

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
CÂMPUS DE MARÍLIA

Daiane Rocha Queiroz

**EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, VALORES E AFETIVIDADE:
Contribuições a partir do MoSEAOSS**

Marília
2023

Daiane Rocha Queiroz

**EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, VALORES E AFETIVIDADE:
Contribuições a partir do MoSEAOSS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) para a obtenção do Título de Mestra no Curso de Mestrado em Filosofia

Área de Concentração em Filosofia

Linha de Pesquisa: Epistemologia e Lógica.

Orientador: Dr. Ricardo Pereira Tassinari

Marília
2023

Q3e

Queiroz, Daiane Rocha

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, VALORES E
AFETIVIDADE: : Contribuições a partir do MoSEAOSS /
Daiane Rocha Queiroz. -- Marília, 2023
151 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Ricardo Pereira Tassinari

1. MoSEAOSS;. 2. Valores;. 3. Valência;. 4. Afetividade;. 5.
Sistema de Valores.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Daiane Rocha Queiroz

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, VALORES E AFETIVIDADE: Contribuições a partir do MoSEAOSS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia

Linha de pesquisa: Filosofia da mente, epistemologia e Lógica.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Ricardo Pereira Tassinari (Orientador)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Dr. Rafael dos Reis Ferreira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

SUPLENTE:

Suplente Interno: Dr. Hélio Alexandre da Silva
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

Suplente Externo: Dr^a Rita Melissa Lepre
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis

Marília, 16 de agosto de 2023

Para Lucas, Felipe e José Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste estudo e para a conclusão deste trabalho de dissertação de mestrado. É com profunda gratidão que reconheço o apoio, a orientação, o incentivo e a colaboração de diversas pessoas e instituições ao longo dessa jornada acadêmica.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus e aos meus mentores espirituais e protetores, pela saúde, providência e oportunidade de evolução pessoal, intelectual e emocional nestes anos de dedicação e muito trabalho. Posto isso, quero agradecer ao meu orientador, professor doutor Ricardo Pereira Tassinari, pelo compromisso, dedicação e expertise na orientação deste estudo. Sua orientação acadêmica e incentivo constante foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas contribuições críticas e sugestões construtivas foram inestimáveis, ajudando a moldar este estudo e transformá-lo em um trabalho mais consistente e relevante.

Sou grata também aos membros da banca avaliadora, professora doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia e o professor doutor Rafael dos Reis Ferreira, por dedicarem seu tempo e conhecimento na avaliação deste trabalho. Agradeço por suas contribuições, sugestões e críticas construtivas, que certamente enriqueceram esta dissertação e estimularam uma reflexão aprofundada sobre o tema abordado.

Além disso, gostaria de agradecer a Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília e a todos os professores e pesquisadores do programa de mestrado em Filosofia, em especial, a professora doutora Mariana Claudia Broens, pela oportunidade de fazer parte desse universo da pesquisa. Agradeço pela excelência do corpo docente, pela estrutura e recursos disponibilizados, que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, e diante desses argumentos, eu não poderia deixar de citar o professor doutor Adrián Oscar Dongo Montoya com sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Expresso minha gratidão aos meus colegas de turma, cuja troca de ideias e discussões enriqueceram minha experiência acadêmica, e desses, destaco minha amiga Viviane Mayumi Resende Uenaka.

Agradeço a colaboração mútua, apoio e incentivo ao longo desta jornada de estudos.

Não posso deixar de mencionar meus familiares e amigos, que estiveram ao meu lado durante todo o processo de realização deste trabalho. Ao meu esposo, José Eduardo Queiroz e meus filhos, Lucas Rocha Queiroz e Felipe Rocha Queiroz, agradeço o apoio emocional,

encorajamento e compreensão, que foram essenciais para superar os desafios e obstáculos encontrados ao longo do caminho. Estendo esses agradecimentos ao meu irmão, Wagner Luís da Rocha e meu pai Oscar Luís da Rocha. Também à minha mãe, Marly Santos da Rocha, que desde 2010 vive em mim e, portanto, é parte de tudo que sou. De forma alguma eu poderia deixar de citar meu sogro José Villas Boas Queiroz e minha sogra Maria Elisa Soares Queiroz que também tiveram participação importante nessa minha trajetória. Agradeço de maneira geral, mas não com menos intensidade, minhas cunhadas, tias, tios, primas, primos e avó, que direta ou indiretamente me ajudaram a trilhar este caminho que exigiu de mim muita abdicção, mas deles tive compreensão, apoio e muito carinho.

Eu não poderia deixar de agradecer às minhas amigas Luizete Aparecida Fabbris, Thayse Palmela Nogueira e Joseli de Paula Lima, por acreditarem em mim, por compartilharem dos meus sonhos e por me apoiarem e incentivarem incondicionalmente desde o início, em que tudo ainda era apenas uma possibilidade.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as fontes, autores, pesquisadores e instituições cujas obras, estudos e pesquisas serviram de base teórica e embasamento para este trabalho. Agradeço por disponibilizarem seus conhecimentos e por contribuírem para o avanço científico e acadêmico em minha área de estudo.

Este estudo só foi possível graças ao apoio, colaboração e contribuições de todas essas pessoas e instituições mencionadas. Cada uma desempenhou um papel importante na minha formação acadêmica e pessoal, e sou profundamente grata por isso.

Dessa forma, espero que esta dissertação possa contribuir de alguma maneira para o conhecimento científico, para o avanço da área de estudo e para a sociedade como um todo. Que possamos continuar buscando respostas, questionando e ampliando nossos horizontes, sempre com o propósito de promover um mundo mais justo, ético e consciente.

Mais uma vez, meu sincero agradecimento a todos que tornaram possível a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

“A mais bela das adaptações ao meio que a vida tenha realizado é, de fato, a adaptação do conhecimento à realidade...”

Jean Piaget (2014)

RESUMO

O objetivo desta Dissertação (pesquisa) é explorar, por meio do Modelo do Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos (MoSEAOSS), introduzido por Tassinari (2014), como se constituem os valores e seus sistemas e o desenvolvimento afetivo em geral. A noção de valor parece ter certa objetividade que conduz e determina o sujeito, no sentido de que, os valores das coisas conduziriam as ações de um sujeito. No entanto, o valor é estabelecido pelo próprio sujeito, em especial, em grande parte, o valor é estabelecido na realidade construída pelo sujeito. Piaget (1896-1980), na Epistemologia Genética, elucida estruturas e noções necessárias para que o sujeito compreenda e estabeleça o que é real para ele, ao seja, a realidade para ele. Nesse contexto, a afetividade participa da ação, particularmente na atribuição de valores, que dirigem as ações, bem como na própria escolha do objeto de conhecimento. O MoSEAOSS, proposto por Tassinari (2014), sistematiza alguns dos principais resultados teóricos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o que possibilita a análise dos *valores* (valências) e seus sistemas, e do desenvolvimento afetivo em geral, em consonância com os conceitos de *ação*, *esquema de ação*, *sistema de esquemas de ações*, *símbolos*, *signos*, *operação sobre símbolos* e *operação sobre signos*. Nesse sentido, tal modelo foi escolhido para desenvolver as análises aqui realizadas. Em especial, tais análises possibilitaram estabelecer definições precisas para o uso dos valores, em relação aos termos que são usados para explicitar a construção do real pelo sujeito, bem como a explicação do desenvolvimento afetivo em geral relativamente as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: MoSEAOSS; Valores; Valência; Afetividade; Sistema de Valores.

ABSTRACT

The objective of this Dissertation (research) is to explore, through the Model of the System of Schemes of Actions and Operations on Symbols and Signs (MoSEAOSS), introduced by Tassinari (2014), how values and their systems are constituted, as well as the overall affective development. The notion of value seems to have a certain objectivity that guides and determines the subject, in the sense that the values of things would guide a subject's actions. However, the value is established by the subject themselves, especially to a large extent, and it is established in the reality constructed by the subject. Piaget (1896-1980), in Genetic Epistemology, elucidates structures and necessary notions for the subject to understand and establish what is real for them, or in other words, their reality. In this context, affectivity participates in action, particularly in the attribution of values, which direct actions, as well as in the proper choice of the object of knowledge. The MoSEAOSS, proposed by Tassinari (2014), systematizes some of the main theoretical results of Jean Piaget's Genetic Epistemology, enabling the analysis of values (valences) and their systems, and overall affective development, in consonance with the concepts of action, action scheme, system of action schemes, symbols, signs, operation on symbols, and operation on signs. In this regard, such a model was chosen to develop the analyses carried out here. In particular, these analyses made it possible to establish precise definitions for the use of values, in relation to the terms that are used to explain the subject's construction of reality, as well as the explanation of overall affective development in relation to the stages of cognitive development.

Keywords: MoSEAOSS; Values; Valence; Affectivity; Value System.

Lista de Tabelas

Tabela 01: Hipóteses do MoSEAOSS.....	19
Tabela 02: Definições do MoSEAOSS.....	20
Tabela 03: Etapas e subetapas de classificação	28
Tabela 04: Resultados da aplicação do MoSEAOSS no experimento	29
Tabela 05: Estudo das significações dos objetos, situações, ações e operações, juntamente com as estruturas correspondentes.....	31
Tabela 06: Valores segundo os conceitos de Piaget.....	35
Tabela 07: Estágios Paralelos do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo	41
Tabela 08: Estágios Paralelos do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo	42
Tabela 09: Origem e classificação dos valores devido ao surgimento da inteligência no Período Sensório-Motor.	43
Tabela 10: Desenvolvimento Intelectual e Afetivo até dos Períodos Sensório-Motor e Pré-Operatório. Representação geral da construção do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e sua relação com os tipos de valores.....	84
Tabela 11: Tipos de regulação e suas funções, segundo Piaget.....	90
Tabela 12: Leis Operatórias.	98
Tabela 13: Resumo dos resultados obtidos no experimento	101
Tabela 14: Organização dos argumentos de Piaget (2014, p. 264) sobre a reciprocidade a partir do ponto de vista	104

Tabela 15: Organização dos esquemas de reciprocidade baseado nos expostos de Piaget	106
Tabela 16: Aspectos da Lógica dos Sentimentos	104
Tabela 17: Desenvolvimento dos valores.....	121
Tabela18: Desenvolvimento Intelectual e Afetivo de acordo com Piaget e o MoSEAOSS.....	138

Lista de Quadros

Quadro: 01 - Representação geral da construção do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e sua relação com os digrafos segundo os diversos períodos.....	32
--	----

Lista de Figuras

Figura 1 – Representação da aplicação de um esquema s de ação a um estado a inicial resultando um estado b final.....	23
Figura 2 – Representação de dígrafos: o primeiro, representado à esquerda, tem três vértices a , b , e c , e três setas (a, b) , (b, c) e (a, c) ; o segundo, representado à direita, tem dois vértices a e b , e duas setas (a, b) e (b, a)	23
Figura 3: – Representação de dígrafos: o primeiro, representado à esquerda, tem três vértices a , b , e c , e três setas (a, b) , (b, c) e (a, c) ; o segundo, representado à direita, tem dois vértices a e b , e duas setas (a, b) e (b, a)	27
Figura 4 - Representação do campo de forças de uma valência positiva.....	47
Figura 5 - Representação da aplicação de um esquema s de ação a um estado a inicial resultando um estado b	50
Figura 6 – Representações de digrafos: o primeiro digrafo, representado à esquerda, tem três vértices a , b e c e três setas (a, b) , (b, c) e (a, c) ; o segundo, representado ao centro, tem dois vértices a e b e quatro setas (a, b) , (b, a) , (a, a) e (b, b) ; e, por último, à direita, tem-se representado um digrafo com quatro vértices a , b , c e d , e dezesseis setas (a, a) , (a, b) , (a, c) , (a, d) , (b, a) , (b, b) , (b, c) , (b, d) , (c, a) , (c, b) , (c, c) , (c, d) , (d, a) , (d, b) , (d, c) e (d, d)	57
Figura 7 – Influência da barreira no comportamento do sujeito. Criança (C), barreira (B) e brinquedo (Bo).....	60
Figura 8 - Conduta do desvio. Criança (C), barreira (B) e brinquedo (Bo).....	61
Figura 9 – Situação de conflito.....	62
Figura 10 - Relações interpessoais	105

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
2. O MOSEAOSS.....	18
2.1 A Ação, Esquema de Ação, Sistema de Esquemas de ações.....	20
2.2 Os Digrafos.....	22
2.3 Função Semiótica, Símbolo, Imagem Mental e Signo.....	24
2.4 Operações.....	25
2.4.1 As Transfigurações e Operações sobre Símbolos.....	25
2.4.2 As Transsignações.....	29
3. VALOR, AÇÃO E AFETIVIDADE.....	32
3.1 Caracterização Geral da Relação entre Valor e Ação	32
3.2 Teorias de conduta: afetividade e valor.....	35
3.3 Kurt Lewin e as valências.....	44
3.3.1 Sistema de valor e regulação de força (energética).....	45
4. VALOR E SISTEMA DE ESQUEMA DE AÇÕES.....	48
4.1 Valor e esquema de ação.....	48
4.2 Valor e sistema de esquema de ações.....	55
5. APLICAÇÕES DOS CONCEITOS.....	59
5.1 Valências relativas à conduta do desvio.....	59
5.2 Construção e permanência do objeto de valor.....	63
6. VALOR, SÍMBOLO E SIGNO.....	69
6.1 Valor e símbolo.....	69
6.2. Valor e signo.....	77
7. SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS: UMA ESCALA DE VALORES.....	84
7.1 Sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias)	84
7.2 Aparição de sentimentos morais intuitivos.....	88
7.3 Regulação de interesses e valores ligadas ao pensamento intuitivo em geral.....	89

7.4 Uma escala de valores.....	95
8. VALOR E OPERAÇÕES SOBRE SÍMBOLOS.....	97
8.1 Operações.....	97
8.2 O Desenvolvimento Moral e o Jogo.....	100
8.3 Medo, Respeito e obediência.....	102
8.4A capacidade de conservar valores.....	106
8.5Afetos Normativos e a Lógica dos Sentimentos.....	109
9. VALOR E OPERAÇÕES SOBRE SIGNOS.....	110
10. DESENVOLVIMENTOS INTELECTUAL E AFETIVO: AS TABELAS DE PIAGET.....	121
10.1 O Desenvolvimento Intelectual e Afetivo: TABELA A.....	121
10.1.1 Inteligência Sensório-Motora.....	121
10.1.2 Sentimentos Intraindividuais	123
10.1.3 Formações Hereditárias: Reflexos, Instintos, Tendências Instintivas e Emoções.....	123
10.2 As Primeiras Aquisições e Afetos Perceptivos no Desenvolvimento Infantil	124
10.2.1 Primeiras Aquisições: Primeiros Hábitos e Percepções Diferenciadas	124
10.2.2 Afetos Perceptivos: Prazeres e Dores Ligados às Percepções	126
10.3 A Inteligência Sensório-Motora e as Regulações Elementares	126
10.3.1 Inteligência Sensório-Motora: Aquisição da Linguagem.....	127
10.3.2 Regulações Elementares: Ativação, Frenagem e Reações de Terminação.....	127
10.4 O Desenvolvimento Intelectual e Afetivo na Perspectiva de Piaget: Inteligência Verbal, Sentimento Interindividual, Representações Pré-operatórias e Afetos Intuitivos: TABELA B	128
10.4.1 Desenvolvimento Intelectual: Inteligência Verbal e Representações Pré-operatórias..	129
10.4.2 Desenvolvimento Afetivo: Sentimento Interindividual e Afetos Intuitivos	130
10.5 O Desenvolvimento das Operações Concretas e os Afetos Normativos	130
10.5.1 Operações Concretas: Pensamento Não Formal e Desenvolvimento Cognitivo.....	130
10.5.2 Afetos Normativos: Sentimentos Morais Autônomos e Intervenção da Vontade.....	132
10.6 O Desenvolvimento das Operações Formais e os Sentimentos Ideológicos.....	134
10.6.1 Operações Formais: Pensamento Lógico e Abstrato	134

10.6.2 Sentimentos Ideológicos: Objetivos Coletivos e Elaboração da Personalidade	135
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	142

1. INTRODUÇÃO

A inteligência e seu funcionamento estão correlacionados aos valores e afetos do sujeito. Piaget (1896-1980) em algumas de suas obras (PIAGET, 1932, 1936, 1937, 1946, 1954 e 1964)¹, apesar de não ter se aprofundado no estudo da afetividade como fez com a cognição humana, mostra como os *valores* são constituídos em correlação direta com a inteligência e a afetividade, sendo inteligência, valores e afetividade intrínsecos à construção do conhecimento pelo sujeito.

