
DO CAOS AO COSMOS: AS ORIGENS DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO SI MESMO

Mariana Inés Garbarino¹
Maria Thereza Costa Coelho de Souza²

Resumo

Em tempos de uma infância vulnerável ao bullying, ao fracasso escolar, à patologização, ao imediatismo e ao stress; em tempos de poucos espaços para refletir acerca da experiência do pensamento e das próprias ações, temáticas como a autovalorização e a tomada de consciência do si mesmo resultam incontornáveis. Diante desse panorama atual, o presente trabalho aborda as seguintes perguntas: Como se origina o processo de autovalorização e da tomada de consciência do si mesmo? A partir de quais relações da cognição e da inteligência são gestados? Para responder essas perguntas o artigo mapeia estudos pós-piagetianos contemporâneos e revisita conceitos clássicos da psicologia genética desde um prisma pouco habitual: a evolução da tomada de consciência de si mesmo, processo-chave da constituição subjetiva. O texto foi organizado em quatro eixos interdependentes que contextualizam e explicam as origens da tomada de consciência do si mesmo: a primeira parte aborda a concepção piagetiana do sujeito epistêmico e psicológico; a segunda retoma as relações afetividade-inteligência à luz da constituição subjetiva do Eu na matriz da intersubjetividade; o terceiro discute o construto de autovalorização e as dimensões afetivas do si mesmo; por último, o quarto eixo aborda o modelo da tomada de consciência como base para refletir sobre a construção dialética do si mesmo e do mundo. Ao longo do artigo evidenciou-se o papel do outro na conformação da autovalorização, das intenções e escalas de valores do sujeito psicológico para julgar-se. Duas ideias foram desenvolvidas. Por um lado, a necessidade de sair do egocentrismo para autoconhecer-se. Por outro, a presença do investimento afetivo do si mesmo como uma energia sutil, que modela a direção dos procedimentos e falas do sujeito. Concluiu-se acerca da importância de aprofundar o estudo teórico e empírico dos processos elencados, e da importância das suas ressonâncias, não só conceituais, mas também metodológicas e éticas no que respeita as pesquisas piagetianas.

Palavras Chave: tomada de consciência; autovalorização; egocentrismo; si mesmo.

¹ Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. E-mail: marianagarbarino@usp.br

² Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. E-mail: mtdesouza@usp.br

FROM CHAOS TO THE COSMOS: THE ORIGINS OF SELF-AWARENESS

Abstract

In times of childhood vulnerable to bullying, school failure, pathologization, immediacy and stress; in times of few spaces to reflect on the experience of thought and actions themselves, thematic as self-appreciation and self-awareness are inevitable. Given this current panorama, the present work addresses the following questions: How does the process of self-valorization and the awareness of the thinking self originate? From what relations of cognition and intelligence are they formed? To answer these questions the article maps contemporary post-Piagetian studies and revisits classical concepts of genetic psychology from an unusual prism: the evolution of self-awareness, the key process of the subjective constitution. The text was organized into four interdependent axes that contextualize and explain the origins of self-awareness: the first part addresses the Piagetian conception of the epistemic and psychological subject; the second resumes affective-intelligence relations in the light of the subjective constitution of the Self in the matrix of intersubjectivity; the fourth discusses the construct of self-valorization and the affective dimensions of the self; Finally, the model of the consciousness-raising is approached as the basis for reflecting on the dialectical construction of the self and the world. Throughout the article the role of the other in the conformation of the self-valorization, of the intentions and scales of values of the psychological subject to judge was evidenced. Two ideas have been developed. On the one hand, the need to get out of egocentrism to self-knowledge. On the other hand, the presence of the affective investment of the self as a subtle energy, which models the direction of the subject's procedures and speech. We conclude about the importance of deepening the theoretical and empirical study of the processes listed, and the importance of their resonances, not only conceptual, but also methodological and ethical with regard to Piagetian research.

Keywords: awareness; self-valuation; egocentrism; self.

Introdução

A relação do sujeito com o si mesmo não costuma ser abordada nos estudos da epistemologia genética. Entretanto, Piaget **dedicou** parte da sua obra, de maneira as vezes implícita ou indireta, a delinear uma concepção de sujeito extremamente complexa e sofisticada, um sujeito que para tomar consciência de si mesmo, precisa tomar consciência do mundo em um progressivo processo de reciprocidade. Nos primórdios da gênese dessa constituição subjetiva, o sujeito parece se fundir com o meio interpessoal primário (PIAGET, 1975a, 1975b), para logo se distinguir dele, se aproximando e se distanciando em delicados micro-processos de co-construção do si mesmo e do entorno que permanecem ao longo do desenvolvimento.

De que maneira se inicia a construção de uma imagem e um autoconceito de nós mesmos? Como se origina o processo de autovalorização e da tomada de consciência do si mesmo? A partir de quais relações da cognição e da inteligência são gestados? Para responder essas perguntas mapeamos estudos pós-piagetianos contemporâneos (INHELDER e CÉLLERIER, 1996; HARKOT-DE-LA-TAILLE e LA TAILLE, 2004; SOUZA, 2004; MELJAC e LEMMEL, 2007) e revisitamos conceitos clássicos da psicologia genética desde um prisma pouco habitual: a evolução da tomada de consciência de si mesmo, processo-chave da constituição subjetiva. O artigo foi organizado em quatro eixos interdependentes que contextualizam e explicam as origens da tomada de consciência do si mesmo: a primeira parte aborda a concepção piagetiana do sujeito epistêmico psicológico, enfatizados, respetivamente, na obra do jovem e o velho Piaget; a segunda retoma as relações afetividade-inteligência à luz da constituição subjetiva do Eu na matriz da intersubjetividade; o terceiro discute o construto de autovalorização e

as dimensões afetivas do si mesmo; por último, no quarto eixo aborda-se o modelo da tomada de consciência como base para refletir sobre a construção dialética do si mesmo e do mundo.

Epistêmico – psicológico: a dialética do ser

De acordo com o arcabouço conceitual piagetiano, todo indivíduo constitui um sujeito epistêmico, ou seja, é um conhecedor e assimilador de objetos. Esse traço nos torna humanos, e não há ser da espécie que não tente dar explicações e respostas diante dos mistérios e problemas que emergem da infinita diversidade de fenômenos do mundo físico, moral, social e afetivo. Nessa linha, conhecer é uma questão vital, de adaptação e de sobrevivência. Diversos achados arqueológicos revelam essa necessidade filogenética de buscar explicações que ofereçam sentido ao que ocorre em sua volta (DELVAL, 2002). Essas interpretações permitem, desde as origens da humanidade, estabelecer regularidades para os fenômenos naturais e os assuntos relacionados com a sua existência evitando a angústia do aleatório e do acaso (SCHLEMENSSON, 2009). Desde a antiguidade, os inúmeros mitos de diferentes culturas sobre a origem dos animais, dos homens e da natureza são prova dessa necessidade humana (VON FRANZ, 2011).

