
<b>Período 2, Subperíodo I: Representações Pré-operatórias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Representações pré-operatórias: interiorização da ação em um elementar pensamento ainda não reversível.</li> <li>➤ Simbolização e linguagem.</li> <li>➤ Raciocínio subordinado à configuração perceptiva, ainda não reversível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentimentos interindividuais elementares.</li> <li>➤ Autovalorização: sentimentos de superioridade e inferioridade.</li> <li>➤ Aparecimento dos primeiros sentimentos morais seminormativos: moral da heteronomia.</li> </ul>
<b>Período 2, Subperíodo II: Operações Concretas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Operações elementares de classe e de relações.</li> <li>➤ Raciocínios com operações lógicas.</li> <li>➤ Pensamento lógico com argumentos de identidade, reversibilidade e compensação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lógica dos sentimentos: Reciprocidade e sentimento de justiça.</li> <li>➤ Aparecimento dos sentimentos normativos autônomos.</li> <li>➤ Operações afetivas: Atos de vontade; Cooperação social.</li> </ul>
<b>Período 3: Operações Formais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Operação sobre operações: possibilidade do pensamento sobre si mesmo.</li> <li>➤ Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.</li> <li>➤ Pensamento dedutivo (hipóteses).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inserção no corpo social dos adultos: sentimentos sociais, não mais apenas interindividuais.</li> <li>➤ Sentimentos por ideais coletivos: pátria, justiça social.</li> <li>➤ Elaboração da personalidade: indivíduo assume um papel e objetivos sociais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

### 3 Período I: inteligência sensório-motora e sentimentos espontâneos e intraindividuais

O primeiro período do desenvolvimento se estende do nascimento até o aparecimento da função simbólica e da linguagem, englobando seis estágios e durando em média os dois primeiros anos da existência. É marcado pelo amplo exercício da ação, onde o bebê relaciona tudo a seu corpo como se fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo desconhece, por isso Piaget (2014, p. 128) chama essa fase

de “narcisismo sem Narciso”, pois ainda não há diferenciação de uma consciência do eu e outros e nem uma fronteira estável entre os dados do mundo interior e exterior. Assim, ainda não há objetos do mundo exterior, o que há são “quadros perceptivos” que “desaparecem” e não são mais “localizáveis” (não existe a procura do objeto). Do mesmo modo, as pessoas são apenas presenças perceptivas que são fontes de prazer momentâneas. Após um período intenso de aprendizados ocorre a descentração em relação ao espaço egocêntrico primitivo, onde a criança aprende a se situar como um objeto entre outros no universo quando constrói as noções de objeto, do “outro”, espaço, tempo e causalidade (PIAGET, 1978). Esse primeiro período é caracterizado pelas coordenações (regulações), hierarquização inicial de valores e as primeiras formas de sentimentos interindividuais que supõe a descentração afetiva e cognitiva.

Do ponto de vista da inteligência, ela é caracterizada por ser sensório-motora, guiada por uma lógica estrutural que é o prolongamento de esquemas hereditários centradas nos estímulos sensoriais e nos movimentos. É uma inteligência prática que consiste em coordenar percepções e movimentos para resolver problemas imediatos dados na configuração perceptiva, visando resolver problemas práticos para o sucesso da ação. É a estruturação das condutas complexas, com as subordinações dos meios ao fim e das coordenações múltiplas. De início, ocorrem as primeiras conquistas em função da experiência (coordenações da visão e apreensão, reações circulares com a repetição de resultado obtido ao acaso) e ao longo do período se dá a construção dos objetos do mundo exterior com a estruturação do espaço, transformação da causalidade, a tomada de consciência do eu e a noção da existência e imitação do outro (PIAGET, 1978).