Embora a afetividade tenha um papel permanente na construção do conhecimento, ela por si só não constitui uma estrutura, pois participa da ação. Somente o funcionamento da inteligência origina estruturas cognitivas. Nessa construção das estruturas cognitivas, a afetividade expressa a atribuição de valores a ações (externas ou internas), objetos, situações e pessoas e, conseqüentemente, a escolha, por parte do sujeito, do objeto de conhecimento.

Piaget, na Epistemologia Genética, elucida as estruturas necessárias para que o sujeito compreenda o que ele julga existir e que depende diretamente de seus sistemas de esquemas de ações, atribuindo significação aos elementos que compõe a sua Realidade.

De forma geral, um esquema de uma ação é a forma da ação, que possibilita ao sujeito aplicar essa mesma forma de ação a outras situações. Por exemplo, um esquema pode ser a forma do ato de segurar um objeto com a mão, ou seja, o próprio sentido da expressão verbal *segurar com a mão*. Os esquemas são modificados por meio da assimilação (incorporação de novos dados ao esquema existente) e acomodação (modificação do esquema para acomodar novos dados).

O *sistema de esquema de ação* é um conceito central na teoria do desenvolvimento cognitivo e os *esquemas* são estruturas mentais que expressam as ações possíveis e conceitos, e são utilizados pelos indivíduos para compreender e lidar com o mundo. O sistema de esquema de ação é a forma como o indivíduo organiza seus esquemas em um conjunto coerente de ações possíveis.

Segundo Piaget (1964, p.22), os indivíduos desenvolvem esquemas básicos de ação nos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo, que são gradualmente aprimorados e

¹Mencionamos aqui, para possibilitar uma rápida visualização, os títulos dessas obras: *Le Jugement Moral chez L Enfant* (1932), *La Naissance de L'Intelligence chez L Enfant*, (1936), *La Construction du Réel chez l'Enfant* (1937), *La Formation du Symbole chez L Enfant* Imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation, (1946), *Les relations entre l'intelligence et l'allectivité dans le développement de l'enfant (I, II, III)* (In: *Bulletin de psychologie*, tome 7 n°3-4, 1954. pp. 143-150) e *Six Études de Psychologie*, (1964).

combinados com novos esquemas, em esquemas mais complexos, à medida que o desenvolvimento avança. Durante o Período Sensório-Motor, os valores estão relacionados a inteligência prática, referente às ações e aos resultados, e a afetividade está ligada a sentimentos imediatos, agradáveis e desagradáveis para o sujeito.

Todo sujeito nasce com uma necessidade imediata de conhecer o mundo e, com isso, a si próprio; por isso, busca experienciar tudo a sua volta, na intenção de conhecer o que antecede e como sucede os fenômenos. Correlativamente, a esse desenvolvimento da inteligência, ocorrem a atribuição de valores e a construção de um sistema de valores, em sintonia com a afetividade e a construção da vida natural e social.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual. (PIAGET, 1967, p. 11)

Piaget também se apropria das ideias do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) que, com as *Psicologias Topológica e Vetorial e sua Teoria de Campo*, contribuiu para estabelecer o conceito de *valência*, como uma especificação do conceito de valor, tornando-o mais preciso, especialmente em relação a sua aplicabilidade à conduta humana. Nesse sentido, por exemplo, pode-se considerar a seguinte correlação geral que será uma das bases do trabalho aqui apresentado: uma *valência* “[...] corresponde a um campo de forças cuja estrutura é a de um campo central. Podemos distinguir valências positivas e negativas” (LEWIN, 1973, p. 244)

As valências podem ser positivas ou negativas (ou nulas) de acordo com a situação/estado do sujeito diante de seu meio e objetivo (pertencente ao campo). Desta forma, a execução de uma ação pelo sujeito equivale à realização de seu objetivo/fim/finalidade, e tal objetivo/fim/finalidade tem valência (valor) positiva para o sujeito, ou seja, o sujeito atribui valência (valor) positiva a uma situação/estado se a situação/estado é o objetivo/fim/finalidade de uma ação ou contribui para tal objetivo/fim/finalidade.

Cabe notar que o tema da afetividade no desenvolvimento infantil é uma área da Psicologia e tal tema foi discutido e estudado por diversos psicólogos, como Pierre Janet (1859-1947), Édouard Claparède (1873-1940), Henri Wallon (1879-1962) e na psicanálise como Sigmund Freud (1856-1939), por exemplo.

Piaget, como já observado, não se aprofundou no estudo da afetividade como no da inteligência e construção do conhecimento. Por isso, para explicar a constituição dos *valores* pelos sujeito, o desenvolvimento afetivo em geral e como valores e afetividade se relacionam com o comportamento do sujeito, Piaget dispõe e discute as teorias desses autores, na obra intitulada *Relação entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança* (2014). Tal obra é, em sua maior parte, uma tradução do curso “*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*”, ministrado por Piaget na Université Sorbonne, em 1954, e que servirá como fonte principal do estudo aqui apresentado.

Será também utilizada aqui a obra *Seis Estudos de Psicologia* (1967), especialmente o Capítulo 1, pois nele Piaget faz uma descrição geral do desenvolvimento das estruturas necessárias ao conhecimento e da sua relação com a afetividade e seu desenvolvimento; este livro é muito utilizado no estudo do pensamento de Piaget, logo, o seu uso aqui torna mais claro ao leitor o estudo aqui realizado.

Para discutir os valores e o desenvolvimento afetivo em geral, na perspectiva aqui adotada, é necessário acompanhar os estágios de construção das estruturas necessárias ao conhecimento e, conseqüentemente, como se verá, do sistema de esquemas de ações do sujeito, o que se expressa no desenvolvimento cognitivo humano na sua relação com o funcionamento biológico. Nesse sentido, o Capítulo 1 dos *Seis Estudos de Psicologia* possibilitará, também, mostrar o percurso da formação de um *sistema* propriamente dito e, mais especificadamente, um *sistema de valores*, bem como o desenvolvimento afetivo em geral.

Na busca de uma representação verificável, o artigo de Ricardo Tassinari (2014), intitulado “*O Modelo de Sistema de Esquemas de Ação e operação Sobre Símbolos e Signos*”, traz os principais resultados teóricos da Epistemologia Genética de Piaget de uma forma esquematizada e sistematizada, o que possibilita a análise dos *valores* (valências) em consonância com os conceitos de ação, esquema de ação, sistema de esquemas de ações, símbolos, signos, operação sobre símbolos e operação sobre signos. Sobre o MoSEAOSS, escreve Tassinari:

[...] objetiva-se, pois, expor um modelo, denominado Modelo do Sistema de Esquemas de Ação e Operações sobre Símbolos e Signos, ou mais

brevemente, MoSEAOSS, que articula alguns dos principais resultados (teóricos e experimentais) a que chegaram Piaget e seus colaboradores, em uma visão sistêmica, sistemática e sintética. (TASSINARI, 2014, p. 9)

É, pois, com o espírito de buscar revelar, ainda que abstrata e simplificada, uma estrutura geral e seu funcionamento, o Sistema de Esquemas de Ações (externas e, posteriormente, interiorizadas), que fornece os elementos que possibilitam as diversas estruturas necessárias ao conhecimento do sujeito epistêmico e suas etapas de construção, que o MoSEAOSS foi elaborado. (TASSINARI, 2014, p. 9)

O MoSEAOSS já foi utilizado para a explicação da construção das estruturas necessárias ao conhecimento (científico e filosófico) e, com isso, para a explicação da construção do real para o sujeito, por exemplo: por Marçal e Tassinari (2011 e 2013), em relação ao Grupo Prático de Deslocamento; por Marçal (2009), em relação a formação do sistema de esquemas de ação e as noções de espaço e conservação do objeto no Período Sensório-Motor; por Latansio (2010), em relação à noção de significação e, em especial, em relação à noção de tempo; por Ferraz e Tassinari (2013) e Ferraz (2014), em relação as estruturas necessárias ao conhecimento matemático em geral; e Freitas (2020), nos esclarecimentos sobre o Animismo e Artificialismo infantil e seus desenvolvimentos.

Diante de sua relevância de aplicação, como modelo, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: como se expressam os valores e seus sistemas, e o desenvolvimento afetivo em geral, de acordo com o Modelo de Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos? Em especial, a análise dessa questão a partir do Modelo possibilita uma análise da construção dos *valores* (valências) e seus sistemas, bem como do desenvolvimento afetivo em geral, em relação aos conceitos de ação, esquema de ação, sistema de esquemas de ações, símbolos, signos, operação sobre símbolos e operação sobre signos.

Para respondermos aqui a tal questão, partiu-se das teses de Piaget de que o sistema de esquemas construído pelo sujeito determina o conjunto das ações disponíveis ao sujeito, e, portanto, os valores de um sujeito estão diretamente relacionados ao seu sistema de esquemas de ações. O mundo e tudo que é valorizado nele pelo sujeito é baseado no seu conhecimento de mundo, do real para esse sujeito, e esse, por sua vez, é determinado pelo sistema de esquemas de ações.

Para abordar como se expressam a formação dos valores e seus sistemas e a afetividade em geral em termos do MoSEAOSS, foi utilizada neste trabalho a seguinte sequência de tópicos de análise: *Ação e Valor*; *Valor e Esquema de Ação*; *Valor e Sistema de Esquemas de Ação*;

Valor e Símbolo; Valor e Signo; Valor e Operação sobre Símbolos; Valor e Operação Sobre Signos.

Para Piaget, a construção das estruturas é permanente e sucessiva, e sempre toma uma estrutura como base e subestrutura para a estrutura da nova fase, e, assim, os estágios e suas sucessões têm características relacionadas à necessidade de uma organização e coordenação. Desde os instintos e reflexos inatos até às suas ações, das mais simples às mais complexas, a afetividade se manifesta. Os interesses e as necessidades dos sujeitos são inerentes às suas ações e, no processo dessas ações, estados afetivos vão se apresentando em forma de sentimentos de prazer, dor, sucessos, fracassos etc., sendo relacionados aos objetos e situações. No Período Sensório-Motor, por exemplo, os prazeres e desprazeres já aparecem como uma regulação afetiva relacionada aos meios e fins de uma ação.

Dessa forma, a assimilação de objetos exteriores e do mundo ao sujeito é também uma construção de valores e da própria afetividade e, nesse sentido, o sujeito vai se adaptando também afetivamente ao mundo, assimilando os objetos e situação e acomodando suas estruturas construídas. No processo de desenvolvimento de sistema de esquemas de ações ocorre a construção de *valores intraindividuais*, e o sujeito atribui *valências* a objetos e situações na medida em que esses satisfazem suas necessidades.

Essa atribuição de *valências* a objetos e situações permite que o sujeito estabeleça valores para ações (externas e internas) e para objetos e situações, como fins das ações, bem como meios para atingir um fim, instituindo assim valores do meio em relação ao valor do fim. É possível, então, a partir disso, observar o início de uma hierarquização de valores, e essa organização constitui então uma escala de valores para o sujeito, ainda elementar.

Com a passagem de um estágio a outro, essa *escala de valores* vai se alterando e se complexificando de acordo com as novas necessidades e interesse dos sujeitos, correlativas ao desenvolvimento e complexificação de seu sistema de esquemas de ações. Todo comportamento é simultaneamente cognitivo e afetivo, de modo que não existe uma ação só cognitiva ou só afetiva. Ambas são aspectos do comportamento, e determinam a conduta, sendo um desses aspectos é o conteúdo da ação e o outro é o regulador dessa ação, respectivamente. Em vista disso, estruturou-se esse trabalho em nove capítulos.

No Capítulo 2, intitulado “O MoSEAOSS” faz-se uma breve descrição do Modelo do Sistema de Esquemas de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos para o utilizar neste trabalho.

No Capítulo 3, intitulado “Valor, Ação e Afetividade”, o objetivo é apresentar e explicar as caracterizações gerais do conceito de valor e as relações entre a ação do sujeito, valor, sistema

de valores e sua construção para, a partir delas, relacioná-las, no capítulo seguinte, com o sistema de esquemas de ações do sujeito.

No Capítulo 4, “Valor e o Sistema de Esquema de Ação”, o objetivo é apresentar e explicar a relação do sistema de esquemas de ações do sujeito com o sistema de valores e sua construção. O sistema de valores está diretamente relacionado à finalidade da ação. Sendo assim, ele é função não só dos interesses na ação atual, mas também fruto das coordenações estabelecidas pelo sujeito, a partir dos comportamentos anteriores, em seu sistema de esquemas de ações, em que ocorre, então, no funcionamento desse sistema, a valorização em face à ação atual do sujeito.

No Capítulo 5, intitulado “Aplicações dos Conceitos”, partindo dos conceitos e das relações estabelecidas nos capítulos anteriores, em especial, da relação do sistema de esquemas de ações do sujeito com o sistema de valores (valências) e sua construção, o objetivo é realizar um estudo e análise de algumas situações. Em especial, são analisadas as valências relativas à conduta do desvio e o papel da construção da permanência do objeto na construção da permanência do objeto afetivo. A conduta do desvio foi escolhida como um caso exemplar para a aplicação dos conceitos e relações discutidos nos capítulos anteriores, o que possibilita, por um lado, compreender a possibilidade dessa análise nos componentes subestruturais dela (que intervêm nos comportamentos anteriores a ela, mais elementares) e, por outro lado, fornecer elementos para a análise de comportamentos posteriores a ela, no qual ela está como subestrutura.

No Capítulo 6, intitulado “Valor, Símbolo e Signo”, o objetivo é analisar, respectivamente, o papel dos símbolos e o papel dos signos na valoração e na constituição do sistema de valores no Período Pré-Operatório em que há essa representação, sem ainda haver operações da inteligência. No fim do Período Sensório-Motor, surge uma função fundamental para o desenvolvimento da inteligência, a função simbólica ou semiótica, cuja propriedade permite a representação do real por intermédio dos significantes (individuais ou coletivos) distintos das coisas significadas. Nesse sentido, o sujeito passa a poder representar o objeto ou a situação, e valores podem ser atribuídos a eles pelo sujeito por meio dos seus significantes, ainda ligados a inteligência prática, porém, acrescido da intencionalidade do conhecimento relativo a objetos fora de seu campo de visão, o que ampliará o sistema de valores.

No Capítulo 7, intitulado “Sentimentos Interindividuais: uma escala de valores” o objetivo é discutir o conceito de sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias), a aparição de sentimentos morais intuitivos e regulação de valores e interesses, ligadas às do pensamento intuitivo em geral, organizados em uma *Escala de Valores*.