Destarte, ao longo do desenvolvimento ontogenético o ser humano é interpelado a construir conhecimentos conforme os constantes problemas que seu meio apresenta e que precisam ser resolvidos. Mas cada sujeito que nasce não constrói tudo do zero. A história, característica humana diferencial em comparação com os outros animais, permite que essa interação com o entorno natural e social se manifeste como resultado da dialética transmissão-construção.

Mesmo sem pretender afirmar o recapitulacionismo, tanto na filogênese como na ontogênese, esse processo resultou e resulta indispensável para o

desenvolvimento humano. A respeito desse assunto Piaget (2005b, p. 27) tem apontado que “a história do desenvolvimento intelectual da criança é em grande parte a história da socialização progressiva de um pensamento individual”. Desse modo, para estudar a infância cabe contemplar as duas partes que conformam o pensamento infantil: uma original da criança e outra de influência adulta.

Mas essa noção de “influência” é diferente de uma relação de causa-efeito ou de “determinação” do meio. O determinismo levaria à concepção empirista de um sujeito reprodutor, tipo tábula rasa, que acumula informação e deixa intacto tudo o que lhe é transmitido do meio social. A dialética piagetiana mostra sua ênfase na interação entre o sujeito e o objeto, nos processos que emergem no “entre” eles, sem haver total hegemonia de nenhum desses dois polos. Como veremos ao longo do trabalho, a tomada de consciência do si mesmo surge, nessa lógica interacionista, na confluência da socialização e da atividade do sujeito, ambas permeadas por crenças e valores sócio-históricos.

Para entender essa complexa concepção de constituição subjetiva é conveniente lembrar a noção piagetiana de construção. Souza (2004) explica que, conforme Piaget, se constrói: “o sujeito, de um lado, e o objeto, de outro, e ambos, simultaneamente”, definindo o objeto como o conjunto de “crenças, noções e conceitos que configuram o real, o mundo, o outro” (p. 38). Nessa construção mútua da interação do sujeito com o objeto, cada indivíduo recria, constrói e reconstrói os objetos físicos e sociais que recebe do meio e, simultaneamente, se recria a si mesmo na procura gradativa de melhores equilíbrios, ou seja, de melhores adaptações (PIAGET, 2000).

Piaget (1975a) é enfático quando afirma que o sujeito não pode copiar tudo sendo fiel ao objeto: em primeiro lugar porque sua imitação é seletiva, e em segundo lugar, porque ele deforma e recria aquilo que parece copiado. A ação

subjetiva sempre funciona como mediadora em suas interações com o mundo. Assim, nos primórdios dessas interações, o sujeito ativo organiza sua ação com base em esquemas cognitivos e afetivos que se desenvolvem não somente como consequência da pressão exterior, mas a partir de uma “química mental” própria da criança que, segundo a analogia tomada de Stern (*apud* PIAGET, 2005b) lhe permite ‘digerir’ as múltiplas informações que toma do meio.

O estudo da gênese do si mesmo contempla, desse modo, um ser imerso em um caldo sociocultural e histórico. Portanto, o sujeito não pode ser analisado de maneira isolada, mas é preciso considerar, de maneira irreduzível, seu meio social, fator necessário, mas não suficiente para o desenvolvimento (PIAGET, 1975a; INHELDER e PIAGET, 1972). O pai da epistemologia genética (2005b, p. 28) definiu a criança como um ser “cuja principal atividade é a adaptação e que busca adaptar-se tanto ao mundo adulto que a cerca como à própria natureza”. Entre vários fatores, esse mundo adulto exige adaptação ativa por exemplo, em uma linguagem que nomeia a criança, a define e a adjectiva, seja como menina/menino, inteligente/com dificuldades de aprendizagem, esforçada/preguiçosa, etc. Entretanto, nos primórdios da construção linguística, a sua aprendizagem resulta em uma “realidade opaca” para o sujeito da infância que organiza seu pensamento verbal a partir de “esquemas de digestão mental” que tendem a assimilar a realidade e os sentidos consensualizados de acordo com estruturas subjetivas, lúdicas e deformantes (INHELDER e PIAGET, 1972).

Essas especificidades da construção piagetiana e da sua concepção de sujeito na sua teoria revela coerência com um modo de fazer pesquisa, que na obra piagetiana inaugurou-se com o método clínico (PIAGET, 2005b). Tanto a escolha dos procedimentos para a coleta de dados, como o tipo de análise e as categorias que se estabelecem para organizá-los são interpelados por uma noção de sujeito. O rigor das pesquisas de Piaget reflete-se nessa concepção original e

solidamente fundamentada de sujeito, que entende que o “fator social” é necessário, mas não suficiente para explicar o desenvolvimento (por exemplo, a passagem da inteligência sensório-motora à das representações). Em função disso, o sujeito piagetiano permanece longe de ambiguidades, tal como exposto pelo autor:

[...] a Psicologia não poderia contentar-se com um salto da Neurologia para a Sociologia. O que se tem de encontrar não é apenas a explicação da ‘representação’ em geral, mas uma explicação suscetível de penetrar no próprio pormenor dos mecanismos representativos (PIAGET, 1975c, p. 277).

Assim, a psicologia não pode se reduzir à explicação sociológica das representações (do mundo e do si mesmo), mas precisa explicar, e não só descrever, os mecanismos representativos que subjazem à sua construção. Mas, por que Piaget, formado em Biologia e Filosofia, se interessou pelos mecanismos psicológicos do sujeito? Uma resposta encontra-se na obra *Lógica e conhecimento científico* (PIAGET, 1980), na qual adverte que, independentemente do método epistemológico que se utilize, sempre é preciso recorrer à psicogênese. Além da validade formal, a epistemologia deve se ocupar das relações de conhecimento que se estabelecem entre o sujeito e os objetos.

Por esse motivo não é possível deixar de lado os problemas relativos ao sujeito que conhece o objeto pela sua própria experiência (PIAGET, 1980). É fundamental entender como organiza a experiência apelando aos processos psicológicos que comportam uma dimensão genética e resultam significativos para a epistemologia. Crítico da filosofia (PIAGET, 1983b) e querendo assim fugir dos recursos especulativos, Piaget aconselha evitar consultar apenas à consciência do sujeito (via introspecção). Em linhas gerais, o sujeito nada sabe das estruturas gerais do pensamento. Desse modo, se as estruturas cognitivas envolvem uma dimensão inconsciente (PIAGET, 1983a), a solução oferecida por Piaget para

abordá-la foi a análise genética do desenvolvimento entendida, no início da sua obra, no modelo do sujeito epistêmico.