Do ponto de vista afetivo, os primeiros estágios trazem os sentimentos ligados à própria ação e às suas coordenações e que constituem o primeiro sistema afetivo, o da regulação das forças internas da própria ação (prazer, dor, esforço, fadiga, sucesso, fracasso, etc.). Essas emoções atuam como fator de desenvolvimento motor das funções cognitivas, precedendo suas aquisições e as tornando possíveis. São “ações secundárias” que tem a função de aumentar ou diminuir a força da conduta primária, que podem ser regulações positivas (esforço) ou negativas (fadiga, desinteresse). No caso do bebê que está aprendendo a andar, um fracasso e queda atrasam o processo, gerando regulações negativas de precaução de economia energética, enquanto um



pequeno sucesso eleva o nível da ação e as pretensões do sujeito e sua confiança na própria capacidade ao gerar regulações energéticas positivas, como o esforço, que levam ao incremento da ação primária (PIAGET, 2014).

Com as diferentes conquistas do sujeito que o libertam de seu narcisismo, torna-se possível o deslocamento da afetividade para valorizações com o outro. Com isso, se desenvolve ao longo do período o sistema afetivo dos valores, relacionado a finalidade da ação. Esse segundo sistema afetivo determina as energias a empregar na ação, permitindo diferenciar o valor do custo da ação. Agora uma conduta onerosa pode ser preferida a uma menos onerosa, mas menos valorizada, pois é o “valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está à disposição que determina o valor ou não valor do fim” (PIAGET, 2014, p. 147). Nesse caso, a questão não é saber se há de forças disponíveis para vencer certa dificuldade cognitiva, e sim por que vencer e se o objetivo tem valor. Como se analisará na próxima seção, é o interesse que faz a junção entre a regulação das forças e o sistema dos valores.

De modo paralelo com o que ocorre com a inteligência sensório-motora que é refém dos quadros perceptivos momentâneos, os sentimentos interindividuais são flutuantes e transitórios, pois não se tem a capacidade de conservação e estruturação de um sistema de valores estáveis. Assim, os sentimentos desaparecem depois do desaparecimento perceptivo, a não ser pela necessidade momentânea de fazer durar o prazer. Logo, não há uma lógica propriamente dita dos sentimentos, assim como não há lógica de pensamento antes que se constitua os mecanismos das operações.

No fim do período, o outro começa a adquirir um valor particular e duradouro, não sendo mais um afeto momentâneo, fato que possibilitará o abrolhar dos sentimentos interindividuais do período seguinte.

#### **4 Período II, Subperíodo I: Sentimentos seminormativos e a situação pré-operatória da inteligência**

O período II do desenvolvimento se caracteriza por transformações na conduta onde ações podem ser executadas interior e simbolicamente, e não apenas no plano

prático como no período anterior. São operações concretas pois se dirigem aos objetos manipuláveis ou imediatamente imagináveis, em oposição às operações do período seguinte (operações formais) que se baseiam sobre hipóteses e proposições. Inicia-se perto dos 2 anos com o aparecimento da linguagem e da representação, e pode fechar sua estrutura por volta dos 12 anos (PIAGET, 1978). É subdividido em dois períodos: o subperíodo I das representações pré-operatórias e dos sentimentos seminormativos (2-7 anos em média e dividido em três estágios); e o subperíodo II das operações concretas e dos sentimentos normativos (7-12 anos em média e composto por 2 estágios).

No subperíodo I assiste-se ao aparecimento da função simbólica e a linguagem, tornando-se possível evocar objetos não perceptíveis. Agora o objeto não desaparece pelo fato de não ser mais perceptível, pois ele pode ser representado pela linguagem e jogo simbólico, pois pensamento e afetividade se apoiam em aparelhos simbólicos e representativos. Logo, inteligência e sentimentos podem se conectar ao passado através da memória evocativa por meio de imagens ou palavras, o que permite a noção cognitiva de conservação e maior durabilidade dos sentimentos afetivos.