Adiante, No Capítulo 8, intitulado “Valor e Operações Sobre Símbolos”, discute-se o surgimento das operações sobre símbolos, em especial, das transfigurações, em que o sujeito passa a poder reconstruir, no plano das representações, o plano nas ações exteriores. Suas ações exteriores são casos particulares de ações representadas por operações sobre símbolos (especificamente, por transfigurações), ações imagináveis. Assim, o mundo real é parte do mundo imaginável.

No Capítulo 9, intitulado “Valor e Operações Sobre Signos”, discute-se como o surgimento das operações sobre signos marca o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo e como o sujeito passa a subordinar o real ao possível e, com isso, a constituir uma própria realidade para si. As valências são, com isso, definidas nessa nova realidade estabelecida pelo sujeito.

No Capítulo 10, intitulado “Desenvolvimentos Intelectual e Afetivo: As Tabelas de Piaget”, apresenta-se breves análises da relação do desenvolvimento afetivo em geral e o desenvolvimento intelectual, de acordo com as Tabelas dos Desenvolvimentos Intelectual e Afetivo, feitas por Piaget (2014, p. 56-57), em que, em duas tabelas, A e B (Tabela A é relativa ao Período Sensorio-Motor e a Tabela B é relativa aos demais períodos), são relacionados os conceitos discutidos e analisados nesta pesquisa.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos o resumo dos resultados gerais deste trabalho. Esta pesquisa evidenciou que o sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos é a estrutura que se alinha às características dos estágios apresentados por Piaget, permitindo a compreensão da formação dos valores e de aspectos gerais da afetividade nos sujeitos. O MoSEAOSS, por sua vez, mostra-se como uma ferramenta valiosa para a compreensão dos processos de gênese dos valores e sua incorporação ao sistema cognitivo e afetivo dos indivíduos. Destaca-se a importância do MoSEAOSS como uma ferramenta que contribui para a compreensão dos processos envolvidos na formação e incorporação dos valores pelos indivíduos. Em síntese, concluiu-se que as crianças precisam adquirir as estruturas necessárias para superar os valores infantis e alcançar explicações científicas e filosóficas mais complexas e os valores que elas possibilitam. Portanto, a partir dessas considerações, é possível perceber a relevância desse estudo no avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento dos valores como esquemas mentais, assomando uma perspectiva mais abrangente e fundamentada teoricamente.

2. O MOSEAOSS

De acordo com Tassinari (2014, p.7), o objetivo do MoSEAOSS é apresentar uma estrutura geral e seu funcionamento de forma abstrata e simplificada, por meio de hipóteses e definições explícitas. Essa estrutura é o Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos. Ela fornece os elementos necessários para a construção do conhecimento pelo sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento. Além disso, essa estrutura também possibilita a atribuição de significado aos objetos, situações e ações e operações do sujeito.

Segundo Tassinari (2014, p. 9), o MoSEAOSS integra alguns dos principais resultados teóricos e experimentais alcançados por Piaget e seus colaboradores, apresentando uma visão sistêmica, sistemática e sintética. O modelo utiliza hipóteses e definições para explicar as estruturas necessárias ao conhecimento, como ação, esquema, assimilação, acomodação, adaptação, função semiótica, símbolo, signo, operação, transfiguração e transigação. Nas seções a seguir, explicitam-se esses conceitos.

Hipóteses do MoSEAOSS:

Hipótese 1 O conhecimento se expressa através das condutas do organismo do sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento. (TASSINARI, 2014, p. 10).

Hipótese 2	O organismo tem dois aspectos complementares e indissociáveis, por um lado, uma estrutura e, por outro, um funcionamento, e as condutas do sujeito-organismo epistêmico resultam de ciclos (abertos) de funcionamento das estruturas do organismo. O funcionamento da estrutura se dá por um <i>processo de organização-adaptação</i> , sendo a <i>organização</i> o aspecto interno desse processo e a <i>adaptação</i> seu aspecto externo. O processo de adaptação tem dois pólos complementares e indissociáveis, a <i>assimilação</i> e a <i>acomodação</i> : as estruturas do sujeito-organismo, funcionando, em interação com o meio, podem incorporar objetos e situações ao funcionamento dessas estruturas, o que se denomina de <i>assimilação</i> , e, ao assimilar os objetos ou situações, pode haver a modificação das estruturas, o que se denomina de <i>acomodação</i> (TASSINARI, 2014, p. 10).
-------------------	--

Hipótese 3	Do ponto de vista psicológico, ou seja, de análise das condutas, os esquemas de ação constituem estruturas-átomo do funcionamento do sujeito-organismo epistêmico e os diversos esquemas de ação se coordenam em uma totalidade, em um sistema (TASSINARI, 2014, p. 11).
-------------------	--

Hipótese 4	As operações (no sentido piagetiano do termo) são ações interiorizadas sobre significados por meio de significantes (símbolos ou signos) tais que elas e suas coordenações têm uma forma análoga as das ações e suas coordenações, descrita
-------------------	---

	anteriormente (Figura 1). As ações interiorizadas vêm a se coordenarem com as ações exteriores de forma a constituir um sistema de esquemas de ações exteriores e interiorizadas (TASSINARI, 2014, p. 18).
Hipótese 5	O que caracteriza o Período Operatório Concreto é a aquisição da capacidade de operar sobre símbolos (em especial, sobre imagens mentais) e que o que caracteriza o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo é a aquisição da capacidade de operar estritamente sobre signos (em especial, sobre palavras e frases) (TASSINARI, 2014, p. 21).

Tabela 1: Hipóteses do MoSEAOSS

Definições do MoSEAOSS:

Definição 1	<i>DENOMINAREMOS DE SUJEITO-ORGANISMO EPISTÊMICO O SUJEITO EPISTÊMICO NA MEDIDA EM QUE O ESTUDO DAS ESTRUTURAS NECESSÁRIAS AO SEU CONHECIMENTO SE DÁ POR MEIO DO ESTUDO DAS ESTRUTURAS DE SUAS CONDUTAS. (TASSINARI, 2014, P. 10)</i>
Definição 2	Uma conduta ou ação do sujeito-organismo epistêmico, como resultado de ciclos do funcionamento como um todo das estruturas do organismo, tem ela própria uma estrutura geral: o <i>esquema de ação</i> . (TASSINARI, 2014, p. 11).
Definição 3	Denomina-se de <i>sistema de esquemas de ação</i> ao sistema constituído pelo conjunto dos esquemas de ações (elementos <i>p</i> ativos) do sujeito-organismo epistêmico e por suas coordenações (relações <i>R</i> mantidas entre eles). (TASSINARI, 2014, p.12)
Definição 4	Em relação ao estabelecimento de um sistema de <i>esquemas</i> de ação, como resultado do processo de auto-organização-adaptação, há <i>assimilação</i> quando um objeto ou situação é incorporado a um esquema de ação ou a uma coordenação de esquemas de ações e há <i>acomodação</i> quando há modificação na estrutura do sistema de esquemas de ações, seja pela constituição de um novo esquema, por diferenciação dos esquemas anteriores, seja pela constituição de uma nova coordenação entre esquemas. (TASSINA, 2014, p.14)
Definição 5	Um <i>digrafo</i> <i>D</i> é constituído por um conjunto <i>VD</i> de elementos quaisquer, chamados de <i>vértices de D</i> , e um conjunto <i>AD</i> de pares ordenados de <i>VD</i> , chamados de <i>setas (ou arestas) de D</i> . (TASSINARI, 2014, p.15)
Definição 6	Denomina-se de <i>operações sobre símbolos</i> as ações interiorizadas (e seus esquemas) exercidas sobre os estados (como <i>a</i> e <i>b</i> da Figura 4) representados pelo sujeito por símbolos (em especial, por imagens mentais). (TASSINARI, 2014, p. 20)

Definição 7	Denomina-se de <i>operações sobre signos</i> as ações interiorizadas (e seus esquemas) exercidas sobre os estados (como <i>a</i> e <i>b</i> da Figura 4) representados pelo sujeito por signos (em especial, por palavras e frases). (TASSINARI, 2014, p. 21)
Definição 8	Denomina-se de <i>transfigurações</i> as operações sobre imagens mentais, isto é, ações interiorizadas exercidas sobre os estados (como <i>a</i> e <i>b</i> da Figura 4) apresentados pelo sujeito por imagens mentais, ou ainda, operações sobre símbolos nos quais os símbolos são imagens mentais. (TASSINARI, 2014, p. 24)
Definição 9	Denomina-se de <i>transsignações</i> as operações sobre signos, isto é, ações interiorizadas exercidas sobre os estados (como <i>a</i> e <i>b</i> da Figura 4) representados pelo sujeito por signos. (TASSINARI, 2014, p. 25)
Definição 10	A significação de um objeto A para um Sujeito S em uma situação T é o conjunto de ações exteriores e interiorizadas (operações sobre símbolos e operações sobre signos) de S que lhe são aplicáveis em T. (TASSINARI, 2014, p. 37)
Definição 11	A significação de uma situação T para um Sujeito S é o conjunto de ações exteriores e interiorizadas (operações sobre símbolos e operações sobre signos) de S que são aplicáveis a T. (TASSINARI, 2014, p. 37)
Definição 12	Chamaremos de <i>sistema de significações dos estados segundo o MoSEAOSS</i> ao sistema constituído (1) pelo conjunto de estados (objetos e situações) de um sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e (2) pelas relações entre eles estabelecidas por esse mesmo sistema. (TASSINARI, 2014, p. 38)
Definição 13	Do ponto de vista do sujeito S, a significação de uma ação tanto exterior quanto interiorizada (operações sobre símbolos e operações sobre signos) é o conjunto das subações (sejam exteriores sejam interiorizadas) com a qual o sujeito S a compõe e o conjunto das ações (sejam exteriores sejam interiorizadas) das quais o mesmo sujeito a torna subação (as palavras <i>ação</i> e <i>subação</i> podendo ser substituídos respectivamente por <i>coordenação de ação</i> e <i>ações parciais ou coordenadas</i>). (TASSINARI, 2014, p.39)

Tabela 02: Definições do MoSEAOSS

2.1 A Ação, Esquema de Ação, Sistema de Esquemas de Ações

Nesta seção, abordam-se os conceitos de *ação*, *ações minimal e composta*, *esquema de ação*, *sistema de esquemas de ação*, *processo de assimilação*, *processo de acomodação* e *processo de auto-organização-adaptação*.

De acordo com Tassinari (2016, p. 2), o termo *ação* refere-se a um comportamento com uma finalidade do ponto de vista do sujeito do conhecimento e depende das estruturas do

sujeito-organismo como um todo. Embora, em geral, a ação seja entendida como interações do sujeito-organismo com o meio que o cerca, as ações podem ser relativas não só às interações, mas também às atividades imaginativas e teorizantes do sujeito-organismo. Para Marçal e Tassinari (2019, p. 361-362), existe ainda a dificuldade em diferenciar uma ação exterior de um movimento qualquer do sujeito, pois algo pode ser visto como ação pelo observador, mas não sê-lo pelo sujeito. Quanto ao término de uma ação, ele se dá quando não há mais objetivo do sujeito na manutenção dessa ação. Em relação à composição das ações, estas podem ser classificadas como minimal ou compostas. Segundo Marçal e Tassinari (2019, p. 363), uma ação minimal é aquela que não pode ser decomposta em subações, enquanto uma ação composta pode ser dividida em várias subações.

Apesar de cada ação ser singular, ocorrendo em um instante de tempo e um local do espaço determinados, há uma forma comum entre ações análogas, que é o seu esquema. O *esquema de uma ação* é sua estrutura transponível, generalizável e universalizável, que possibilita as mesmas relações entre objetos ou entre o corpo e os objetos. Na medida que o sujeito-organismo usa o esquema de ação em outras situações (inclusive em situações análogas ou semelhantes), cria-se condições para que esse sujeito aja no mundo e o conheça, dando-lhe significado. Piaget (APOSTEL *et al.* 1957, p. 48, *apud* MARÇAL; TASSINARI, 2019, p. 370), afirma que a “[...] compreensão de um esquema de ação é o próprio esquema de ação”. Assim, o esquema é a compreensão geral da criança em relação a sua ação.

De acordo com o MoSEAOSS, os esquemas de ação constituem as estruturas-átomo do funcionamento do sujeito-organismo epistêmico, e os diversos esquemas de ação se coordenam em um sistema. Para Tassinari (2014, p. 11), o *sistema de esquemas de ações* é formado pelo conjunto de esquemas de ação do sujeito-organismo e suas coordenações, que determinam as ações possíveis de serem realizadas pelo sujeito em diversas situações.

Neste sentido, o sistema de esquemas de ações, que é a compreensão geral do sujeito epistêmico em relação à realidade e aos esquemas que podem ser aplicados a seus elementos e objetos, é construído pelo sujeito desde o estágio das ações derivadas dos reflexos até o estágio das operações intelectuais abstratas. É um processo de auto-organização constante, em que as estruturas posteriores mantêm o essencial das estruturas anteriores, que permanecem como subestruturas e bases para os estágios seguintes.

O sujeito é considerado aqui um sujeito-organismo epistêmico, ou seja, um sujeito que busca o conhecimento, dotado de um organismo que tem dois aspectos complementares e indissociáveis entre si: uma estrutura e um funcionamento. O funcionamento da estrutura é um processo que expressa uma organização e uma adaptação, sendo que a organização é relativa

ao aspecto interno do organismo e a adaptação é relativa ao aspecto externo. Nesse sentido, pode-se falar em um processo de auto-organização-adaptação.

Em especial, o organismo adapta-se ao meio através de processos de assimilações e acomodações. Para Tassinari (2014, p. 11), os processos de assimilação e acomodação acontecem de forma complementar, a assimilação ocorre quando um objeto ou situação é incorporado a um esquema de ação ou a uma coordenação de esquemas de ações. A acomodação, por outro lado, ocorre quando há modificação na estrutura do sistema de esquemas de ações, seja pela constituição de um novo esquema, por diferenciação dos esquemas anteriores, seja pela constituição de uma nova coordenação entre esquemas.

Por meio da assimilação de um objeto ou uma situação a um esquema de ação ou a uma coordenação de esquemas de ações, o sujeito assimila integra tais elementos, e tais esquemas podem se acomodar, isto é, modificar-se e proporcionar novas possibilidades de assimilação no processo de construção do sistema de ações e do conhecimento. Essas estruturas possibilitam a assimilação de novos objetos ou situações, expandindo a capacidade de ação do sujeito.

Da equilíbrio entre a assimilação e a acomodação resulta o processo de auto-organização-adaptação, processo que possibilita ao sujeito-organismo uma noção mais precisa da realidade. Conforme Piaget (2001, p. 15), cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa. O sujeito tende a incorporar as coisas e pessoas às suas atividades próprias, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas, e a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. Nesse sentido, organiza-se e se adapta melhor ao real, construindo uma noção mais precisa para si da própria realidade.

2.2 Digrafos

No contexto do MoSEAOSS, as ações podem ser representadas por digrafos, uma estrutura matemática composta por um conjunto de elementos chamados de *vértices* e um conjunto de pares ordenados chamados de *setas* ou *arestas*. Na representação gráfica, os vértices são representados por pontos e as arestas por setas. Dessa forma, utiliza-se um vértice para representar o estado e uma seta para representar a ação, mostrando como se estruturam e funcionam os sistemas de esquemas de ações do sujeito.

Por exemplo, os digrafos permitem representar a coordenação de duas ações em uma ação composta, bem como possibilita representar o executar de uma ação inversa, ou seja, o retornar ao estado inicial. Podem ser usados para representar as ações externas, como as ações

de deslocamento, mas também para representar possíveis operações, ações internas, que o sujeito realiza sobre imagens mentais, que são símbolos, ou sobre signos. Na próxima seção, serão introduzidas as definições de Função semiótica, Símbolo e Signo.