Assim, a psicogênese piagetiana estudou e postulou quatro formas de organizar o mundo e a si mesmo (inteligência sensório-motora, pensamento pré-operatório, operatório concreto e formal) a partir de categorias (objeto, tempo, espaço e causalidade) que são progressivamente construídas. A psicogênese dessas estruturas mentais do pensamento constitui um processo, majoritariamente inconsciente, de transformação de um estado de egocentrismo radical a uma descentração relativa (INHELDER e PIAGET, 1976).

Nessa perspectiva o sujeito pode ser definido como um conjunto integrado dessas organizações do pensamento que envolve aspectos sociais, afetivos, morais e intelectuais³. A sucessão dessas estruturas é integrativa e pode ser pensada no modelo de uma espiral integradora, porque a passagem de uma forma de assimilação do mundo a outra não significa a desaparecimento da primeira. Cada estrutura prolonga a precedente e a reconstrói em um novo plano para incorporá-la em um nível superior de organização mental. Assim, “as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas a outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a como estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se antes e depois dela” (INHELDER e PIAGET, 1972, p. 152). Essa lógica modela o dinamismo da construção do mundo e também do si mesmo.

Em relação ao *sujeito*, esse dinamismo consiste em um processo paulatino de descentração, que consolida a capacidade de discriminar e coordenar, contribuindo para a construção de esquemas de ação. Em cada estágio o sujeito apresenta um nível de descentração superior ao precedente, mas que constitui ao

³ Lembrando que não todos os sujeitos atingem o nível operatório concreto ou formal, seja porque o meio não demanda esse tipo de organização, seja por questões endógenas, tal como no caso das deficiências intelectuais.

mesmo tempo um nível de egocentrismo em relação ao posterior (BENBENASTE, 2005). A noção piagetiana de *objeto* é coerente com essa ideia de sujeito que progressivamente ganha em objetividade ainda que sempre interpretando, subjetivamente, o si mesmo e o mundo social e físico. Piaget assim caracteriza esse paradoxo objetal:

O objeto existe. Mas não se descobre suas propriedades mais que por aproximações sucessivas. É o contrário do idealismo. Aproxima-se dele sem parar, mas não o atingimos porque para atingi-lo se necessitariam sem dúvida uma infinidade de propriedades, grande número das quais nos escapam (PIAGET *apud* BRINGUIER, 2004, p. 114).

Os níveis qualitativos dessas interpretações do objeto são diferenciados na sua forma e conteúdo conforme os períodos de organização mental que tendem, gradativamente, a uma maior objetividade. Entretanto, além dessa dimensão estrutural do sujeito epistêmico, o sujeito piagetiano e a construção do conhecimento contemplam uma dimensão funcional, estudada e definida pelo sujeito psicológico. Das obras piagetianas que tratam do tema, destacam-se as do último período, escritas na sua maturidade. Uma trilogia clássica dessa nova abordagem, que desloca o foco do sujeito epistêmico destacando o estudo do sujeito psicológico, contempla as obras da década de 70: *A equilibração das estruturas cognitivas, problema central do desenvolvimento* (1976), *A tomada de consciência* (1977) e *Fazer e compreender* (1978).

A teoria da equilibração piagetiana, paradigmática da dialética estrutural e funcional das ações, originou um novo campo de pesquisas com um método conhecido como “análise microgenética”. O estudo das microgênese foi especialmente aprofundado por Inhelder e Céliier (1996). Esta abordagem aponta a uma compreensão global do sujeito conhecedor:

[...] é necessário assegurar uma unicidade de abordagem e de concepção do sujeito conhecedor, no seio da qual a análise categorial do *sujeito*

epistêmico e a análise funcional do sujeito psicológico sejam não só igualmente legítimas, mas legitimamente complementares (INHELDER; CÉLLERIER, 1996, p. 22, grifos nossos).

A especificidade da perspectiva funcional radica em analisar e entender as intenções e valores do sujeito psicológico, que junto à dimensão estrutural, integra o caráter holístico do sujeito conhecedor. A análise microgenética coloca em evidência procedimentos elaborados em contextos práticos, analisando os sentidos que o sujeito atribui à tarefa e o modo de controle das suas próprias iniciativas (KARMILOFF-SMITH, 2013). Esse sujeito psicológico tomou especial relevância na chamada “clínica piagetiana” que observa e analisa procedimentos e mecanismos funcionais subjetivos de autorregulação.

Gibello (2011) sugere que Piaget foi um dos cinco grandes clínicos da história do lado de Freud, Hipócrates, Galeno e Avicenne. O termo “clínico” foi utilizado por Piaget para definir seu método de realização de entrevistas com crianças. Conforme os trabalhos pós-piagetianos de Meljac e Lemmel (2007), na passagem do método clínico piagetiano à “clínica piagetiana” Inhelder teve um papel fundamental. Qual é a especificidade da clínica piagetiana? As autoras destacam os efeitos terapêuticos que promovem mudanças em crianças que parecem envergonhadas ou desconcertadas na gestão do próprio pensar. Na clínica piagetiana, o conflito se oferece não só como um modo de avaliar o sujeito epistêmico, mas como uma nova oportunidade de reorganização de antigos modos de pensar do sujeito psicológico (MELJAC; LEMMEL, 2007).

Essas abordagens clínicas foram enfatizadas nos trabalhos piagetianos que trataram a questão da dialética afeto-cognição no desenvolvimento. A seguir, eles são apresentados à dessas relações na matriz intersubjetiva do desenvolvimento do Eu.

A expansão afetivo-cognitiva do Eu na matriz intersubjetiva

A consciência do Eu e a consciência do outro se constroem correlativamente, a partir de um estado inicial egocêntrico de indiferenciação *Eu - outro* (PIAGET, 2005a). A passagem do pensamento pré-operatório ao operatório concreto proporciona à criança ganhos em termos de mobilidade, reversibilidade e complexidade psíquica no seu relacionamento com o mundo dos objetos, das pessoas e consigo mesma (INHELDER e PIAGET, 1972, 1976; PIAGET, 1994b, 1975a). Essa passagem gradual foi estudada por Piaget em seus aspectos estruturais e genéticos com pesquisas que focaram o campo da moral (PIAGET, 1994b), as representações infantis do funcionamento do mundo físico e social (PIAGET, 2005b), as relações entre as operações lógicas e a vida social (PIAGET, 1977b) e as relações afetividade-inteligência (PIAGET, 2005a). Essas últimas tornam-se incontornáveis para abordar a tomada de consciência do si mesmo.