No plano cognitivo, há três novidades no subperíodo I: aparecimento da função simbólica, a representação tornada possível e a troca interindividual de pensamentos assegurada pela linguagem. Como a linguagem é em essência um intercâmbio que supõe interação social, é o início da socialização da inteligência que permitirá graus de cooperação social. Apesar destas conquistas, é um nível “pré-operatório”, pois é caracterizado por raciocínios que não são fundados sobre a operação, transformações ou relações compostas entre si, mas que se apoiam sobre configurações receptivas estáticas, isto é, sobre a situação de conjunto percebido no momento do raciocínio. Ou seja, o raciocínio está subordinado à configuração perceptiva, pois ainda não há composição possível das relações e nem dedução devido a falta de uma reversibilidade ao estado anterior, operação que só será conquistada pelo sujeito ao final dos três estágios do subperíodo (PIAGET, 1978).

No plano afetivo, a representação levará a capacidade de introduzir permanência nos valores. Assim, nota-se que a duração dos sentimentos persiste mesmo na ausência perceptiva do outro. É o início dos sentimentos interindividuais que vão dando origem a uma espécie de hierarquia de valores, que se torna cada vez mais

estável no decorrer dos estágios do período. Nesse caso, o indivíduo que experimentou uma satisfação em uma relação interindividual conserva com o outro um crédito social ou reputação que pode levar à autoridade e ao prestígio. Ademais, somos constantemente avaliados pelos outros, o que afeta a nossa conduta e os sentimentos que temos sobre nós mesmos através da autovalorização, que se exprime pelos sentimentos de inferioridade e superioridade. Isso só é possível porque existe capacidade representativa que possibilita duração de avaliações anteriores. Em especial, o complexo de inferioridade é uma tendência que leva a criança a buscar se igualar e imitar os maiores. Tanto o crédito social que leva ao prestígio como o sentimento de inferioridade duradouros possibilitam as relações de coação social e o respeito unilateral, que estão na gênese dos sentimentos morais (PIAGET, 2014).

Para Piaget (1928, p. 190), a coação social é “toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. É uma relação social assimétrica onde um dos polos impõe ao outro seus critérios de verdade e formas de pensar, que dá origem a um respeito unilateral pelas regras. Com base nessa relação, constitui-se uma moral do dever, a heteronomia. Isso porque a consciência de regra é heterônoma, ou seja, permanece colada num pensamento que tem outra estrutura e, assim, apesar de ser considerada sagrada, é distorcida sem a criança perceber (PIAGET, 1994). Do mesmo modo que há ausência de reversibilidade no plano cognitivo resultando em uma situação pré-operatória da inteligência, no plano afetivo a heteronomia é uma espécie de sentimento seminormativo que não comporta o elemento da reciprocidade. O sentimento de obrigação só ocorre dentro da configuração perceptiva e não são generalizáveis, ou seja, a instrução só vale em presença da pessoa que deu a ordem e não se permite modelar aos diferentes contextos de aplicação. O respeito unilateral é a porta de entrada da moral, que dá origem aos sentimentos “seminormativos”, assim chamados porque são diferentes dos sentimentos morais “normativos” do subperíodo seguinte, caracterizados pela reciprocidade e autonomia moral e intelectual da criança, a qual é paralela ao nível operatório da inteligência, como se verá no subperíodo II.

Por fim, neste subperíodo, ocorre a formação do caráter do indivíduo, que, segundo Piaget (2014), compreende um conjunto de esquemas de reações em relação

às pessoas, expressando a capacidade de reagir de modo semelhante mesmo diante de pessoas distintas. Assim como há esquemas de reação aos objetos devido a experiências anteriores, há esquemas de reação às pessoas, que são simultaneamente cognitivos e afetivos, supondo interesses e instrumentos de compreensão. Fato que foi confirmado no campo pedagógico por Uller (2006) que identificou que os adolescentes possuíam esquemas de reação de negação e desinteresse frente a professores ou componentes disciplinares que lembravam situações constrangedoras do passado.

## **5 Período II, Subperíodo II: operações na inteligência e operações afetivas: autonomia e vontade**

É a etapa que se caracteriza por uma série de estruturas em vias de acabamento que levam transformações nas condutas com aparição das operações concretas e dos sentimentos normativos, que demarcam as primeiras formas de reversibilidade e conservação no plano cognitivo e afetivo. Abarca o período em média dos 7-12 anos (podendo haver atrasos ou adiantamentos devido à vida social) e é composto por 2 estágios: operações simples e acabamento de sistemas de conjunto (PIAGET, 1978).