Para representar a ação na qual o sujeito modifica um estado inicial a resultando em um estado final b , podemos utilizar a seguinte representação de digrafo:

$$a \xrightarrow{s} b$$

Figura 1 – Representação da aplicação de um esquema s de ação a um estado a inicial resultando um estado b final. (MoSEAOSS, 2014, p.14).

Nesse digrafo, a representam o estado inicial e b estado final, enquanto a ação é representada pela seta s que conecta o vértice a ao vértice b .

Já para representar a coordenação de duas ações em uma ação, bem como o executar de uma ação inversa, o retornar ao estado inicial, podemos utilizar os seguintes digrafos:

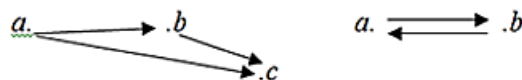


Figura 2 – Representação de dígrafos: o primeiro, representado à esquerda, tem três vértices a , b , e c , e três setas (a, b) , (b, c) e (a, c) ; o segundo, representado à direita, tem dois vértices a e b , e duas setas (a, b) e (b, a) .

Nesse digrafo, a seta que conecta os vértices a e c representa o resultado da coordenação de duas ações, representadas pelas setas de a para b e de b para c , em uma ação composta de a para c . Já a seta que conecta os vértices b e a representa a ação inversa, que retorna ao estado inicial a .

2.3 Função Semiótica, Símbolo, Imagem Mental e Signo

O MoSEAOSS apresenta algumas definições importantes para entender as transformações que ocorrem durante o desenvolvimento mental do indivíduo. Entre essas definições, destacam-se a *função semiótica*, o *símbolo* e o *signo*.

A *função semiótica* é a capacidade de representar alguma coisa (significado) utilizando algo (significante), distinguindo claramente o significante e o significado. Um exemplo simples seria quando uma criança representa um avião (significado) fazendo movimentos com as mãos,

mas utilizando um lápis (significante) para representá-lo, sem confundi-los. A função semiótica surge no final do Período Sensório-Motor e possibilita representar objetos ou situações.

O *símbolo* é o significante individual no sistema de significações do indivíduo, possuindo semelhança com o objeto representado. Alguns exemplos de símbolos são a imitação diferida, o desenho, a brincadeira simbólica e a imagem mental. A imitação diferida acontece quando a criança imita um comportamento após observá-lo em outra ocasião. O desenho é um significante que representa um significado e possui uma semelhança com ele. A brincadeira simbólica consiste em representar situações cotidianas em uma brincadeira, permitindo a representação de infinitas situações. Conforme Tassinari (2016, p. 3): “[...] os símbolos são motivados, isto é, os objetos e situações são representados por meio de uma semelhança imagética direta com eles”.

A *imagem mental* é um símbolo concreto e internalizado que tem origem na imitação durante o Período Sensório-Motor. Essa imagem representa, por semelhança, as características dos objetos, situações e acontecimentos ausentes, de forma figurativa, sem as características do pensamento operatório. Mano (2017, p. 33 *apud* Piaget), concebem a imagem mental como mais uma manifestação do pensamento simbólico e afirmam que as pesquisas piagetianas mostraram que as imagens mentais resultam da imitação interiorizada e se concretizam no jogo simbólico, no desenho e na linguagem da criança.

É importante ressaltar que a imagem mental não é apenas visual, podendo ser sonora, tátil, gustativa, odorífica ou mesmo proprioceptiva. Ela sempre tem um aspecto da sensibilidade e é, nesse sentido, figurativa. Através da imagem mental, a criança pode evocar um objeto ou uma realidade ausente, representados por uma lembrança ou imaginação de algo futuro, sejam ações, objetos ou situações.

O *signo* é um significante coletivo e arbitrário, especialmente palavras e frases, que não guarda semelhança com o seu significado. De acordo com Latansio em (2010, p. 49), o signo é construído socialmente e apresenta um caráter coletivo e arbitrário, diferenciando-se dos significantes das condutas anteriores em que havia a presença de símbolos individuais e que não eram passíveis de uma arbitrariedade geral.

2.4 Operações

Para Tassinari (2014, p. 18), o conceito de *operações*, no sentido piagetiano, são ações interiorizadas realizadas sobre significados por meio de significantes (símbolos ou signos), e suas coordenações têm uma forma análoga às das ações e suas coordenações. As operações podem ser representadas pelos digrafos.

O *Período Operatório Concreto* é caracterizado pela aquisição da capacidade de operar sobre símbolos, enquanto o *Período Operatório Formal* ou *Hipotético-Dedutivo* é caracterizado pela aquisição da capacidade de operar estritamente sobre signos, como palavras e frases.

2.4.1 As Transfigurações e Operações sobre Símbolos

Para Tassinari (2014, p. 24), a capacidade de realizar uma *transfiguração* é definida como a capacidade de operar sobre imagens mentais. As *operações sobre símbolos* são ações realizáveis sobre símbolos em geral, e a toda operação sobre símbolos corresponde uma ação sobre imagens mentais, uma transfiguração, na qual cada símbolo corresponde a uma imagem mental da transfiguração. As transfigurações realizadas internamente pelo sujeito mostram-se ao observador como operações sobre objetos manipuláveis, ou seja, como operações concretas.

As transfigurações, como ações interiorizadas sobre objetos, não são condição suficiente para a formação de um sistema operatório; para que isso ocorra, é necessária coordenação entre elas. Analogamente ao esquema de ação, podemos definir o *esquema de uma transfiguração* como a forma geral de uma transfiguração, ou seja, daquilo que permite repetir a mesma transfiguração ou de aplicá-la a novos conteúdos.

Neste sentido, um esquema de transfiguração é a compreensão que a criança tem de uma ação atribuída a objetos ou situações, em que imagens mentais representam os estados inicial e final dessa ação e a transfiguração representa essa ação mesma. Esses esquemas ao se desenvolverem no seio do sistema de esquemas de ações (exteriores) e em coordenação com ele, possibilitam o desenvolvimento desse sistema, culminando nos sistemas operatórios e na constituição de um único sistema: o sistema de esquemas de ação e operações sobre símbolos e signos (mais adiante se analisará a constituição das operações sobre signos).

Segundo o MoSEAOSS, os períodos propostos por Piaget (Sensorio-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo) referem-se às transformações ocorridas no sistema de esquemas de ação e operações sobre símbolos e signos. O Período Operatório Concreto é caracterizado pela aquisição da capacidade de realizar transfigurações e operar sobre símbolos, enquanto o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo se caracteriza pela capacidade de operar estritamente sobre signos. Como exposto por Tassinari (2014)

O que caracteriza o Período Operatório Concreto é a aquisição da capacidade de operar sobre símbolos (em especial, sobre imagens mentais) e que o que caracteriza o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo é a aquisição da capacidade de operar estritamente sobre signos (em especial, sobre palavras e frases). (TASSINARI, 2014, p. 21)

Para Tassinari (2014, p. 18), as operações e suas coordenações têm uma forma análoga às das ações e suas coordenações, e por isso, o sistema de operações pode ser representado por dígrafos. O dígrafo $a \rightarrow b$ representa um esquema de operação, em que a e b representam significantes utilizados pelo sujeito-organismo epistêmico para designar os estados iniciais e finais de sua operação. De forma geral, os dígrafos podem representar não apenas uma transfiguração, mas também os “caminhos mentais” percorridos pelo sujeito entre várias imagens mentais e seus significados.

Tassinari propõe que as estruturas de agrupamento, classificação e seriação são subestruturas de uma estrutura principal denominada *sistema de esquemas de transfigurações*. No MoSEAOSS, o sistema de esquemas de transfigurações é apresentado como a estrutura subjacente às estruturas de seriação e classificação.

Para o exemplo a seguir, de aplicação do MoSEAOSS, utilizar-se-á de alguns dos resultados do experimento de Piaget (2002, p.18-22) sobre a noção de tempo, também utilizado por Tassinari (2014, p. 28), com o objetivo de ilustrar o uso prático desse modelo. Com o uso do MoSEAOSS, é possível analisar os resultados desse experimento e entender como a noção de tempo se desenvolve nas diferentes fases do desenvolvimento cognitivo.

Para o experimento, foram utilizados dois recipientes: o primeiro, em forma de balão ou pera, que possuía um orifício na parte superior e uma torneira na parte inferior; e o segundo, cilíndrico, possuía praticamente o mesmo volume que o primeiro. Durante o experimento, o recipiente superior foi preenchido com um líquido verde (água com fluoresceína) pelo orifício superior e, em intervalos regulares, uma mesma quantidade do líquido foi deixada cair no recipiente inferior até que este ficasse completamente cheio.

O sujeito recebeu desenhos multicopiados (idênticos) que representavam esquematicamente os dois recipientes vazios e foi solicitado que se desenhasse o nível do líquido em ambos os recipientes com um traço horizontal, a lápis verde; para cada nível do líquido, utilizava-se uma nova folha. Dessa forma, foi obtida uma sequência de desenhos que representava o transvasamento do líquido de I para II. Posteriormente, as folhas foram embaralhadas e o sujeito foi solicitado a colocar os desenhos em ordem, da esquerda para a direita, desde o primeiro desenho até o último.

A seriação obtida foi anotada e, se não estivesse correta, perguntas eram feitas para esclarecer os erros cometidos, ajudando o sujeito a obter êxito completo. A Figura 5 ilustra o processo descrito.

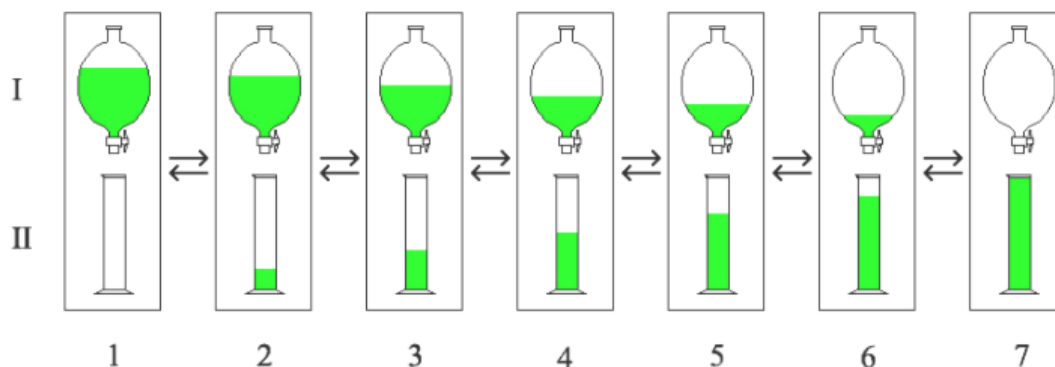


Figura 3 – Sequência de desenhos realizados pelo sujeito que representam instantes de um transvasamento de um líquido de um recipiente superior ao inferior na primeira etapa do experimento (desenhos não recortados) ordenados segundo o passar do tempo. Note-se que existe um digrafo no qual cada desenho é um vértice e as setas do digrafo são as diversas possibilidades de combinações dois a dois; nesta figura, representa-se apenas as setas entre os instantes consecutivos (TASSINARI, 2014, p. 28-29).

Na próxima etapa, os desenhos dos recipientes I e II são separados e embaralhados, pedindo-se ao sujeito que os ordenasse corretamente, ajudando-o se necessário. Foram feitas questões para avaliar a noção de tempo, e os resultados levaram a classificar os sujeitos em três etapas (I, II e C) e cinco fases (IA, IB, IIA, IIB e C), sendo a primeira caracterizada por dificuldades em reconstituir a série global dos desenhos não recortados.

O experimento sobre a noção de tempo resultou em três etapas de classificação dos sujeitos: I, II e C, com cinco fases (subetapas) - IA, IB, IIA, IIB e C. Na etapa I, há dificuldades em reconstituir a série global, com a fase IA representando a incapacidade de reconstrução da série global e a fase IB, a capacidade de reconstrução apenas após questionamentos e tentativas empíricas. Na etapa II, os sujeitos conseguem arranjar os desenhos completos, mas fracassam na seriação dos desenhos I e II recortados, com a fase IIA representando a reconstrução da série global, mas a incapacidade de seriação dos desenhos recortados, e a fase IIB, o êxito após questionamento. Na etapa III, há êxito na co-seriação e compreensão das relações de sucessão e simultaneidade, com a fase C representando a conformidade ao princípio da correspondência dos dois movimentos em jogo. Desta forma, temos a seguinte organização:

Etapas de Classificação	Fases (Subetapas)	Descrição
I	IA	Incapacidade de reconstruir a série global dos desenhos não recortados
	IB	Capacidade de reconstrução apenas após questionamentos e tentativas empíricas
II	IIA	Reconstrução da série global, mas incapacidade de seriação dos desenhos recortados, inclusive com questionamentos
	IIB	Fracasso inicial e, depois, êxito empírico na coordenação dos desenhos recortados
III	C	Êxito na co-seriação, não mais por tentativas, mas por conformidade ao princípio da correspondência dos dois movimentos

Tabela 03: Etapas e subetapas de classificação

Aplicando o MoSEAOSS, cada desenho corresponde a uma imagem mental, a operação de ordenação sobre os desenhos de estados iniciais e finais corresponde a uma transfiguração, e à coordenação das operações sobre os desenhos, ordenando-os em um todo, corresponde uma coordenação isomorfa das transfigurações a elas associadas.

Na Etapa I, a falta inicial de um sistema de transfigurações no Período Pré-Operatório explica as Fases IA e IB, nas quais a criança falha na seriação global até a constituição, sendo que, na fase, IB há a constituição desse sistema durante o experimento. Na Etapa II, é necessária a coordenação entre dois sistemas de esquemas de transfigurações para que a criança consiga seriar os desenhos recortados, explicando as defasagens nas Fases IIA e IIB, sendo que, na fase, IIB há a constituição dessa coordenação durante o experimento. Finalmente, o sucesso na Etapa III indica a existência de um único sistema de esquemas de transfigurações que coordena as duas séries temporais e possibilita ao sujeito adquirir adequadamente noções de sucessão, antecedência, simultaneidade, duração e existência de um tempo único.

Dessa forma temos então, a seguinte organização dos resultados:

Conceito principal	A relação entre desenhos (símbolos exteriores) e a necessidade de uma imagem mental (símbolo interior) para operar sobre eles.
Conexão entre operações e transfigurações	Cada operação sobre os desenhos corresponde a uma transfiguração, e a coordenação das operações corresponde a uma coordenação isomorfa das transfigurações.

Hipótese 5	A existência de um sistema de transfigurações no Período Operatório Concreto permite a seriação dos desenhos
Dificuldades na etapa I	Falha na seriação global devido à falta inicial de um sistema de esquemas de transfigurações que permita a compreensão da ordenação dos desenhos.
Defasagem nas fases IA e IB	Constituição, na fase IB, durante o experimento, de um sistema de esquemas de transfigurações que permita a compreensão da ordenação dos desenhos.
Dificuldades na etapa II	Falha na coordenação de dois sistemas de esquemas de transfigurações em um único sistema.
Defasagem nas fases IIA e IIB	Constituição, na fase IIB, durante o experimento, de uma coordenação entre os sistemas de esquemas em um esquema único.
Condutas na etapa III - fase C	Ações interiorizadas em conformidade ao princípio da correspondência dos dois movimentos em jogo

Tabela 04: Resultados da aplicação do MoSEAOSS no experimento.

2.4.2. As transignaões ou operações sobre signos

A capacidade do Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo de operar com signos (letras, palavras e frases) é possível por meio dos sistemas de esquemas de transignaões, que permitem a distinção e comparação entre diferentes estados representados por signos, bem como a compreensão das diversas relações entre eles. Em especial, essas operações sobre palavras e frases permitem que o sujeito construa teorias e hipóteses sobre a realidade, sem a necessidade de imagens mentais para apoiá-las.