Sendo um autor frequentemente relacionado com o estudo das estruturas lógico-matemáticas do pensamento, Piaget costuma ser menos escolhido em pesquisas sobre afetividade e construção do conhecimento. A exemplo disso, nas investigações sobre “afetividade na escola” produzidas pelo grupo de trabalho Psicologia da Educação da ANPED⁴ no período de 2000 a 2010 prevaleceram as abordagens walloniana e freudiana (TASSONI e DOS SANTOS, 2013). Contudo, mesmo não sendo prevalentes e ainda que não haja estudos de campo específicos sobre a tomada de consciência do si mesmo, diversos trabalhos pós-piagetianos permitem inferir indícios desse processo ao considerar as relações inteligência-afetividade desde um prisma empírico.

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

As pesquisas piagetianas que estudam as relações afeto-cognição foram organizadas por Dell'Agli e Brenelli (2009) em cinco grandes grupos. O primeiro utiliza testes psicométricos e técnicas projetivas para estudar as relações entre aspectos afetivos e cognitivos em crianças com dificuldades de aprendizagem, demonstrando sua interferência nas produções escolares. O segundo avalia e relaciona os resultados de provas projetivas e psicométricas com testes de desempenho escolar nas áreas de leitura, escrita e matemática, e aponta algumas relações, sem ser de causa e efeito. No contexto do ensino-aprendizagem, um terceiro grupo analisa as práticas pedagógicas e o vínculo professor-aluno. Um quarto grupo, correspondente ao campo da psicologia moral, toma como objeto de estudo os estados de ânimo, a identificação de sentimentos, a generosidade e a solidariedade. Por último, um quinto grupo menos numeroso utiliza jogos para analisar aspectos afetivos e cognitivos.

No que respeita às frequentes pesquisas piagetianas com jogos, a dimensão afetiva também é a menos analisada. Ribeiro e Rossetti (2009) realizaram um balanço quantitativo da produção de estudos piagetianos que, de 2005 a 2008, utilizaram jogos. As autoras agruparam os trabalhos empíricos encontrados a partir de quatro categorias. Seguindo uma ordem decrescente de frequência, elas mostram que os jogos são preponderantemente utilizados em pesquisas que estudam os aspectos cognitivos do funcionamento mental, seguidos pelos que enfatizam as interações sociais, e pelos voltados à *formação de professores* e, por último, a categoria menos pesquisada, contempla as *relações afetividade-inteligência*.

Nessa linha de trabalhos que utilizam jogos, Queiroz *et al.* (2011) distinguiram os erros sistemáticos dos procedimentais. Um primeiro critério para diferenciá-los é a repetição, ou seja, a frequência com a qual aparece ao longo da sequência de jogadas (em uma ou várias partidas). Quando o erro aparece pela primeira vez é considerado procedimental. Um segundo critério para considerar

o erro sistemático é que não leve a uma equilibração majorante. São distinguidos então pelo seu caráter repetitivo e seu vínculo a manifestações da afetividade. Conforme os autores, os jogos permitem estudar os erros sistemáticos, mas sua análise precisa ir além das dificuldades estruturais do sujeito epistêmico frequentemente contempladas pela Psicologia Genética. Afirmam que uma visão psicanalítica do erro poderia contribuir para ampliar seu estudo porque, nas suas palavras: “erros sistemáticos estão vinculados a manifestações da afetividade e sustentam desequilíbrios dificilmente reconhecidos pelos indivíduos” (QUEIROZ *et al.* 2011, p. 267).

Desse modo, o erro sistemático pode ser analisado, simultaneamente, como fonte de novas possibilidades e como elemento próprio de cada sujeito (MISSAWA e ROSSETTI, 2008; QUEIROZ *et al.*, 2011). Tentando afinar o estudo do sujeito psicológico, também Santos e Ortega (2012) pesquisaram aspectos afetivos e cognitivos no desempenho de seis idosas com o jogo *Cara a cara*. Além de realizar uma análise heurística, organizaram níveis de condutas com base na teoria da equilibração. Os autores destacam que as relações entre regulações afetivas (autovalorização) e cognitivas (força de vontade, interesse, memória) são diversas em cada sujeito, não sendo possível concluir uma relação padronizada.

Observa-se então que as pesquisas empíricas acerca da dimensão afetiva do desenvolvimento tendem a enfatizar esse traço inconsciente do que impulsiona uma ação repetitiva ou um erro frequente. Esse motor afetivo, seja relacionado à autoestima, ao (não) investimento da tarefa, ou ao acúmulo de experiências de fracasso, que faz parte da história do sujeito e da qual dificilmente toma consciência sem a observação e assinalamentos de um terceiro. Desde uma ótica conceitual, ainda que não constituíssem o foco de suas pesquisas, os aspectos afetivos do desenvolvimento não foram rejeitados na teoria piagetiana. SOUZA (2003, 2011) aponta que, embora Piaget tenha pesquisado e escrito pouco sobre

afetividade (comparado com a inteligência), avaliou essa dimensão como fundamental para o desenvolvimento psicológico. Segundo a autora, o fluido contato que Piaget manteve com a psicanálise poderia ser um modelo para os atuais trabalhos que tentam aproximar ambos os modelos teóricos como dialéticos e contrários à dicotomia afetividade-inteligência.

Conforme Souza (2011) as concepções de Piaget superam a dicotomia inteligência x afetividade postulando relações de correspondência entre o desenvolvimento cognitivo (estrutural) e afetivo (energético), diferentemente das relações de complementaridade ou causalidade. Os interesses e valores têm um papel motivacional enquanto a inteligência é estruturante, mas ambos são dinâmicos e indissociáveis em seu funcionamento. Esses valores e motivações são construídos ao longo da história do sujeito, propiciando modelos identificatórios do ser cognoscente e modalidades de investimento afetivo das próprias capacidades.

Na medida em que os postulados piagetianos sobre afetividade não constituem uma teoria em si mesma, várias lacunas ficaram “em aberto” e, portanto, restam ainda diversas possibilidades de pesquisas e novas hipóteses sobre o assunto. O seminário da *Sorbonne* (PIAGET, 2005a), por exemplo, focaliza em diversos momentos a afetividade no campo da moral, mas deixa em aberto as definições de “esquema afetivo” e “energética” relacionados à constituição subjetiva. Entretanto, são conceitos fecundos para a análise da tomada de consciência do si mesmo, sendo que o esquema afetivo se caracteriza por ser um modo de agir diante das pessoas que se repete e generaliza, características comuns com a própria definição de esquema. Ainda assim Piaget (1994c) deixa transluzir certa ambiguidade, esbarrando talvez com a sua própria dialética do sujeito epistêmico e psicológico:

Ao falar de esquema afetivo não queremos dizer que existam esquemas da afetividade como existem esquemas cognitivos: isso significaria efetivamente reintroduzir uma dicotomia que temos negado constantemente, ou estender abusivamente a noção de esquema. Na realidade, existem esquemas de conduta diante das pessoas como existem diante dos objetos, e esses esquemas são, nos dois casos, por sua vez, cognitivos e afetivos (PIAGET, 1994c, p. 257).