Piaget entende que as operações são “sempre ações, mas bem coordenadas entre si e simplesmente imaginadas, ao invés de serem executadas materialmente” (PIAGET, 1998, p. 59). Assim, elas representam o coroamento da execução de ações concretas anteriores, as quais devem ser longamente praticadas pela criança possibilitando a posterior abstração. As operações também são caracterizadas por não serem de “mão única”, uma vez que podem se desenrolar nos dois sentidos onde a compreensão de um deles implica a compreensão do outro (reversibilidade). Assim, a criança torna-se capaz de pensar logicamente ao coordenar operações no sentido da reversibilidade e de sistemas de conjunto (PIAGET, 2014).

Do ponto de vista da inteligência, o destaque é o desenvolvimento das operações que levam a compreensão das transformações e, por conseguinte, da noção de conservação. São operações propriamente ditas porque podem ser invertidas e coordenadas em sistemas de conjunto. Na experiência da transformação de uma bolinha de massa de modelar em cobrinha, antes das operações concretas a criança

olhava para uma das dimensões e esquecia a outra, considerando a configuração de partida e da chegada, não raciocinando sobre a transformação e não mantendo a noção de conservação da substância, peso ou volume (PIAGET, 1978).

Com a conquista do pensamento lógico, a criança usa os argumentos de identidade, reversibilidade e compensação. Assim, há descentração em relação a configuração perceptiva e a criança raciocina que é a mesma substância e quantidade de matéria: “não é porque se alongou que o peso foi alterado” (identidade); “se você amassar de novo, verá que é a mesma coisa” (reversibilidade); “isso aconteceu porque a massa ganhou de um lado, mas perdeu por outro” (compensação).

Do ponto de vista afetivo, assiste-se um conjunto de novidades que são paralelas ao desenvolvimento cognitivo, como a estruturação de um sistema de conservação de valores que caracterizará os sentimentos morais propriamente ditos, que serão autônomos, solidários de um respeito mútuo e não mais apenas unilateral, o que supõe uma estrutura de reciprocidade. Os sentimentos morais se enriquecem de novas realidades sob influência do respeito mútuo e da reciprocidade, que integram e modificam os sentimentos precedentes. Isso ocorre por conta que a vida social impõe a conservação dos valores, sem o qual seria impossível a socialização. O valor da verdade só pode ser descoberto em função de experiências sociais precisas nas trocas, em especial, com seus iguais. Quando a criança descobre o que é ser enganada nas relações interindividuais é que passará a valorizar a verdade. Os sentimentos passam pelo seguinte desenvolvimento: espontâneos e flutuantes no período I (dando origem a anomia moral), seminormativos no subperíodo I (moral da obediência orientando para a conservação) e normativos no subperíodo II do período II (com a moral autônoma)

Um exemplo de sentimento que surge neste nível é o sentimento de justiça, pois para aplicar a justiça ou veracidade exige-se que o sujeito mantenha uma lógica e adote os mesmos valores para cada parceiro da relação social. O sentimento de justiça é o indício da formação da vontade, pois ele não é algo ditado por normas externas ou respeito unilateral, mas se trata de um sentimento espontâneo que tem como características uma autonomia relativa que dá origem a um sentimento de obrigação. Isso tudo é tornado possível graças a reciprocidade normativa, que acarreta deveres para com o parceiro. Piaget (2014) compara os sentimentos morais à lógica, defendendo que os

sentimentos autônomos formam uma verdadeira lógica dos sentimentos que tem por base a moral do respeito mútuo e a reciprocidade e que apresenta as características de uma lógica em geral: conservação, reversibilidade, autonomia e estrutura. Essa lógica dos sentimentos apresenta duas operações afetivas: a vontade e a cooperação social.