É importante notar que a compreensão geral de uma criança sobre a ação, seja ela exterior ou interior, é a base do esquema de ação correspondente. De maneira similar, o esquema de uma transignaão, como uma ação interna, é baseado na compreensão do sujeito epistêmico em relação às suas operações com signos. O sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos, através de transfigurações e transignaões, reflete a compreensão geral do sujeito epistêmico sobre a realidade do mundo e os esquemas que podem ser aplicados aos seus elementos e objetos.

De acordo com Tassinari (2014, p. 39), os sistemas de significações permitem o estudo das significações dos objetos, situações, ações e operações, juntamente com as estruturas correspondentes. Nesse sentido, as definições a seguir são importantes para entender as capacidades do sujeito, especialmente a capacidade de subordinar o real ao possível.

De acordo com TASSINARI (2014, p. 38), “Chamaremos de sistema de significações dos estados segundo o MoSEAOSS ao sistema constituído (1) pelo conjunto de estados (objetos e situações) de um sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e (2) pelas relações entre eles estabelecidas por esse mesmo sistema.”

Nesse sentido, o sistema de significações possibilita a atribuição de significado a um objeto ou situação dentro do sistema de esquemas de ações, transfigurações e transignações. Em especial, a assimilação permite que o objeto seja integrado no sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos do sujeito, enquanto a acomodação altera ativamente esse sistema de esquemas, aumentando o entendimento do sujeito sobre o real.

Com as transignações sendo acrescentadas ao sistema de esquemas de ações e transfigurações, o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo proporciona ao sujeito novas capacidades, como pensar a partir de meras hipóteses e construir teorias sem se preocupar se são verdadeiras ou não. Além disso, o sujeito adquire a capacidade de realizar operações sobre operações: operando sobre signos que designam operações, há a possibilidade de realização de operações de segundo nível e de níveis superiores em relação às operações concretas; em especial, o sujeito adquire a capacidade de realizar operações combinatórias, particularmente, operações que resultam no conjunto das partes.

Essas capacidades estão elencadas na tabela abaixo:

Sistemas de significações	Capacidades do sujeito
Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo	Subordinar o real ao possível
	Pensar a partir de meras hipóteses e construir teorias sem serem necessariamente verdadeiras.
	Realizar operações sobre operações, operando sobre signos que designam operações.
	Realizar operações de segundo nível e de níveis superiores em relação às operações concretas.
	Realizar operações combinatórias, em especial, operações que resultam no conjunto das partes.

Tabela 05: Estudo das significações dos objetos, situações, ações e operações, juntamente com as estruturas correspondentes.

Sendo assim, a criança começa a pensar de forma mais abstrata e a subordinar o real ao possível, ou seja, ela pode construir hipóteses e teorias sem se preocupar com sua veracidade. Além disso, ela é capaz de realizar operações sobre operações, operando sobre signos que designam operações, o que significa que ela pode pensar de forma mais complexa e abstrata.

A criança também é capaz de realizar operações de segundo nível e de níveis superiores em relação às operações concretas, o que implica em uma capacidade de pensar de forma mais sofisticada. Por fim, ela é capaz de realizar operações combinatórias, em especial, operações que resultam no conjunto das partes, o que evidencia uma habilidade para lidar com conceitos matemáticos e lógicos.

O Quadro 01 a seguir possibilita uma visão geral sobre a constituição do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e sua constituição, de acordo com o MoSEAOSS.

Período	Aspecto Figurativo (Estados: Objetos e Situações)	Aspecto Operativo (Transformações)
Sensório-Motor	Percepção (Quadros Sensoriais)	Esquemas de Ações Esquemas de Coordenação de Ações*
Pré-Operatório	+ Símbolos (Imitações Diferidas, Brincadeiras Simbólicas, Desenhos e, em especial, Imagens Mentais) + Signos	
Operatório Concreto		+ Imaginação: Esquemas de Operações sobre Símbolos (Transfigurações) Esquemas de Coordenações de Operações sobre Símbolos**
Operatório Formal		+ Teorização: Esquemas de Operações sobre Signos (Transsignações) Esquemas de Coordenações de Operações sobre Signos***
Digrafos	Vértices	Setas

Quadro: 01 - Representação geral da construção do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos e sua relação com os digrafos segundo os diversos períodos. Notar que: (*) coordenações de coordenações de ações são coordenações de ações; (**) coordenações de coordenações de operações sobre símbolos são operações sobre símbolos; e (***) coordenações de coordenações de operações sobre signos são operações sobre signos. TASSINARI (2014, p. 27).

3. VALOR, AÇÃO E AFETIVIDADE

Neste capítulo, o objetivo é apresentar e explicar as caracterizações gerais do conceito de valor e as relações entre a ação do sujeito, valor, sistema de valores e sua construção para, a partir delas, relacioná-las, no capítulo seguinte, com o sistema de esquemas de ações do sujeito.

3.1 Caracterização Geral da Relação entre Valor e Ação

O termo *valor* é utilizado na língua corrente (Dicionário Online, 2020), como relacionado ao que, de alguma forma, imprime uma importância a algo para um determinado indivíduo ou para o coletivo. Em geral, ele está associado a algo desejável pelo sujeito ou pelo senso comum que, de certa forma, pode ser influenciado pelo meio social em que o sujeito está inserido.

No *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* da Sociedade Francesa de Filosofia, organizado por André Lalande (1993), o termo “valor” é descrito de inúmeras maneiras. As descrições a seguir são as que mais se aproximam dos conceitos que aqui serão discutidos:

(Subjetivamente) Característica das coisas que consiste em serem elas, mais ou menos estimadas, ou desejadas por um sujeito, ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. Valor de uso de um objeto para um indivíduo corresponde ao caso que esse indivíduo faz desse objeto; e esse valor de uso pode ser algo diferente da utilidade. (Objetivamente) Característica das coisas que consiste em satisfazerem elas certo fim. [...] (LALANDE, 1993, p. 1188-1189)

Na teoria de Piaget a constituição do valor pelo sujeito está vinculada à sua ação. Para Piaget, a ação é toda prática do sujeito em relação aos objetos ou ao sujeito mesmo que está ligada a uma finalidade. A análise aqui parte, pois, da seguinte definição de ação: “É ação toda conduta (observável exteriormente, inclusive por interrogação clínica) visando um objetivo do ponto de vista do sujeito considerado”. (APOSTEL *et al.*, 1957, p. 43, *apud*, MARÇAL; TASSINARI, 2019, p. 357)

Nesse sentido, toda ação procede de um interesse (motivação) que é o objetivo, fim ou finalidade dessa ação (neste trabalho, os termos “objetivo”, “fim” e “finalidade” serão usados como sinônimos e, portanto, como intercambiáveis); ou seja, sempre existe um objetivo a ser alcançado e o êxito da ação é então o seu fim, mesmo que esse fim seja a execução da própria ação. O valor está relacionado ao objetivo/fim/finalidade de uma ação, algo desejável pelo sujeito, e que pode ser influenciado pelo meio em que o sujeito está inserido, sendo esse valor atribuído pelo próprio sujeito. A execução de uma ação pelo sujeito equivale ao

objetivo/fim/finalidade, logo, considerar-se-á aqui que o próprio fim tem um valor para o sujeito.

Por outro lado, um sujeito atribui valor (afetivo) positivo a um objeto se o objeto lhe proporciona a satisfação de suas necessidades e o fim é a satisfação do sujeito diante de sua necessidade em uma determinada situação. O fim da ação (objetivo) e o objeto que lhe proporciona satisfação recebem do sujeito um valor, e essa valoração do fim e do objeto passa a poder expressar a atração do objeto ou fim sobre o sujeito para a execução da ação e, no momento da ação, esse é o ponto central da situação, o fim.

Por exemplo, uma criança está com fome e atribui valor positivo a um pedaço de bolo que lhe proporciona a satisfação de sua necessidade de comer. Nessa situação, o pedaço de bolo é o objeto que lhe proporciona a satisfação de sua necessidade de comer, e o fim é a satisfação da necessidade em si. A criança atribui um valor positivo ao pedaço de bolo porque ele é essencial para a satisfação de sua necessidade em uma determinada situação. Essa valoração do pedaço de bolo expressa a atração do objeto sobre a criança para a execução da ação de comer e, no momento em que a criança come o bolo, esse é o ponto central da situação, o fim da ação.

A tabela abaixo traz, de forma objetiva, as descrições dos diferentes tipos de valores de acordo com a teoria de Piaget (1981, *apud* BATTRO, 1978), e que serão abordados nesta pesquisa.

Tipos de valores	Descrição	Exemplos
Valores de Utilização	Valores atribuídos a ações, situações, objetos ou pessoas que são necessários para atingir um objetivo final, como pegar um objeto ou alimento.	Pegar um garfo para comer, ou um instrumento para realizar uma tarefa.
Valores de Conhecimento ou Desinteressados	Atribuição de uma afetividade positiva ou negativa, sem ter uma memória afetiva, para uma ação (que pode ser onerosa) buscando o conhecimento.	Aprender uma língua estrangeira ou estudar um assunto complexo, mesmo que inicialmente pareça difícil.
Valores Intraindividuais	Valores atribuídos a ações, situações, objetos ou pessoas de forma inconsciente, relacionados somente ao	Sentir prazer em comer, dormir ou estar em

(Valores da Inteligência Prática)	sujeito, e que estão relacionados a sua satisfação, prazer ou necessidades primárias.	segurança.
Valores Interindividuais	Valores atribuídos a ações, situações, objetos ou pessoas, relacionados a troca com as outras pessoas.	Sentimento de gratidão, de dever etc.
Valores Reais ou Atuais	Valores relativos às regulações da ação (interação) entre pessoas (troca) que correspondem aos afetos percebidos ou sentimentos no momento da troca.	Afeição pela ajuda de outra pessoa.
VALORES VIRTUAIS	Valores relativos às regulações da ação (interação) entre pessoas (troca) que correspondem a uma conservação afetiva, uma espécie de duração da impressão, para além do momento da troca.	Conservação afetiva de uma espécie de gratidão ou de reconhecimento elementar em relação a uma ajuda por outra pessoa.

Tabela 06: Valores segundo os conceitos de Piaget (1973 e 2014, p. 96, 101,105,108, 161, 162)

A seguir apresenta-se uma análise do papel da afetividade no desenvolvimento infantil, que é um tema da psicologia e tem sido objeto de estudo de diversos psicólogos renomados, como Pierre Janet, Édouard Claparède, Henri Wallon e Sigmund Freud. Embora não seja um tema central em seus estudos, Jean Piaget também aborda a afetividade em sua obra, definindo-a como os sentimentos, emoções e tendências, como a vontade. Nessa próxima seção, será discutida a visão de Piaget sobre a afetividade e como ela se relaciona com a construção do valor na criança.

3.2 Teorias de conduta: afetividade e valor

O tema afetividade no desenvolvimento infantil é um assunto que foi discutido e estudado como tema central por psicólogos como Pierre Janet (1859-1947), Édouard Claparède (1873-1940), Henri Wallon (1879-1962) e na psicanálise como Sigmund Freud (1858-1939), por exemplo. Em Piaget, embora a afetividade apareça em sua obra, ela não é propriamente um tema central de seus estudos. Nesse sentido, Piaget se utiliza das teorias daqueles autores e

dialoga com eles, que serão citados aqui apenas partir do texto de Piaget e em função da exposição feita por ele.

Quando Piaget (2014) fala sobre afetividade, ele se refere também aos sentimentos e a várias orientações ou tendências mentais. inicialmente, ele situa suas ideias em relação à teoria de Janet. Portanto, é necessária uma breve descrição dos pontos relevantes desta teoria, citados por Piaget em seus escritos de 1954. Esses escritos foram compilados e se tornaram a obra citada acima (PIAGET, 2014), que servirá de fonte principal para a descrição de como Piaget situa os valores humanos no domínio da afetividade.

Para Piaget, a afetividade se constitui de sentimentos, as emoções, as diversas tendências como a vontade. Segundo Piaget, alguns autores distinguem a afetividade em “fatores afetivos”, como as emoções, e em “fatores inatos”, como as vontades, porém a diferença entre elas seria apenas de grau. (PIAGET, 2014, p. 39)

Apesar de cada autor ter uma dinâmica para a explicação da influência da afetividade no desenvolvimento da criança, Piaget (2014, p. 45-140) analisa cada teoria para elucidar a existência de um sistema afetivo e se o mesmo está ou não ligado a construção do conhecimento.

Segundo Piaget, para Wallon, a afetividade possibilita o conhecimento, portanto haveria um sistema afetivo anterior ao sistema intelectual, e esse último só seria possível pela existência do primeiro, ou seja, a afetividade poderia intervir nas estruturas da inteligência como fonte de conhecimentos. Dessa forma,

[...] a emoção, longe de ter sempre um papel inibidor, desempenha, às vezes, uma função excitante, notadamente no nível sensório-motor, onde a satisfação, por exemplo, é causa de progresso no desenvolvimento. Assim, a criança de Preyer, que levantou e deixou cair 119 vezes em seguida uma tampa, estava excitada por esse jogo alegre (brincar), causa, nesse caso, de uma reação circular. Daí a afirmar que a emoção é fonte de conhecimento, só falta um passo a ser dado, o que é feito, às vezes, pelos discípulos de Wallon. (PIAGET, 2014, p. 38)

Piaget contesta essa teoria expondo uma explicação em termos de assimilação e acomodação, de modo que a assimilação e a acomodação cognitiva caminhariam paralela e simultaneamente aos seus aspectos afetivos.

Assimilação cognitiva – o objeto é incorporado aos esquemas anteriores da conduta. Temos assim: a) *uma assimilação perceptiva*: o objeto é percebido relativamente aos esquemas anteriores; b) *uma assimilação sensório-motora*: quando, por exemplo, uma criança de um ano quer pegar um objeto que está

sobre seu cobertor, mas que se encontra muito afastado. A criança puxa o cobertor, portanto serve-se dele como de um intermediário; ela o assimila, incorporando-o aos esquemas anteriores de pegar (pressão); c) *uma assimilação conceitual*: o objeto novo só é concebido, compreendido, se for assimilado aos esquemas conceituais anteriores preexistentes, isto é, ao conjunto de operações mentais de que o sujeito dispõe. *Acomodação cognitiva* – se, ao contrário, o objeto resiste, não se encaixando em nenhum esquema anterior, é preciso efetuar um novo trabalho, transformar os esquemas anteriores que comprometem as propriedades do novo objeto. Pode-se falar de *adaptação* quando o objeto não resiste demais em ser assimilado, mas, apenas o bastante para que haja acomodação. A adaptação é, pois, sempre um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Vê-se, por outro lado, que essas noções têm uma dupla significação, afetiva e cognitiva. A assimilação, *sob o aspecto afetivo*, é o interesse (DEWEY define o interesse como a assimilação ao eu); sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, à mamadeira do bebê no domínio sensório-motor; A acomodação, *sob o aspecto afetivo*, é o interesse pelo objeto enquanto ele novo; ao passo que, sob seu *aspecto cognitivo*, a acomodação é, por exemplo, o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos (PIAGET, 2014, P. 42-43, *itálico do autor*)

Dessa forma, Piaget está se referindo aos dois processos principais que ocorrem no processo de adaptação do sujeito ao ambiente. A assimilação cognitiva, que é o processo pelo qual o sujeito incorpora o objeto ao seu esquema mental pré-existente, seja através de uma assimilação perceptiva, sensório-motora ou conceitual; e a acomodação cognitiva, que é a acomodação do esquema pré-existente ao novo objeto, quando o objeto não se encaixa em nenhum esquema anterior.