No mesmo seminário supramencionado, Piaget (2005a) postula estágios do desenvolvimento afetivo, divididos em dois grandes grupos que evidenciam a importância da matriz intersubjetiva. O grande corte divisor é apontado no papel do *outro* e da *linguagem*. A inteligência verbal socializada do período pré-operatório marca o início de um grande período de organização energética diferenciada do anterior. A passagem dos sentimentos intraindividuais aos interindividuais, ou seja, dos que acompanham a ação aos que acompanham os intercâmbios afetivos entre pessoas, é correlata a uma inteligência conceitual (PIAGET, 2005a). Os três grandes sub-estágios deste segundo período são: afetos intuitivos (pré-operatórios), afetos normativos (operatórios) e sentimentos ideológicos (formais).

As críticas de uma “afetividade racionalizada” em Piaget desconsideram a dialética de seu funcionamento conjunto e simultâneo com a inteligência, reiteradamente defendida pelo autor (CARRETERO, *apud* PIAGET, 2005a). Essa dialética resulta gradativamente mais equilibrada, socializada e qualitativamente diversa segundo seus níveis de desenvolvimento. Conceber a afetividade em estado puro, afastada de qualquer forma de inteligência, reproduziria a dicotomia rejeitada por Piaget. A afetividade é intelectualizada e, simultaneamente, a inteligência é afetada.

A forma de entender essa matriz traz consequências na concepção de sujeito, base para uma teoria do desenvolvimento ou da prática clínica. Se o sujeito fosse caricaturizado nos polos “puros” dessa interdependência resultaria

um boneco sem autonomia dirigido por paixões inconscientes, na espera de ser modelado pelo entorno. Nessa ótica, a tomada de consciência acerca de si mesmo, não faria sentido. Em contrapartida, desestimar os aspectos afetivos deixa o sujeito como um computador frio, objetivo, calculador e desafetado.

A psicogênese da afetividade não se situa em nenhum desses polos, e ao mesmo tempo, admite que a organização afetiva e do pensamento dependem sempre da qualidade do chamado “fator social” (PIAGET, 1975a; INHELDER e PIAGET, 1972). As relações sociais, sejam de cooperação ou pressão, geram efeitos contrários na formação da lógica (PIAGET, 1975c). No livro *Estudos Sociológicos*, Piaget (1977b) desenvolve as correlações existentes entre as operações lógicas e a vida social, e postula um mecanismo de intercâmbio intelectual.

É nesse contexto de trocas sócio-cognitivas que se constroem os valores, e portanto, os interesses que regulam a ação do sujeito psicológico. Para Piaget, um objeto só resulta interessante se responde a uma necessidade. O interesse é a orientação de todo ato de assimilação mental e constitui, por um lado, um regulador da energia, e por outro, um sistema de valores (PIAGET, 2005a). Aos interesses e valores relativos à atividade estão ligados os sentimentos de autovalorização: sentimentos de inferioridade e superioridade. Pouco a pouco o indivíduo vai formando um juízo de si mesmo “que pode ter grandes repercussões em todo o desenvolvimento” (PIAGET, 1975a, pp. 56-57). Esse progressivo processo de autojulgamento foi aprofundado e condensado no conceito de “autovalorização” que apresenta-se a seguir.

Autovalorização do si mesmo: a energética sutil da ação

A gênese da autovalorização é iniciada pela aplicação, sobre o próprio sujeito cognoscente, do esquema da simpatia e das condutas socialmente aceitas e intervém, especialmente, a partir do quarto estágio da afetividade, denominado

“afetos intuitivos” (PIAGET, 2005a). O conceito resulta complexo em função de que, com frequência independe das relações sociais, porque a criança pode ter uma autovalorização superior ou inferior em relação à que os outros fazem dela. Entretanto, a aprovação externa é sempre uma das mais profundas necessidades do ser humano (PIAGET, 2005a).

Em pesquisa anterior (GARBARINO, 2012), traços de autovalorização exaltada foi observada em entrevistas com crianças novas (entre 4 e 6 anos). A tendência egocêntrica-narcisista do pensamento intuitivo manifesta-se em uma opinião ingenuamente excessiva de si mesmas, apresentada em frases como: “eu nasci sabendo”; “É porque eu sou esperta”; “Como sei? É que eu sou inteligente, você já sabe disso”. Esta característica da infância pré-operatória fica ressaltada na imaginação e na necessidade de se impor e falar de si mesmo (inclusive de intimidades) com desconhecidos, enfatizando sempre as próprias opiniões sem necessidade de provar ou justificar. A criança gosta que o outro esteja ciente da sua beleza interior e das suas capacidades, como uma espécie de exibicionismo psíquico (PIAGET, 1994a).

Ainda que esses traços de egocentrismo permaneçam em muitos adultos, a novidade da proposta piagetiana acerca da autovalorização infantil consiste em evitar centrar-se em analogias entre a imaginação ou a afetividade da criança e o pensamento simbólico inconsciente do adulto. O objetivo de Piaget (1994a) foi mostrar que a inteligência e manifestações da criança participa da lógica do simbolismo. E para isso, postulou analogias funcionais de um dinamismo psíquico que vai “do caos ao cosmos” (Piaget, 1975b).

Por um lado, tomando a psicanálise como referente, Piaget (1994a) fez referência à direção do pensamento. No caso dos sonhos e dos delírios, o pensa-

mento é caótico e não dirigido porque não ordena as representações em sequência. Sua direção é afetiva, já que, tal como apontado por Freud (1996) um mesmo desejo agrupa as imagens. Por outro lado, considerando o fator temporal de atenção e concentração, entendeu que a direção relativa e frágil que se manifesta no pensamento das crianças do período pré-operatório (aproximadamente até 7/8 anos) é correlata ao fato de que um mesmo problema reflexivo não a ocupa por mais de 15 minutos e sua atenção se desloca constantemente (Piaget, 1994a). Assim, seu pensamento é intermediário entre o dirigido e o não dirigido, e em comparação com o pensamento adulto, é menos consciente de si mesmo e das conexões dos juízos sucessivos.