Os *atos de vontade* são operações que procedem pela reversibilidade, paralelo ao método das operações da inteligência. Piaget (2014) compartilha do conceito de vontade de Claparède: a vontade é uma readaptação em caso de conflito de tendências, do mesmo modo que o ato de inteligência é uma readaptação de uma lacuna ou desadaptação momentânea. Quando o indivíduo está em conflito por uma tendência forte (oriunda da configuração momentânea) e outra fraca (oriunda da escala de valores), o ato de vontade consiste em inverter essa relação se engajando no sentido de maior resistência. Há vitória da vontade quando o indivíduo decide sozinho, sem a interferência de uma polícia exterior. Isso só é possível através da operação de descentração, quando a tendência do momento é contextualizada em relação a valores anteriores, o que amplia o campo e transforma a relação de intensidade das forças que dividiam o sujeito ao reviver, antecipar ou projetar valores momentaneamente passados para segundo plano.

Por sua vez, o exercício da reciprocidade torna possível as relações de *cooperação social* que conduzem a um respeito mútuo no campo da moral. Piaget (1928, p. 191) conceitua a cooperação social como “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio”. São relações simétricas e regidas pela reciprocidade que demandam mútuos acordos entre seus participantes, supondo uma adaptação contínua das normas cuja elaboração os parceiros colaboram ao invés de recebê-las prontas. Ainda é composto por afeição e temor, porém deste último refere-se apenas ao temor de decair aos olhos do parceiro. Da cooperação social deriva um respeito mútuo pelas regras que conduz à autonomia moral.

O sujeito em uma relação de respeito mútuo segue as regras não porque foi mandado, como no respeito unilateral, e sim por uma necessidade racional, porque essas regras foram pactuadas por um mútuo acordo e tem a reciprocidade como princípio, ou seja, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro e tratá-lo como gostaria de ser tratado. Enquanto a obrigação no respeito unilateral é sempre uma

obediência, a obrigação do respeito mútuo é uma necessidade interna lógica baseada no princípio da não contradição moral: “não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de maneira tal que seja desvalorizado por ele” (PIAGET, 2014, p. 265). O fato de valorizar exige adotar a escala de valores e essa adoção acarreta responsabilidades morais, caso contrário haveria contradição lógica.

Como a cooperação é um método, ela deve ser praticada longamente antes que suas consequências – a autonomia moral – se manifeste plenamente. Portanto, o indivíduo não chegará à autonomia moral de modo automático, através de discursos ou controlado de modo heterônomo pela autoridade do adulto, pois a autonomia só pode ser alcançada “com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155). Assim, “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 276). Logo, a regra devido ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se no interior da consciência conduz a uma prática mais efetiva das regras por ser uma vontade autônoma. É somente na cooperação que o desenvolvimento intelectual e moral pode se concretizar, já que exige que os indivíduos se descentrem para compreender o ponto de vista do outro. Tal fato também possibilita aos sujeitos desenvolverem o altruísmo, que é a manifestação de um comportamento pró-social que visa ao benefício de outrem (LOURENÇO, 1994).

Com o uso das operações efetivas que se fecham ao final do período II, agora o bem é entendido como o produto do acordo entre mútuas consciências e não conformidade a mandamentos. Piaget (1994) notou que as crianças nas sociedades infantis, longe da autoridade e coação adulta, descobriam com a prática da cooperação social que a regra é uma livre deliberação das próprias consciências e que deve, assim, ser alterada e adaptada às tendências do grupo. As constantes transformações sociais do contexto líquido moderno, bem como a democracia com suas características de respeito à diversidade, à dignidade e à equidade, demandam um método como o da cooperação que leve a uma constante rediscussão e criação de novas regras visando o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais.