Assim, esses dois processos têm uma dupla significação, tanto afetiva quanto cognitiva. Na dimensão afetiva, a assimilação se refere ao interesse do sujeito em assimilar o objeto ao eu, enquanto a acomodação se refere ao interesse pelo objeto enquanto ele é novo. Na dimensão cognitiva, a assimilação é a compreensão do objeto, enquanto a acomodação é o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos.

Segundo Piaget, de forma geral, na teoria de Pierre Janet, as condutas são ações que são divididas em ações primárias e ações secundárias. A *ação primária* é executada pelo sujeito de acordo com sua estrutura cognitiva e define uma relação entre o sujeito e o objeto participes da ação; já a *ação secundária* é constituída unicamente pela afetividade, em que o sujeito percebe e compreende as *regulações*, poupando ou reforçando a sua energia de acordo com as consequências das próprias ações em relação à conclusão das ações. Nesse sentido, tem-se uma primeira dinâmica relacionando ação e valor.

a) *ação primária*, que define como a relação entre o sujeito e os objetos do mundo exterior (coisas ou pessoas), sobre as quais ele age. A ação primária é composta por estruturas de níveis diferentes (reflexos, percepções e outros), mas sempre cognitivas; b) *ação secundária*, definida como a reação do sujeito à sua própria ação e que compreende todas as regulações cujo efeito é o de reforçar (ou de frear) a ação primária. Assim, o esforço ou, ainda, as reações de finalização (alegria, decepção) que concluem a ação. A ação secundária é, pois, uma regulação de forças que realiza uma economia interna da ação e constitui a energética da mesma. Para Janet, ela provém unicamente da afetividade. (PIAGET, 2014, p. 48, *itálico do autor*)

Dessa forma, Janet concebe uma afetividade que funciona como regulação energética, de acordo com a *Teoria da Regulação Interna das Forças*, em que ações onerosas permitiriam uma economia de forças em ações futuras. São forças internas que competem entre si para controlar o comportamento e a experiência do sujeito e essas forças podem ser divididas em duas categorias: forças primárias (relativa a ações primárias) e secundárias (relativas a ações secundárias).

As forças primárias são instintos básicos, como o desejo de sobreviver e se reproduzir, e a necessidade de alimento e abrigo. Elas são inatas e determinam a sobrevivência e a adaptação ao ambiente. As forças secundárias são adquiridas através da experiência e são moldadas pelas expectativas e valores sociais. A “ação primária” é a troca entre o sujeito e os objetos; e a “ação secundária” é a regulação interna das forças, permitindo efetuar a ação primária.

As ideias de Claparède são utilizadas por Piaget (2014, p.104-111) para explicar como o interesse e as necessidades são inseridos no sistema de valores. O interesse está relacionado às necessidades do indivíduo, que são compostas por estruturas orgânicas que visam satisfazê-las e pelo objeto externo que as satisfaz. As necessidades são consideradas desequilíbrios, e a satisfação delas é vista como um reequilíbrio. O equilíbrio é alcançado através de compensações ou regulações antecipatórias.

A teoria de Eduard Claparède é denominada *Teoria do Interesse*, em que a conduta tem sempre uma finalidade que é definida pelo interesse do êxito de uma ação guiado pela inteligência. De acordo com Piaget (2014), duas leis de interesse descritas por Claparède são:

1ª Toda conduta é ditada por um interesse. Se ele expressava essa ideia na forma de uma lei e insistia nela sem cessar como base de sua Psicologia funcional, era antes de tudo, em virtude das aplicações pedagógicas dessa lei. Podemos ver aqui que Claparède podia extrair de uma análise do interesse, se

verdadeiramente o interesse é a condição prévia de toda conduta normal e quão profundamente ele pode opor-se a métodos escolares tradicionais, que provocam uma espécie de curto-circuito, como ele dizia; métodos que impunham uma alimentação antes que houvesse apetite, antes que a necessidade e o interesse permitissem a assimilação. Portanto, toda conduta supões um interesse. 2ª Pode haver vários interesses. É o que Claparède chamava de lei do interesse momentâneo. Segundo ele, o indivíduo está sempre dividido entre um grande número de interesses e, a cada instante, o organismo age segundo a linha de seu maior interesse, isto é, há sempre, em um dado momento, um interesse que domina o outro. (PIAGET, 2014, p. 109-110)

Tome-se como exemplo um bebê que está com fome: neste caso, ele só se interessará pela mamadeira para saciar sua fome; no entanto, uma vez saciado, ele poderá brincar com a mamadeira como se fosse um brinquedo qualquer. Assim, um objeto pode ter diversas utilidades, mas em cada momento haverá um interesse específico que prevalece sobre os outros.

Nesse sentido, o interesse, para Claparède, é que regula a energia destinada à ação e o seu contrário, o desinteresse, funcionaria como uma espécie de bloqueio das energias, reservando-as para outros casos que despertem um maior interesse. A insistência em realizar determinada ação da qual não se tem interesse seria uma espécie de castigo, em que não haveria prazer em sua execução; nesse sentido, remete novamente aos reguladores de Janet, com a diferença de que, para Claparède, o interesse é a finalidade da ação satisfatória.

Dessa maneira, pode-se supor que a hierarquia de valores é determinada pelos interesses do sujeito em relação aos objetos e as finalidades das ações; a valoração e a regulação da energia em uma ação se encontram no “mecanismo do interesse”. Para Claparède, o interesse apresenta-se, como “[...] regulador de energia[...]. Sua intervenção mobiliza as reservas de internas de força, bastando que um trabalho interesse para parecer fácil e para que a fadiga diminua”. (PIAGET, 1967, p. 38)

Assim como para Janet, Claparède concebe o interesse como uma espécie de regulador de energias, que consiste em uma relação entre a necessidade e o objeto, suscetível de satisfazer uma necessidade, e é o interesse que determina a conduta do sujeito, pois, somente o objeto e a necessidade seriam suficientes. (PIAGET, 2014, p. 83)

A necessidade pode ter suas características ligadas à fisiologia, mas tanto Janet quanto Claparède não levam isso em consideração, tomando apenas como parâmetro que as necessidades levam a um desequilíbrio e, ao reequilibrar, encontra-se a satisfação. Nesse sentido, é possível afirmar, de acordo com Piaget, que nosso organismo age seguindo um interesse maior de acordo com suas necessidades.

O Interesse constituía a finalidade da ação: a) Intensidade do interesse, isto é, seu aspecto quantitativo, constitui a regulação energética; b) O conteúdo do interesse, isto é, seu aspecto qualitativo, constitui o valor segundo o qual se opera a distinção dos fins e dos meios; Na criança, os interesses – elementares no início, e ligados às necessidades orgânicas fundamentais – vão progressivamente se encaixando uns aos outros, constituindo assim sistemas complexos que, intelectualizando-se, tornar-se-ão mais tarde escalas de valores. (PIAGET, 2014, p. 85)

Nesse sentido, é necessária uma coordenação desses interesses: “[...] certos objetos que não possuem por si só, nenhum interesse torna-se interessante em relação a outros preliminarmente valorizados. Isso origina uma hierarquia de valores. [...] ainda transitória” (PIAGET, 2014, p. 76). Cabe observar que, envolvidas nessa escala de valorização, estão as noções de prazer e de dor. No entanto, essas não estão, segundo Piaget, em oposição no sujeito. Prazer e dor se encontram em graus diferentes de valores, sendo afetos positivamente valorizado e negativamente valorizado.

Segundo Piaget, para Claparède, a necessidade é fruto de um desequilíbrio e o ponto de partida para o reequilíbrio, ambos em função de uma estrutura. Por exemplo, o recém-nascido tem a necessidade de mamar, que está ligada à necessidade de sucção, à morfologia anatômica e aos sistemas reflexos. Ou seja, o desequilíbrio está sempre ligado ao funcionamento de uma estrutura que, com o passar dos anos, chegando ao nível das condutas sensório-motores superiores, as necessidades sempre serão relativas a estruturas que o sujeito dispõe, interferindo em seu funcionamento e possibilitando que novas estruturas sejam construídas.

Assim sendo: “[...] há uma espécie de troca contínua entre a estrutura e a função, por conseguinte, entre a estrutura e a necessidade. As necessidades supõem estruturas prévias, e o funcionamento cria novas estruturas” (PIAGET, 2014, p. 109). “Observemos com essa primeira análise das necessidades permite justificar a fórmula de Claparède: que o interesse é a relação afetiva entre o sujeito experimentando necessidades e os objetos que permitem satisfazê-las”. (PIAGET, 2014, p. 109)

Piaget propõe uma teoria alternativa em relação aos sentimentos morais que se desenvolvem a partir dos afetos interpessoais. Enquanto Freud acreditava que os sentimentos se conservam como tal e podem ser transferidos de relações familiares para outras ao longo da vida, Piaget (2014, P. 188) argumenta que os sentimentos são reconstruídos e não se conservam como uma entidade única, e a construção de um certo esquema de interação com outras pessoas é responsável pela conservação do sentimento. Assim, os sentimentos aparecem e desaparecem, oscilam em intensidade, não porque afundam e emergem do inconsciente, mas porque são

criados, se dissipam e se recriam em cada situação. Dessa forma, é possível compreender melhor como os sentimentos são construídos e reconstruídos em diferentes contextos. Piaget (2014) esquematiza em estágios, correlacionando com os estágios de intelectual, na forma das Tabelas A e B (retiradas de PIAGET, 2014, p. 56 - 57), conforme a seguir:

TABELA A

Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Sensório-Motora</i> (não socializada)	Desenvolvimento afetivo <i>Sentimentos Intraindividuais</i> (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja a ação)
<i>Formações Hereditárias:</i> - reflexos - instintos (ensaio de reflexos)	<i>Formações Hereditárias:</i> - tendências instintivas - emoções
<i>Primeiras aquisições da função da experiência, antes da inteligência sensório-motora propriamente dita:</i> - primeiros hábitos - percepções diferenciadas	<i>Afetos Perceptivos:</i> - prazeres e dores ligados às percepções - sentimento agradável e desagradável
<i>Inteligência Sensório-Motora</i> (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem – dois anos)	<i>Regulações Elementares</i> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, rações de terminação com sentimento de sucesso ou de fracasso.

Tabela 07: Estágios Paralelos do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo²

² Os títulos dessas obras (para uma visualização geral aqui) correspondem a: *Le Jugement Moral chez L Enfant* (1932), *La Naissance de L'Intelligence chez L Enfant*, (1936), *La Construction du Réel chez l'Enfant* (1937), *La Formation du Symbole chez L Enfant* Imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation, (1946), *Les relations entre l'intelligence et l'allektivité dans le développement de l'enfant (I, II, III)* (In: *Bulletin de psychologie*, tome 7 n°3-4, 1954. pp. 143-150) e *Six Études de Psychologie*, (1964).

TABELA B

Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Verbal</i> (conceitual – socializada)	Desenvolvimento afetivo Sentimento Interindividual (trocas afetivas entre pessoas)
<i>Representações Pré-operatórias</i> (interiorização da ação em um elemento de pensamento ainda não reversível)	<i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais)
<i>Operações Concretas</i> (de 7 a 8 anos e 10 a 11 anos) (operações elementares de classe e de relações = pensamento não formal)	<i>Afetos Normativos</i> Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência a uma regra)
<i>Operações Formais</i> (começa dos 11 aos 12 anos, mas só se realiza plenamente dos 14 aos 15 anos) Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.	<i>Sentimentos Ideológicos</i> - os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivos ideais coletivos. -elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos.

Tabela 08: Estágios Paralelos do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo

Na Tabela A é possível observar diferentes estágios e processos que ocorrem ao longo do desenvolvimento, desde as primeiras aquisições em função da experiência até a aquisição da linguagem. As formações hereditárias, como reflexos, instintos, tendências instintivas e emoções são exemplos de estruturas inatas que contribuem para o desenvolvimento humano. Já a inteligência sensório-motora, que se desenvolve entre seis meses e dois anos de idade, está relacionada ao uso dos sentidos e movimentos do corpo para explorar o mundo ao redor.

No que se refere ao desenvolvimento afetivo, os dados apresentados destacam os sentimentos intraindividuais e os afetos perceptivos, que estão relacionados aos prazeres e dores ligados às percepções e aos sentimentos agradáveis e desagradáveis. As regulações elementares descritas, como ativação, frenagem e reações de terminação, referem-se a processos internos que envolvem sentimentos de sucesso ou fracasso e que também tem influência no desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo.

Na Tabela A, Piaget divide o desenvolvimento humano, desde o nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, em três estágios. Esse período corresponde ao Período

Sensório-Motor que, em outras obras, Piaget (e.g., 1975 e 1983, p. 237-238) divide em seis estágios. Esses estágios representam um processo de descentração, no qual a pessoa passa a se perceber como um objeto, como os demais, no mundo.

A tabela a seguir apresenta as características do terceiro e último estágio, o do surgimento da inteligência no Período Sensório-Motor, em que as regulações se apresentam de forma mais explícita.

VALORES DEVIDOS AO SURGIMENTO DA INTELIGÊNCIA NO PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

Características do Desenvolvimento Mental	Origem dos Valores e Regulações
Diferenciação entre meios e fins	Forma-se um sistema que determina a energética da ação, a qual é derivada das ações atuais e passadas. O sistema de valores vai se tornando cada vez mais específico e mais estável.
Regulações intencionais dos comportamentos sensório-motor	Ocorrem regulações energéticas intencionais que enriquecem a ação.
	Os valores começam a se conservar para além de comportamentos determinados pelo interesse imediato do sujeito e definem, eventualmente, normas de ação. Os valores são atribuídos a ações e às outras pessoas, deixando entrever seu papel futuro no desenvolvimento dos sentimentos.
	Início da hierarquização dos valores.

Tabela 09: Origem e classificação dos valores devido ao surgimento da inteligência no Período Sensório-Motor. (PIAGET, 2014, p. 75-149)

Pode-se observar a emergência de valores, nesse estágio do desenvolvimento, em que as regulações fornecem uma classificação e organização dos valores.

Na Tabela B, a inteligência verbal, que vem a ser conceitual e socializada, constitui um exemplo de como a linguagem e a comunicação social são importantes para o desenvolvimento cognitivo. No desenvolvimento afetivo, o foco é nas trocas afetivas entre pessoas, que se tornam cada vez mais complexas ao longo do tempo. As representações pré-operatórias são um

exemplo de como a interiorização da ação e o pensamento ainda não reversível são importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Os afetos normativos, como os primeiros sentimentos morais e os sentimentos sociais, também são importantes para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Com o desenvolvimento das operações concretas, as crianças começam a desenvolver pensamento e os afetos normativos aparecem, com a intervenção da vontade e o reconhecimento do justo e injusto como não dependente apenas da obediência a uma regra.

Com o desenvolvimento das operações formais, a lógica das proposições é liberada dos conteúdos e os sentimentos ideológicos surgem, com o indivíduo assumindo um papel e objetivos no mundo adulto, particularmente na elaboração de sua personalidade. Portanto, esses dados destacam a importância do desenvolvimento cognitivo e afetivo ao longo da vida e como esses processos estão interligados. Portanto, uma nova organização, como as apresentadas na Tabela 07, das regulações e dos valores, relacionada aos estágios da Tabela B, serão apresentadas nas próximas seções. Vale salientar que, as Tabelas A e B serão novamente abordadas, de forma mais detalhada, no capítulo 9 dessa pesquisa.

Para entender a atribuição de valores nos diferentes estágios acima relacionados, com uma análise mais aprofundada que a de Janet e Claparède, pode-se considerar, como a seguir, os estudos de Kurt Lewin, com a *Teoria das Formas*, destacando as noções de equilíbrio e desequilíbrio das estruturas perceptivas e a noção de campo. Assim como MoSEAOSS, a teoria de Lewin possibilita a análise da formação de um sistema de valores.