Mas a construção progressiva da autovalorização é também confluyente dos sentimentos de sucesso que a criança acumula ao longo da experiência com o mundo físico e social. Os sentimentos positivos aceleram a compreensão e os de fracasso podem inibi-la ou atrasá-la, tal como uma mola da ação que modela o *ritmo* do funcionamento das estruturas, mas que não cria novos esquemas (PIAGET, 2005a). Tal como apontado por Piaget, sentimentos de êxito ou de fracasso facilitam ou inibem a aprendizagem, por exemplo, das matemáticas. Porém a estrutura operatória (soma, subtração, divisão, etc.) não resulta modificada (PIAGET, 2005a). Esse papel acelerador ou perturbador da afetividade em relação à inteligência constitui um postulado básico para abordar suas relações.

Nesse contexto, a história do sujeito psicológico entra em jogo, e Piaget (2005a; 1975a) admite a existência de “bloqueios afetivos” ou “sentimentos de inferioridade” na construção do conhecimento. A afetividade tonaliza, confere o ritmo e a intensidade de uma ação. Para distinguir a inteligência da afetividade, opõe o termo estrutura (forma da inteligência) aos termos energia, função e conteúdo (característicos do sistema afetivo). A diferenciação de forma e conteúdo explica a prevalência afetiva dos comportamentos pré-operatórios, nos quais as

estruturas pouco equilibradas “apenas se dissociam do conteúdo das ações” (PIAGET, 2005a, p. 28). Desse modo, durante o período preconceitual a tomada de consciência do si mesmo resulta muito improvável e difícil.

Em termos gerais, os escritos piagetianos sobre afetividade levam a pensar que o autor estava mais interessado nas relações interindividuais do que em questões de autoestima e autoconceito. Porém, foi com o termo “autovalorização” que o autor mais se aproximou das questões intrapsíquicas da afetividade. O valor dado ao si mesmo toma como base a mesma escala de valores pela qual o sujeito hierarquiza e interpreta as suas experiências. Conforme a autovalorização aponte sentimentos de inferioridade ou superioridade prevalentes, progressivamente o sujeito “forma um juízo sobre si mesmo que pode ter grandes repercussões em todo o desenvolvimento. Em especial, certas ansiedades são oriundas de *fracassos reais e sobretudo imaginários*” (PIAGET, 1975a, p. 57, grifo nosso).

Aparece aqui a distinção entre o percebido e o que o sujeito acredita perceber (PIAGET, 2000), sustento da teoria piagetiana da equilíbrio e do sujeito conhecedor, epistêmico e psicológico, que interpreta ativamente seu entorno e, simultaneamente, a si mesmo. Essa distinção, aponta à impossibilidade de uma objetividade em estado puro, referente à definição piagetiana de objeto já mencionada. Admitir a irreduzível leitura subjetiva da realidade, permeada pela autovalorização, traz repercussões clínicas e metodológicas, sendo que toda produção discursiva e/ou procedimental precisam ser observadas e analisadas no seu estatuto de trama de significados singulares.

Autores pós-piagetianos tem indagado acerca da construção do si mesmo (SOUZA, 2004; HARKOT-DE-LA-TAILLE e LA TAILLE, 2004). O construto “*si mesmo*” foi definido por Harkot-De-La-Taille e La Taille (2004) como o

conjunto de representações de si que são sempre plurais e constituem um valor. Considerando a construção linguística do termo autovalorização, e sabendo que o valor é o “investimento afetivo sobre um objeto” (HARKOT-DE-LA-TAILLE e LA TAILLE, 2004, p. 72), o conceito envolve o investimento afetivo do si mesmo (definição que poderia se aproximar ao narcisismo da psicanálise).

Harkot-De-La-Taille e La Taille (2004) apontam que investe-se mais no que mais se valoriza, portanto, julgar-se é, nas palavras do autor: “pensar-se numa escala de valores (bom/mau, bonito/feio, forte/fraco, desejável/indesejável, etc). Conseqüentemente, as representações de si devem ser pensadas em dois níveis: o que se julga ser e o que se almeja ser” (p. 72). Assim, entra em jogo a capacidade de historização do Eu.

Seguindo o modelo da teoria da equilibração (PIAGET, 2000), no caso da criança essa escala ainda está em processo de construção, portanto a tomada de consciência da *representação de si* resulta bem menos equilibrada do que para os adultos. Isso em função de que a escala de valores da criança pequena resulta mais estática, menos reversível e fica mais vulnerável aos julgamentos alheios, na distinção do *Eu - não Eu*. Além disso, a construção da própria escala de valores tem um caráter inconsciente porque o processo é gestado em uma intensa dependência identificatória com os valores do mundo adulto, midiático e dos pares acerca da cultura, da novidade e dos objetos do conhecimento.

É nessa matriz intersubjetiva do entorno (família, escola, mídia etc.) que se transmite uma hierarquia de valores que será reconstruída pelo sujeito ao longo do desenvolvimento. Por exemplo, se o “ser leitor” não constitui um valor estável para o entorno, ser ou não ser um bom leitor dificilmente será “valor” na hora de julgar-se como sujeito epistêmico (ainda que não seja impossível, em vista do caráter não determinista da teoria piagetiana). Nesse sentido, o processo

de escolarização torna-se um contexto sensível e fundante para a construção de valores diferentes e expansivos da cultura familiar do sujeito cognoscente, tais como o do pensamento autônomo e o prazer da descoberta.

Autoconhecimento: psicogênese da tomada de consciência do si mesmo

A partir das contribuições de Piaget sabe-se que a atitude mental da criança e suas estruturas de assimilação do mundo têm especificidades. Como já foi mencionado, uma delas é que seu pensamento é menos consciente de si mesmo em relação ao do adulto. Em decorrência disso, Piaget estabeleceu claras correspondências entre o pensamento simbólico (inconsciente) e o pensamento da criança gestado em estruturas pré-operatórias, que correspondem a um “pensamento motor” mais que conceitual. Será o progressivo processo da tomada de consciência do ato reflexivo o que permitirá o complexo processo de reconstrução das defasagens do desenvolvimento, abrindo espaço para a passagem do pensamento a um nível qualitativamente superior (PIAGET, 2005b). Contudo, nesse contexto intuitivo, as crenças sobre si mesmo ainda são criações egocêntricas permeadas por fantasias que, embora podendo ser influenciadas pelas explicações dos adultos, são sempre assimilações de conteúdos à mentalidade infantil. Por isso, o pensamento desse período configura o começo ou forma primitiva do pensamento lógico.