## 6 Período III: operações formais os ideais coletivos e a formação da personalidade

16

A conquista das operações formais é o último período do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Pode ser alcançado por volta dos 12 anos em um primeiro estágio e tendo como etapa de equilíbrio um segundo estágio aos 14 anos em média (PIAGET, 1978). O pensamento formal manifesta a capacidade de raciocinar sobre hipóteses, o que permite ao conhecimento ultrapassar o real para atingir o possível, ou seja, o adolescente se torna capaz de raciocinar logicamente através de deduções e preposições, e não somente sobre objetos manipuláveis ou imediatamente representados como se fazia no pensamento concreto.

O pensamento formal segue o método científico, pois é hipotético dedutivo e recai sobre hipóteses, o que consiste em colocar uma verdade ou falsidade possível para cada fato. Nesse caso, primeiro se elencam as hipóteses possíveis ou conjunto dos possíveis para depois executar um método de verificação para avaliar o que se reter – o real e verdadeiro – e rejeitar – o que não é real.

No plano da inteligência, assiste-se outras novidades: a) lógica das preposições (capacidade combinatória de raciocinar sobre enunciados e hipóteses); b) dissociação da forma e conteúdo (uma vez descoberto um modo de raciocínio, ele é aplicado a qualquer conteúdo, se dissociando dele); c) operação sobre operações (consiste em combinar as operações entre si – é a possibilidade de reflexão do pensamento sobre si mesmo).

O pensamento formal desempenha um papel funcional na conduta do adolescente, constituindo o instrumento de adaptação indispensável para sua inserção no corpo social dos adultos. Essa inserção comporta um aspecto afetivo e outro intelectual que são inseparáveis, correspondentes e paralelos, e se manifesta de três modos simultâneos: a) “sentir-se” igual aos adultos, tendendo a imitá-los ou contradizê-los em pé de igualdade (mesmo que seja interiormente), apesar de toda autoridade do adulto; b) “inserir seu trabalho” na vida social dos adultos, ou quando não trabalha profissionalmente, insere sob forma de um programa de vida; c) “tomar o rumo contrário e pensar em projetos de reformas”, quando o adolescente começa a refletir sobre ideais coletivos, utopias e sobre como reformar a sociedade que o rodeia. Nesse caso, ele pode tomar o rumo contrário daquilo que se lhe ensinou até agora e a buscar melhorias



e reformas em determinado setor da sociedade. São os adolescentes construtores de sistemas e ideias “não atuais”, ou seja, que não estão ligados a problemas do concreto ou de objetos imediatamente perceptíveis. Tudo isso só é possível com a capacidade de reflexão do pensamento sobre si mesmo, ultrapassando o real ao inserir uma série de hipóteses que constituem o conjunto de possíveis.

O pensamento formal com sua capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre hipóteses leva o adolescente a perceber a sociedade como um corpo social, e não apenas como relações interindividuais. Antes desse período, os sentimentos sociais eram sentimentos relativo a familiares ou colegas, mas agora ele compreende a sociedade como um corpo social, assumindo idealismos e o sentimento de pertencimento ao grupo (ULLER; 2006). Essas transformações na conduta levadas a cabo pelo pensamento formal levam ao advento de novidades análogas no plano afetivo: os sentimentos por ideais coletivos e a formação da personalidade.

No plano afetivo emergem interesses pelo corpo social que são percebidos no interesse progressivo pela regra como tal nos jogos e pela estrutura jurídica do grupo e no aparecimento da capacidade teórica. É o que permite Piaget (2014) afirmar que a distinção da criança com o adolescente é a capacidade de construir teorias deste último. O adolescente reflete com o duplo objetivo de inserir sua obra ou trabalho futuro na sociedade e também de melhorá-la. Para tanto, constrói sistemas (sociais, políticos, metafísicos, estéticos, literários) que o permitem assimilar, reformar ou contradizer a ideologia ambiente. Quase todo adolescente tem um domínio em particular no qual elabora sistemas, que têm por significação funcional sua inserção na ideologia coletiva dos adultos. Ocorre, assim, transformações afetivas com os sentimentos interindividuais se desdobrando em sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos, como o de pátria, justiça social, verdade metafísica ou imersão em universos ficcionais (literatura, jogos, comunidades) que servem de inspiração ou contraponto à atual sociedade.