3.3 Kurt Lewin e as valências

Piaget ressalta que “[...] para Lewin, o eu, faz parte do campo total, de maneira que a análise de uma conduta traz problemas tanto estruturais quanto dinâmicos” (PIAGET, 2014, p. 85). Ainda de acordo com Piaget:

K. Lewin representa a conduta como uma função dum campo total (sujeito e objeto) segundo o modo gestaltista, correspondendo a estrutura de campo às percepções, atos de inteligência, etc., enquanto a sua dinâmica determina o funcionamento e conduz à atribuição de valores positivos ou negativos aos objetos (caracteres de atração ou de repulsa, de barreira, etc.). (PIAGET, 1973, p. 81- 82)

O termo *valência* é utilizado por Lewin (1978, p. 150 e 169) para expressar os valores atribuídos aos objetos pelo sujeito, podendo ser atribuída uma valência positiva ou negativa de

acordo com suas experiências e a configuração do espaço psicológico momentâneo em que os fatos ocorrem. Ao fim (objetivo) de uma ação é sempre atribuído uma valência positiva, pois ele é a motivação da ação; tendo-se a necessidade de outro objeto para chegar a esse fim, pode-se atribuir uma valência ao meio a esse objeto intermediário, mas sempre tendo como referência a valência do fim.

Se, ao contrário, o sujeito, diante de um obstáculo que bloqueia a ação, não consegue obter caminhos como meio de realização da ação, resultando, assim, em um sentimento de fracasso, a esse obstáculo será atribuída uma valência negativa. Mas, a valência do fim não muda, será sempre positiva, já a valência negativa só é possível, no caso, se o obstáculo estiver presente na ação bloqueando ou retraindo a ação do sujeito em uma determinada situação.

Vê-se que o termo *valência*, introduzido por Kurt Lewin, delimita e especifica melhor um dos usos e das acepções do termo *valor*, tornando claro o papel do valor (enquanto valência) no comportamento do sujeito. Nesse sentido, nas análises realizadas neste trabalho, o termo *valência* será tomado como uma das formas de valor, que especifica seu uso, e nos ajuda a compreender a relação entre o valor

3.3.1 Sistema de valor e regulação de força (energética)

Lewin considera que o sujeito e os objetos estão unidos em um campo total, fazendo parte da configuração do conjunto em sua estrutura. Nesse sentido, há um progresso quanto as análises de Janet e Claparède, que traz a necessidade de analisar melhor a sua teoria.

Lewin considera que o sujeito e os objetos estão unidos em um “campo” e se encontram interdependentes, sendo a composição desse campo constituída pela experiência imediata do sujeito e seu conhecimento, e principalmente a totalidade dos fatos presentes em um determinado momento e situação em que o sujeito está visando um fim.

Nessa dinâmica existem diversos problemas de inteligência prática, pois muitos sujeitos finalizarão suas tarefas e outros terão suas tarefas interrompida. No primeiro caso, terão satisfação, uma sensação de sucesso, no segundo caso, ao contrário, os sujeitos terão uma sensação de algo por fazer, por terminar, o que pode ser interpretado como uma necessidade. A contemporaneidade dos fatos tem uma larga relevância para justificar o comportamento dos sujeitos, segundo Lewin (1978, p.42).

Embora as experiências anteriores sejam levadas em consideração, elas influenciam na ação por pertencerem ao conhecimento atual do sujeito e, conjuntamente com os fatos presentes, instituem uma energética para o sujeito e estabelecem uma dinâmica para o seu

comportamento, a disposição dos objetos atuarão estabelecendo valências e, com isso, expressarão forças atrativas ou repulsivas, influenciando a conduta.

O termo *energética* é utilizado por Piaget, para substituir o termo “dinâmica”, pontuando que este último poderia trazer interpretações equivocadas em suas discussões. Sobre isso, escreve Piaget:

Preferimos, entretanto, o termo “*energética*” a “*dinâmica*”, pois esse último opondo-se à “estática” poderia levar a crer que reservamos à afetividade um aspecto dinâmico e à inteligência um aspecto estático, o que é incorreto. A oposição estrutura-energética é menos ambígua. (PIAGET, 2014, p. 49, *itálico do autor*)

Para explicar a importância dessa novidade destacada na Teoria do Campo de Lewin, recorre-se ao que ele classifica como as mais importantes características de uma situação:

[...] tanto do ponto de vista teórico como prático, as mais importantes características de uma situação consistem no que é possível e no que não é possível para uma pessoa nesta situação. Cada mudança de situação psicológica de uma pessoa significa justamente isso: certos eventos são agora “possíveis” “(ou impossíveis)” que eram previamente, “impossíveis” “(ou possíveis)”. (LEWIN, 1973, p. 31)

E Lewin, completa reiterando que “[...] as diferentes espécies de comportamento que ocorrem numa certa situação têm de ser entendidas como pertencentes a um sistema coerente de eventos ‘possíveis’ que, em sua totalidade, constituem uma expressão das características particulares dessa situação”. (LEWIN, 1973, p. 33)

A valência, segundo Lewin (1975, p. 84-85), expressa a existência de uma força que influencia o comportamento dos sujeitos em um determinado momento, podendo ser uma força atrativa ou repulsiva, relacionada a uma valência positiva ou negativa, respectivamente, por definição. Para explicar a dinâmica funcional desse esquema de atribuição de valências pelos sujeitos, Lewin utiliza sua Teoria de Campo. Para isso, ele coloca o sujeito como parte de um campo em que fatos estão acontecendo, em mútua dependência. Pessoas e ambiente compõem assim a um “Campo Vital”, “Espaço de Vida” ou “Campo Psicológico”. Nesse sentido, o campo descrito por Lewin vai além da percepção espacial.

O sistema de valoração decorrente das valências indica a condução das ações do sujeito. Por exemplo, no caso de uma valência positiva, portanto, ela é o ponto central do campo do sujeito em um determinado momento, funcionando como expressão de uma força que

impulsiona o sujeito em direção a ela, sendo o centro desse campo (Figura 3), nessa situação. Nesse caso, o centro desse campo é algo interessante para o sujeito, e o mesmo tem por objetivo alcançá-lo, a força será atrativa, impulsionando o comportamento do sujeito em direção a seu objetivo, com valência positiva.

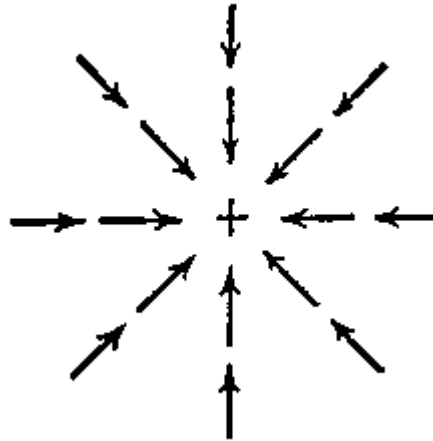


Figura 4 - Representação do campo de forças de uma valência positiva. (LEWIN, 1975, p. 94)

O Campo Psicológico corresponde justamente a esse espaço dinâmico dos acontecimentos. Certamente, dependendo da situação, tem-se de representar o ambiente físico do indivíduo, em certa medida, por exemplo, a sala onde ele está e a posição dos objetos que são importantes para ele no momento, mas o Campo Psicológico não se reduz ao mundo físico. Inclusive, às vezes tem-se que, também, representar o seu meio social, as suas relações com outras pessoas, em suas respectivas sociedades, com o lugar do próprio indivíduo na sociedade, por exemplo, sua profissão.

Em todos os casos, seus anseios e ambições desempenharão um importante papel, os seus temores, pensamentos, ideias e divagações, em resumo, tudo o que, do ponto de vista do psicólogo, influencia no comportamento da pessoa. Isso significa que os meios físico e social são tratados como parte do ambiente psicológico na medida em que influencia no comportamento da pessoa. (LEWIN, 1973, p. 36)

Kurt Lewin recorreu à Topologia, subárea da Matemática, como forma de mapear esse Espaço de Vida do indivíduo e a Análise Vetorial, também uma subárea da Matemática, para indicar as forças (e tensões) e suas composições que direcionam o comportamento da pessoa em certa situação, construindo, então, um modelo que pode ser aplicado, possibilitando a compreensão do comportamento dos sujeitos em um dado momento e situação. Esse esquema foi por ele representado como $C = F(P, A)$, sendo o comportamento (C) uma função (F) da pessoa (P) e do ambiente (A).

Se representarmos por C o comportamento ou qualquer espécie de evento mental e a situação total por S , incluindo a pessoa P , então o comportamento pode ser tratado como uma função de S : $C = F(S)$. Nessa equação, a função F ou, melhor, a sua forma geral, representa aquilo a que vulgarmente se chama de “lei”. Se substituir as variáveis dessa fórmula pelas constantes que são características no caso individual, obtém-se uma aplicação à situação concreta.

Em Psicologia, pode-se, então, começar a descrição da situação total se distinguir preliminarmente a pessoa (P) e seu ambiente (A). Assim, pode-se começar a estabelecer a nossa fórmula $C=f(S)$ para todos os eventos psicológicos como $C=f(PA)$. (LEWIN, 1973, p. 27- 29)

O objetivo de Kurt Lewin, foi fornece um modelo científico para expor e explicar, de forma esquematizada, como ocorre o comportamento dos indivíduos, identificando características que podem motivar a direção ou escolha

Pode-se compreender, então, que para Lewin a dinâmica do comportamento está relacionada a um *campo de forças* que influenciam o comportamento. Essa energética (formada pelo Campo Psicológico, com suas valência e forças) pode ser favorável (impulsionadora, com sinergia, atração) ou resistentes (com repulsa, antagonismo), o que é expressão da existência de valores (valências) positivos e negativos, em relação ao fim da ação; logo, em relação ao significado desse fim para o sujeito.

A direção que as valências e forças (a elas relacionadas) incutem no comportamento do sujeito varia muito, de acordo com o conteúdo das carências e necessidades. Não obstante, pode-se distinguir dois grandes grupos de valências, de acordo com a espécie de comportamento inicial que suscitam: as valências positivas (+), que indicam abordagem ou aproximação; e as negativas (-), que indicam evitação ou retirada. (LEWIN, 1975, p. 84 - 85)

4. VALOR E O SISTEMA DE ESQUEMA DE AÇÃO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar e explicar a relação do sistema de esquemas de ações do sujeito com o sistema de valores e sua construção. O sistema de valores está diretamente relacionado à finalidade da ação e a energética da ação. Sendo assim, é função não só dos interesses na ação atual, mas também fruto das coordenações estabelecidas pelo sujeito, a partir dos comportamentos anteriores, em seu sistema de esquemas de ações, em que ocorre, então, no funcionamento desse sistema, a valorização em face à ação atual do sujeito.

4.1 Valor e esquema de ação

A análise aqui proposta é relacionar o *valor* ao *sistema de esquema de ação*. De forma geral o *sistema de esquema de ação* é um conceito central na teoria do desenvolvimento cognitivo e os *esquemas* são estruturas mentais que correspondem a formas de ações ou conceitos, e são utilizados pelos indivíduos para compreender e lidar com o mundo.

O sistema de esquema de ação é a forma como o indivíduo organiza seus esquemas em um conjunto coerente de ações. Segundo Piaget (1964, p.22), os indivíduos desenvolvem esquemas básicos de ação nos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo, que são gradualmente aprimorados e combinados em esquemas mais complexos à medida que o desenvolvimento avança. Durante o Período Sensório-Motor, os valores estão relacionados a inteligência prática, referente às ações e aos resultados, e a afetividade está ligada a sentimentos imediatos, agradáveis e desagradáveis para o sujeito.

Ainda de acordo com Piaget (1999, p. 124): “[...] toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma outra estrutura”. Ou seja, os sistemas de esquemas vão se formando e vão evoluindo à medida que a criança vai se desenvolvendo, e existem fases no desenvolvimento dessas estruturas. Piaget (1999, p.126) também salienta que “[...] toda estrutura tem uma gênese”. Nesse sentido, as estruturas se constroem a partir de uma origem, ou melhor, elas não são inatas ou sequer estão pré-formadas.

Para explicar a formação e o desenvolvimento das estruturas necessárias ao conhecimento, Piaget recorreu ao termo “equilibração”. De acordo com Piaget (1967, p.11 e 15-16), a equilibração é um processo regulador que possibilita que novas experiências de modo que elementos exteriores sejam, com sucesso, incorporados às estruturas mentais e cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.

A equilibração, no geral, conduz a certos estados de equilibração próximos aos anteriores, mas, para isso, se passa por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações. As equilibrações e reequilibrações ocorrem por intermédio de processos de regulações que consistem em correções ou reforços de esquemas já construídos; em especial, por meio dos processos de assimilação e acomodação, na adaptação ativa do indivíduo ao meio.

Os períodos do desenvolvimento descritos por Piaget, em que cada período se distingue por suas características próprias, iniciam-se com as ações sensório-motoras, passando pelas representações pré-operatórias e, depois, pelas operações concretas até chegar às operações formais. A equilibração de uma fase resulta em estruturas necessárias a um novo processo formação.

O relevante nas divisões das fases de desenvolvimento descobertas por Piaget é que cada fase (ou estágio ou período) compreende a anterior, ou seja, quando uma fase é inteiramente, mas relativamente acabada, no sentido de formar um todo, é a base para a próxima fase. Em todas as fases, os esquemas de ação construídos, passam necessariamente por processos de assimilação e acomodação, implicando assim em uma equilibração e adaptação que formam novas estruturas ou modificam as estruturas já existentes.

Diante do exposto, uma ação finalizada leva a uma espécie de compreensão sensório-motora da própria ação e serve como base (gênese) para outra ação com a mesma forma, que resultará em uma nova ação com o mesmo esquema. Utiliza-se um digrafo a seguir para representar essa análise.



Figura 5 - Representação da aplicação de um esquema **s** de ação a um estado **a** inicial resultando um estado **b**. (FREITAS, 2020, p. 32)

Um grafo é um objeto matemático composto por um conjunto de vértices (ou nós) e um conjunto de arestas que conectam os vértices. Essas arestas são linhas que ligam os vértices e indicam uma relação entre eles. Em outras palavras, um grafo possibilita uma representação visual de um conjunto de objetos e das relações entre eles. Já um digrafo, ou grafo dirigido, é um tipo mais geral de grafo em que as arestas são representadas por flechas ou setas, indicando a direção da relação entre os vértices. Assim, um digrafo permite representar relações assimétricas entre seus elementos, enquanto um grafo comum representa apenas relações simétricas.

Seu uso cabe para os propósitos aqui, pois podem ser usados para representar uma grande variedade de fenômenos, tais como as relações entre pessoas em uma rede social, as relações entre tarefas em um fluxo de trabalho ou as conexões entre computadores em uma rede de comunicação. Pode-se observar, então, que o digrafo representa, adequadamente, como indicado na figura acima, a aplicação de um esquema **s** de ação a um estado **a** inicial resultando um estado **b**.