Em função de que o pensamento da criança é pouco consciente de si mesmo, os traços característicos da primeira infância, tais como o animismo do período pré-operatório, existem muito mais a título de orientação de espírito infantil ou de esquema de explicação que como crença conscientemente sistemática (Piaget, 2005b). A capacidade de justificar e provar aparece tardiamente e a sistematização refletida sucede à sistematização implícita (época em que o animismo é eliminado quase totalmente da sua mentalidade).

De que maneira então, se origina as primeiras tomadas de consciência do si mesmo cognoscente? Conforme Piaget (2005b), a tomada de consciência do animismo implícito ocorre só por necessidade e em duas situações. Na primeira, quando algum fenômeno parecer contingente, bizarro e, sobretudo assustador. Nesse caso, a criança colocará as intenções da reflexão na fonte desse fenômeno. A segunda situação contempla os casos de obediência ou desobediência excepcional que levam a criança a uma reflexão. O restante dos casos, envolvem, segundo Piaget, uma atitude de reflexão implícita.

Nesse marco, outro conceito chave para entender as possibilidades e os limites da tomada de consciência do si mesmo é o egocentrismo infantil. Além de contemplar aspectos inconscientes, o fenômeno está intrinsecamente estruturado no vínculo da criança com seus pais. Este vínculo constitui um fator fundante (ainda que não suficiente) para o futuro desenvolvimento autônomo da criança, tanto em termos afetivos como intelectuais (PIAGET, 1994a; 2005b; INHELDER e PIAGET, 1972). Entretanto, na perspectiva da sua psicogênese o “infantil” pode se estender até a idade adulta quando entendido em termos de egocentrismo. Nas suas palavras:

O egocentrismo subsiste nos adultos em todas as circunstâncias em que eles são dominados por suas atitudes espontâneas, ingênuas e, por conseguinte infantis do pensamento (...) o egocentrismo infantil é um fato de conhecimento, um fenômeno epistêmico. É o conjunto das atitudes pré-críticas e, por conseguinte pré-objetivas, *do conhecimento, da natureza ou de si mesmo*. Não é um fenômeno de consciência (a consciência do egocentrismo destrói ou atenua o egocentrismo) nem um fenômeno de comportamento social (o comportamento manifesta indiretamente o egocentrismo, mas não o constitui), mas *uma espécie de ilusão sistemática, inconsciente e de perspectiva. É egocêntrico sem saber*. (PIAGET, 1994a, p. 77-8, grifo nosso).

A tomada de consciência foi definida como uma força centrípeta que “parte da periferia para remontar-se ao mecanismo produtor” (PIAGET, 1977a, p. 60). Desse modo, constitui a oportunidade de ir além dos observáveis relativos

aos objetos que indicam os resultados da ação para entrar no exercício reflexivo de julgar o si mesmo como sujeito pensante e responder à pergunta *como e por que eu faço assim e não de outro jeito?* A tomada de consciência sobre o si mesmo, ou seja, sobre os procedimentos do próprio Eu e as suas representações, oferece um modelo explicativo do mecanismo funcional da autovalorização em seus aspectos inter e intra-subjetivo. A seguir, apresenta-se o esquema piagetiano da tomada de consciência como matriz que articula os conceitos até aqui apresentados:

S <-----> O

autovalorização | olhar dos outros

implicação significativa | fracasso/sucesso nas tarefas

C -----P----- C'

Fonte: adaptação do esquema da tomada de consciência (Piaget, 1977a).

No lugar do objeto é possível situar não só as pessoas significativas (como um par, professor, pai), mas também o si mesmo do sujeito. Se, como afirma Piaget, a construção do Eu e do mundo são correlatas, então a criança constrói crenças sobre inteligência, competência, aprendizagem e sucesso/fracasso escolar que operam, simultaneamente, na construção de seu si mesmo, como aluno e sujeito pensante. Ambos os polos são recíprocos, portanto, sua contínua interação é manifestada não só em um modo de entender os fenômenos físicos, mas em diferentes contextos do desenvolvimento. No âmbito escolar, esse modelo resulta frutífero para analisar os fatores envolvidos em conflitos interpessoais e na representação do si mesmo, envolvendo nesse segundo escopo as crenças acerca da natureza da inteligência (inata ou produto exclusivo da vontade individual) e das causas das dificuldades de aprendizagem.

Conforme o exposto até aqui, evidencia-se que a tomada de consciência de si mesmo é mais uma valorização do que uma descoberta introspectiva (PIAGET, 1977a). A construção da autovalorização infantil é interdependente das crenças já mencionadas (sobre a inteligência, sucesso escolar, autoeficácia, etc). Elas podem se consolidar tanto via coação do adulto (família, professores) como pelas fantasias e pela assimilação deformante características da passagem do período intuitivo ao operatório, que coincide com o ingresso ao Ensino Fundamental I.

As crenças sobre o si mesmo são fomentadas e fortalecidas pelo fator social, dimensão que envolve, por um lado, relações de transmissão educativas e culturais (via linguagem verbal e não verbal) entre a criança e o adulto (INHELDER e PIAGET, 1966/1972). Por outro, implica em um processo contínuo de relações identificatórias entre os pares. Por sua vez, o si mesmo é construído, no mínimo, em dois ambientes, comumente denominados socialização primária (contexto familiar) e secundária (escola e outras instituições).

Já durante o período operatório a tomada de consciência de si mesmo está interligada à conquista do respeito mútuo. Este é definido como a atribuição recíproca do valor pessoal, uma valorização mútua global que não se reduz às ações particulares (PIAGET, 2005a). Ou seja, o outro vale tanto quanto o Eu, para além de seu desempenho escolar, sua aparência física ou suas habilidades. Autovalorização e valorização do outro são, assim, indissociáveis. É esse respeito mútuo, base do estágio dos afetos normativos (PIAGET, 2005a) o que conduz, progressivamente, a novos sentimentos diante das regras entre pares e entre a criança e o adulto.

As regras são, nessa perspectiva de reciprocidade, construções sociais. No contexto operatório do pensar, isto traz enormes ressonâncias no processo de

autojulgamento e tomada de consciência do si mesmo. Diferentemente do período intuitivo, as regras (do sucesso, do jogo, da organização familiar, escolar, etc) já não são mais verdades sacralizadas, frutos de uma vontade externa, mas “a expressão de uma vontade comum ou de um acordo (...) A regra obriga, na medida em que o próprio Eu consente, de maneira autônoma, o acordo que o compromete” (PIAGET, 1975a, p. 87). Exercer a regra nessa ótica implica, portanto, o incipiente exercício de uma escolha livre, deliberada e consciente, de modo análogo, à consolidação da força de vontade. Esses mecanismos psicológicos, oriundos das conquistas operatórias, acompanharão o sujeito (epistêmico e psicológico) ao longo do ciclo vital.