Nesta fase também que ocorre a formação da personalidade, a qual Piaget (2014) entende como sendo diferente do “eu” (atividade centrada sobre si mesma). A personalidade, para Piaget, é o eu descentrado, é o indivíduo inserido no grupo social e se submetendo a uma disciplina coletiva, aderindo a uma escala de valores coletiva e à um programa de vida. Ela é também uma forma de consciência intelectual e moral que se

distancia da anomia do egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores porque realiza sua autonomia adaptando-a à reciprocidade: “a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade” (PIAGET, 1998, p. 52-53). Desenvolver a personalidade é formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem. A personalidade é a síntese da formação da pessoa de um lado, e da obra que buscaremos empreender na sociedade, do outro.

## 7 Considerações finais

O presente artigo destaca a importância de reconhecer a inter-relação entre afetividade e cognição durante os períodos de desenvolvimento propostos por Piaget. O acabamento das estruturas do conhecimento demora cerca de 14 anos. Tanto tempo é necessário pois o sujeito precisa passar por todas as etapas sendo que cada uma é necessária para a conquista da seguinte. Durante todo o processo, ocorre a interação constante e dialética entre afetividade e inteligência em cada período, que são aspectos inseparáveis de toda conduta, que se desenvolvem e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas.

Cada transformação da conduta é simultaneamente uma transformação de estrutura (intelectual) e uma transformação nas regulações energéticas (afetiva). Se a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo, isso não denota que ela modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. Como a afetividade é uma fonte energética, ela permanece potencial até que as estruturais mentais forneçam um poder transformador.

Ao reconhecer que a afetividade é o ajuste das energias internas e de atribuição de valores às atividades, o artigo sublinha um potencial transformador na educação. Se abre, assim, um vasto campo de análise para explorar as interações entre afetividade, cognição e práticas pedagógicas. Ao compreendermos essas conexões, educadores podem aprimorar suas práticas, promovendo um ambiente que estimula não apenas o crescimento cognitivo, mas também o desenvolvimento

emocional saudável. Como experiências afetivas podem bloquear ou motivar o aprendizado, a consideração da integração harmoniosa entre afetividade e cognição é um componente essencial na compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2022.

LOURENÇO, Orlando Martins. **Além de Piaget? Sim, mas devagar!...** Coimbra: Almedina, 1994.

PEDRO-SILVA, Nelson. Equívocos na Leitura da Teoria de Jean Piaget. **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 4, n. 2, p. 3-25, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/2408>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PIAGET, Jean. Logique génétique et sociologie. **Revue philosophique de la France et de l'étranger**, Paris, v. 53, n. 105, p. 167-205, 1928. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k172441/f165.tableDesMatières>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Tradução de Celia E. A. Di Piero. In: PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 208-294.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ULLER, Waldir. **Afetividade e cognição no ensino médio: a desconstrução do racionalismo pedagógico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1243>. Acesso em: 11 maio. 2023.

<sup>i</sup> **Edvanderson Ramalho dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-0410>

Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, SC

Licenciado em Geografia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor EBTT no Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari.

Contribuição de autoria: Conceitualização, Administração do projeto, Redação do manuscrito original.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2760823607426665>.

E-mail: [edvanderson.santos@ifc.edu.br](mailto:edvanderson.santos@ifc.edu.br)

<sup>ii</sup> **Adriano Charles Ferreira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3918-3006>

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Licenciado em Geografia. Mestre e Doutor em Educação pela UEPG. Professor Colaborador na UEPG. Professor de Geografia na Educação Básica da Rede Estadual do Paraná (SEED-PR).

Contribuição de autoria: Pesquisa, Redação - revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8185378412134627>.

E-mail: [adrianogeopg@gmail.com](mailto:adrianogeopg@gmail.com)

**Editora responsável:** Karla Colares Vasconcelos

**Como citar este artigo (ABNT):**

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles. Os períodos do desenvolvimento do indivíduo em Piaget: paralelos entre afetividade e cognição.

**Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.