Considerações finais

Ainda que pareça paradoxal, a proposta piagetiana de constituição da subjetividade nos leva a concluir que a tomada de consciência do si mesmo só é possível a partir de um processo de descentração epistêmico-afetiva. Esse árduo e lento processo não se reduz à introspeção e/ou auto-observação, mas, diferentemente, envolve a procura infinita dos objetos, na direção in-finita do “cosmos” piagetiano, da aventura existencial que não tem final nem fim predeterminados.

Ao longo do artigo apontaram-se os processos e conceitos articuladores envolvidos na tomada de consciência do si mesmo. Evidenciou-se o papel do outro na conformação da autovalorização, das intenções e escalas de valores do sujeito psicológico para julgar-se. Enfatizou-se que, para autoconhecer-se, é preciso sair do egocentrismo. Apontou-se o investimento afetivo do si mesmo como uma energia sutil, mas sempre presente na direção dos procedimentos e falas do sujeito. Esses processos elencados trazem ressonâncias, não só teóricas, mas também metodológicas e éticas no que respeita as pesquisas da clínica piagetiana.

Em tempos de uma infância vulnerável ao bullying e ao cyberbullying, ao fracasso escolar, à excessiva velocidade, ao imediatismo, à patologização e ao stress; em tempos de poucos espaços para refletir acerca da experiência do pensamento e das próprias ações, a tomada de consciência do si mesmo e a autovvalorização resultam temáticas relevantes. Como tentou-se demonstrar, elas podem ser abordadas com base no vasto e sólido arcabouço conceitual piagetiano das relações afetividade-inteligência e do sujeito psicológico. Diante da escassez de trabalhos empíricos acerca dessa questão, torna-se uma área que promete um campo fecundo para futuras pesquisas.

Para concluir, salientamos a riqueza e a complexidade do sujeito piagetiano que toma sua força conceitual na convergência dialética da dimensão estrutural, do sujeito epistêmico, e da dimensão funcional, do sujeito psicológico. Nesse contexto, o si mesmo se amplifica na medida em que o sujeito se nega, se anula, e volta a se reconstruir no contato com o mundo físico e interpessoal que o rodeia, mas também na medida em que imagina e que sonha. Essa perspectiva de sujeito coloca o pesquisador piagetiano em uma posição ética diante da noção de desenvolvimento e de ser humano que permeia a sua prática, porque: “(...) tomar a sério as operações e as estruturas operatórias consiste em acreditar que o sujeito pode transformar o real” (PIAGET, 1979, p. 40). Esse sujeito ativo e autônomo, tão ressaltado em todos os estudos piagetianos, é aquele que pensa, age e observa criticamente. É assim, portanto, que o sujeito toma consciência de si mesmo e, se autotransformando, transforma o mundo.

Referências

- BENBENASTE, N. La epistemología genética como ciencia. In: _____ (org.) **El sujeto del conocimiento válido**. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, 2005.
- BRINGUIER, J. C. **Conversaciones con Piaget**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- DELL`AGLI B. A.; BRENELLI, R. P. Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: MACEDO, L. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- DELVAL, J. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GARBARINO, M. I. **Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos**: uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana. Dissertação - Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar IP/USP, 2012.
- GIBELLO, B. **La méthode clinique et les présentations de cinq grands cliniciens**: Hippocrate, Galien, Avicenne, Freud, Piaget. *Psychologie Clinique* , (nº31), p. 42-49, 2011.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; LA TAILLE, Y. De. A construção ética e moral de si mesmo. Em M. T. C. de Souza (Org.), **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo (pp. 69-102). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. (Orgs.). **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- INHELDER B.;PIAGET, J. **La Psicología del Niño**. Madrid: Ed. Morata, 1972.
- INHELDER B.;PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Ed. Pionera, 1976.
- KARMILOFF-SMITH, A. ‘Microgenetics’: no single method can elucidate human learning. **Human Development** 56, 47-51, 2013.
- MELJAC, C. ; GILLES LEMMEL, G. **Observer et comprendre la pensée de l'enfant et de l'adolescent avec l'UDN II**. Clinique piagétienne dans l'examen psychologique. Paris: Dunod, 2007.

MISSAWA, D.; ROSSETTI, C. B. Desempenho de crianças com e sem dificuldades de atenção no jogo Mancala. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60 (2), p. 60-74, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Editora Seix Barral, 1975a.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975c.

PIAGET, J. **A equilibración das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977a.

PIAGET, J. **Estudios Sociológicos**. Barcelona: Editora Ariel, 1977b.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia**. Ed. Livros de Tierra Firme: Buenos Aires, 1979.

PIAGET, J. O método psicogenético e a epistemologia genética. In: _____ **Lógica e conhecimento científico**. Porto: Civilização, 1980.

PIAGET, J. Sabedoria e Ilusões da Filosofia. In: _____. **Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. Inconsciente cognitivo e inconsciente afetivo. In: _____ **Problemas de Psicologia genética**. São Paulo: Victor Civita, 1983a.

PIAGET, J. El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño. In: Delahanty e Perrés (comp.), **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

PIAGET, J. A psicanálise e sua relação com a psicologia da criança. In: Delahanty e Perrés (comp.), **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994a.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Ed. Summus, 1994b.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño, In: Delahanty e Perrés, **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994c.

PIAGET, J. **La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.** México: Siglo XXI, 2000.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad.** Prólogo de Mario Carretero. Buenos Aires: Aique, 2005a.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** São Paulo: Idéias&Letras, 2005b.

QUEIROZ, S. S.; DIAS, L. P.; CHAGAS, J. D.; NEPOMOCENO, P. S. Erros e equilíbrio em psicologia genética. **Psicologia Escolar e Educacional**, 15(2), 263-271, 2011.

RIBEIRO, M. P. O. L.; ROSSETTI, C. B. R. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, L. (Org.) **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, C.C.; ORTEGA, A. C. Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas. **SCHEME, Revista Eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas.** Vol. 4 N. 1 – Jan-Jul, 2012.

SCHLEMENSON, S. **La clínica en el tratamiento psicopedagógico.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

SOUZA, M.T.C.C. (Org.) (2004). **Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo.** SP: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M.T.C.C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, V. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus.

SOUZA, M.T.C.C. (2011). As relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, vol. 27, n. 2, junho.

TASSONI, E.C. M.; SANTOS, A. N. M. **Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 65-76, 2013.

VON FRANZ, M. L. **Mitos de criação.** São Paulo: Paulus Ed, 2011.

Recebido em: 26/03/2019

Aprovado em: 25/11/2019