Assim sendo, o esquema de ação é essa estrutura que caracteriza a equivalência entre as ações e pode ser transponível, generalizável, universalizável na repetição da ação. “Um

esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 16, nota 7). Cabe observar que desde pequeno, o sujeito constrói esquemas de ações. Como salienta Marçal e Tassinari:

[...] a ação é caracterizada como ocorrendo aqui e agora, portanto, como algo singular. A busca de determinações do que estaria presente em todas estas ações singulares de um mesmo tipo é que nos leva ao conceito de esquemas de ações. Fazendo uma comparação com elementos de Filosofia da linguagem, assim como existem o tipo (*type*) e a ocorrência (*token*) de uma letra, ou seja, para um mesmo tipo, “a” por exemplo, podemos ter várias ocorrências (como as várias ocorrências do tipo “a” presentes na página) podemos dizer que uma ação é uma ocorrência de um esquema de ação, que se apresenta então como um tipo, justamente o que se mostra como condição necessária para o conhecimento baseado nas ações, i. e., o que pode vir a caracterizá-las em termos de universalidade e necessidade. (MARÇAL; TASSINARI, 2019, p. 364)

A construção dos esquemas de ações pelo sujeito, pelo processo de equilibração, diante de novos desafios, levará à construção de um sistema, com a coordenação dos esquemas constituídos.

Assim é que a coordenação das ações de um sujeito individual se manifesta sempre por desequilíbrios momentâneos (correspondendo às necessidades ou aos problemas) e por reequilibrações (correspondendo às satisfações e às soluções). (PIAGET, 1964, p. 110)

Os esquemas de ações do sujeito configuram um sistema de esquemas de ações disponíveis ao sujeito. Sobre esses processos de formação dos sistemas de esquemas de ações, escreve Tassinari:

A identidade da totalidade construída pelo conjunto de esquemas de ação e suas coordenações torna possível, pois, introduzir a seguinte definição. [...] Denomina-se de *sistema de esquemas de ação* ao sistema constituído pelo conjunto dos esquemas de ações (elementos *p* ativos) do sujeito-organismo epistêmico e por suas coordenações (relações *R* mantidas entre eles). Nota-se que, do ponto de vista do comportamento do sujeito-organismo epistêmico, o seu sistema de esquemas de ações determina o conjunto das ações possíveis de serem realizadas pelo sujeito. (TASSINARI, 2014, p. 12, *itálico do autor*)

Desse modo, o conceito de sistema de esquemas de ação, refere-se a um conjunto de esquemas de ação (padrões de comportamento) de um organismo e suas coordenações (relações entre esses padrões de comportamento). Esse sistema determina as ações possíveis que o organismo pode realizar. Em outras palavras, o sistema de esquemas de ação é a totalidade dos esquemas de ação de um organismo e como eles se coordenam entre si para gerar comportamentos complexos. Para Freitas 2020,

Esse sistema é constituído pelo sujeito desde o estágio das ações derivadas dos reflexos, ou primeiros hábitos motores, até o estágio das operações intelectuais abstratas. Em um processo de auto-organização constante, as estruturas posteriores mantêm o essencial das estruturas anteriores, as quais permanecem como subestruturas e bases para os estágios seguintes. Tal sistema de esquemas de ações, como veremos, faz parte da estrutura necessária ao conhecimento, e sua construção se dá a partir da ação do sujeito sobre o meio. O sujeito é considerado aqui um *sujeito-organismo epistêmico*, ou seja, esse sujeito (*epistêmico*, isto é, que busca o conhecimento) é dotado de um *organismo*, que tem dois aspectos complementares e indissociáveis entre si: uma *estrutura* e um *funcionamento*. (FREITAS, 2020, p. 24, itálico do autor)

Isso significa que o sistema de esquemas de ações é constituído pelo sujeito-organismo epistêmico desde o estágio inicial das ações derivadas dos reflexos até o estágio das operações intelectuais abstratas. Esse sistema de esquemas de ações é essencial para o conhecimento, e sua construção ocorre a partir da ação do sujeito sobre o meio, visto como um sujeito-organismo epistêmico, ou seja, um sujeito que busca o conhecimento e que é dotado de um organismo com dois aspectos complementares e indissociáveis: uma estrutura e um funcionamento.

Além disso, o sistema de esquemas de ação de um sujeito é o resultado de processos de adaptação, com dois subprocessos de assimilação e acomodação de novos funcionamentos que são incorporados ao próprio sistema de esquemas, modificando-os, sem desprezar o que já havia sido construído (acomodado), e servindo de base para uma nova aquisição. Sobre isso, escreve Tassinari:

O organismo tem dois aspectos complementares e indissociáveis, por um lado, uma estrutura e, por outro, um funcionamento, e as condutas do sujeito-organismo epistêmico resultam de ciclos (abertos) de funcionamento das estruturas do organismo. O funcionamento da estrutura se dá por um *processo de organização-adaptação*, sendo a *organização* o aspecto interno desse processo e a *adaptação* seu aspecto externo. O processo de adaptação tem dois polos complementares e indissociáveis, a *assimilação* e a *acomodação*: as estruturas do sujeito-organismo, funcionando, em interação

com o meio, podem incorporar objetos e situações ao funcionamento dessas estruturas, o que se denomina de *assimilação*, e, ao assimilar os objetos ou situações, pode haver a modificação das estruturas, o que se denomina de *acomodação*. (TASSINARI, 2014, p. 10, *itálico do autor*)

A assimilação tem sempre três aspectos: funcional, generalizadora e reconhecedora. A assimilação: é funcional, porque incorpora os objetos e situações no funcionamento do esquema; é generalizadora, porque pode se adaptar a vários objetos; e é reconhecedora, porque reconhece de forma prática o objeto ou situação ao incorporá-los no funcionamento do esquema.

Assim, sistema de esquemas é desenvolvido através da assimilação, que é o processo de incorporar novos objetos e situações ao sistema de esquemas existente, e a acomodação, que é o processo de modificar esquemas existentes para acomodar novos objetos ou situações. À medida que a criança se desenvolve, ela adquire novas habilidades motoras e sensoriais e, assim, constrói novos esquemas de ação e aprimora os já existentes, permitindo de forma progressiva a compreensão do mundo ao seu redor.

O equilíbrio cognitivo depende dos processos de assimilação e de acomodação, que possibilitam ao sujeito interagir com o mundo. Na assimilação, ocorre a integração de elementos novos aos esquemas conceituais ou estruturas já existentes. A maioria dos esquemas do sujeito não é simples como os de natureza reflexa, pelo contrário, são construídos pouco a pouco pelo indivíduo, envolvendo diferenciações mediante acomodações a situações novas. A acomodação consiste numa modificação dos esquemas, por influência das características próprias de elemento a ser assimilado. Sempre que um esquema cognitivo não for suficiente para responder a uma situação e resolver o problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação. (FIOROT; ORTEGA, 2012, p. 55)

Dessa forma, a assimilação possibilita atribuir valor aos objetos e situações, a partir de “juízos”³ sensório-motores, isto é, na medida em que a criança aplica seus esquemas ao mundo, e a partir da coordenação desses esquemas. Primeiramente, na ação, não há ainda conceito, mas a ação já participa de um esquema, e o esquema funciona como um “conceito” prático, pois “[...] o próprio esquema é a compreensão geral da criança a respeito de uma ação sua”

³ O juízo é um julgamento, isto é, contém um elemento de estrutura operatória, uma forma que é relativa à forma dos julgamentos em geral, logo, à inteligência.

(FREITAS, 2020, p. 23). O sistema de esquemas de ações possibilita, então, uma compreensão prática das próprias ações, de suas coordenações, das situações e dos objetos.

Na execução de um esquema de ação, ou seja, em uma ação, os movimentos se coordenam com os dados sensoriais, tais como visão e audição; por exemplo, a criança escuta o som vindo do móvel no berço, vira a cabecinha e olha para ele, reagindo ao som com movimentos de braços e pernas.

Expostos os conceitos gerais relacionados as ações e seus esquemas, pode-se agora relacioná-los à noção de valor, como a seguir. Em especial, buscar-se-á relacionar com o conceito de valência de Kurt Lewin, como expressão mais precisa de valor, pois, como visto, em certo sentido, sua teoria possibilita incorporar os resultados das análises das teorias anteriores a dele, de Janet e Claparède.

Nesse sentido, a criança desenvolve, então, o seu sistema de esquemas de ação de acordo com seus interesses e suas necessidades e atribui valores a objetos e situações se esses satisfizerem suas necessidades. A ação (prática) é orientada para a realização do objetivo e, sendo assim, os valores já são possíveis ao sujeito. Pode-se dizer que: o sujeito tem a possibilidade de atribuir valência (valor) positiva a uma situação/estado se, e somente se, a situação/estado corresponde a um objetivo/fim/finalidade de uma ação possível.

Assim sendo, o sujeito tem então, a possibilidade de atribuir valência (valor) positiva a um objeto se, e somente se, possui um esquema de uma ação em que o objeto proporcionará o fim dessa ação, ou seja, o objeto é necessário para a realização da própria ação. Nesse sentido, os valores estão inicialmente relacionados a essa inteligência prática, ao que Piaget nomeou como valores reais ou atuais, imediatos à ação ou interação entre sujeito e objeto.

Por outro lado, se a criança não consegue chegar a seu objetivo final, existindo um obstáculo (barreira, no sentido de Kurt Lewin) que impede a finalização da ação, logo, tal obstáculo (barreira) pode receber uma valência negativa, inibidora, expressando a repulsa a ela do sujeito. Dessa forma, é possível compreender que, em geral, a atribuição de uma valência negativa é devido à presença de fatores que impeçam a finalização da ação pelo sujeito, que podem resultar em “lacunas”, que deixam as necessidades do sujeito insatisfeitas.

Toda essa dinâmica de ações e atribuição de valências é dependente do sistema de esquemas de ações do sujeito no momento da execução da ação, pois são esses esquemas e suas coordenações que podem ser aplicados em um estado/situação com o objetivo de um determinado resultado (fim) e que estabelecem valências positivas ou negativas às ações, coordenações de ações, situações ou objetos.

Nesse sentido, tudo dependerá da construção do sistema de esquemas de ação, que torna possível a atribuição de valências e a classificação e a hierarquização desses valores pelo próprio sujeito epistêmico, que, como forma de organização, estabelece uma *escala de valores*. Essa escala advém, em um primeiro momento, das suas necessidades primárias e estão de acordo com a sua maturação genética e seu conhecimento de mundo.

Com essa organização das ações, o sujeito pode então, atribuir valências a um objeto de desejo ou situação de satisfação e, a depender da situação, poderá também atribuir valores intermediários em relação ao valor do fim. Assim, dizer que há compreensão prática na ação significa dizer que há uma coordenação de ações disponíveis ao sujeito e que possibilitam o êxito nas ações. É essa coordenação que pode estabelecer a atribuição das valências, e essas últimas, influenciam o seu comportamento. Nesse sentido, dizer que há compreensão prática na ação significa dizer que também há uma atribuição de valores pelo sujeito, relacionados a possibilidade de suas ações.

Tendo isso, sempre existirá uma atribuição de valores nas ações dos sujeitos e as valências positivas e negativas estão diretamente ligadas à *dinâmica de campo*, às *forças* ou *energética* que o sujeito emprega para atingir o objetivo final, e é nessa dinâmica que a afetividade é considerada como fator de distribuição e intensidade de *força*.

Dessa forma, é a coordenação dessas ações e demais elementos do conhecimento do objeto que solicitam a energética do sujeito na conduta. Para Tassinari “Do ponto de vista psicológico, ou seja, de análise das condutas, os esquemas de ação constituem estruturas-átomo do funcionamento do sujeito-organismo epistêmico e os diversos esquemas de ação se coordenam em uma totalidade, em um sistema.” (TASSINARI, 2014, p. 11)

A valoração está presente nos esquemas, interferindo na conduta do sujeito. Isso conduz à assimilação de novos elementos e atribuição de valências no processo de construção do sistema de esquemas de ação. Além disso, os esquemas compõem o sistema de valores do sujeito e permitem que ele assimile novas situações, estados e objetos. Isso ajuda a acomodar e ampliar a capacidade de coordenação das ações.

Assim, a interação do sujeito com o meio requer a formação dos esquemas de ação e, com isso, a formação do sistema de esquemas e das valências, atribuídas pelo sujeito; e são essas valências que conduzem o comportamento do sujeito na direção de um determinado objetivo. Nesse sentido, é necessário um estudo da constituição do sistema de esquemas de ações e sua relação com a noção de valor, em especial, com a noção de valência de Kurt Lewin e seus correlatos, o que leva a próxima seção.

4.2 Valor e sistema de esquema de ações

Como exposto anteriormente, os esquemas de ações do sujeito configuram um sistema de esquemas de ações disponíveis ao sujeito. A formação de um sistema de esquemas de ações é a configuração da existência e a coordenação de vários esquemas de ações disponíveis ao sujeito, e esses, por sua vez, possibilitam a atribuição de diversas valências (valores) às situações/estados e objetos, visto que o sujeito tem a sua disposição múltiplos esquemas de ações para chegar a um objetivo (fim).

Assim como os modelos são utilizados nas ciências exatas, também se pode utilizar de modelos, no sentido abstrato, em Ciências Humanas. O conhecimento matemático pode expressar uma forma de organização dos conhecimentos adquiridos e, no caso do sistema de esquema de ações, pode expressar, através de modelos, a forma dos esquemas de ações e de suas organizações no sistema.

Como visto na Introdução, o Modelo de Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos (MoSEAOSS) é um modelo desse tipo e fornece elementos para descrevermos o sistema de esquemas de ações e operações sobre signos e signos dos sujeitos, explicitando como o organismo desempenha o papel de possibilitar tal sistema e as ações dele decorrentes. Nesse sentido, por meio da lógica matemática, o MoSEAOSS traz formas para representar o sistema de esquemas de ação por digrafos:

Todo sistema A de esquemas de ação constitui um digrafo D , no qual cada esquema de ação de A que modifica uma situação de um estado x para uma de estado y está associada a uma seta (x, y) de D e cada estado de situação (como os elementos x e y) que A relaciona é um vértice de D . (TASSINARI, 2014, p. 15)

Assim sendo, pode-se representar um sistema de esquemas de ação por meio de um digrafo, em que cada esquema de ação é uma seta que liga um vértice (ou estado) de origem a um vértice (ou estado) de destino. A representação gráfica facilita a compreensão da organização do sistema de esquemas de ação e ajuda a visualizar como cada esquema de ação leva a uma mudança de estado. Veja-se a figura a seguir:

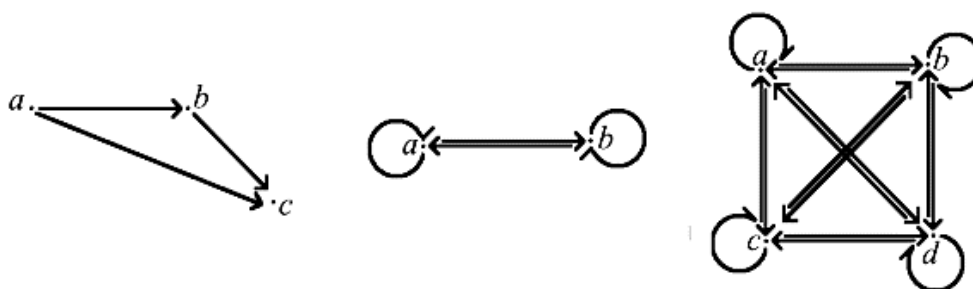


Figura 6 – Representações de digrafos: o primeiro digrafo, representado à esquerda, tem três vértices a , b e c e três setas (a, b) , (b, c) e (a, c) ; o segundo, representado ao centro, tem dois vértices a e b e quatro setas (a, b) , (b, a) , (a, a) e (b, b) ; e, por último, à direita, tem-se representado um digrafo com quatro vértices a , b , c e d , e dezesseis setas (a, a) , (a, b) , (a, c) , (a, d) , (b, a) , (b, b) , (b, c) , (b, d) , (c, a) , (c, b) , (c, c) , (c, d) , (d, a) , (d, b) , (d, c) e (d, d) . (TASSINARI, 2014, P. 15).

Os digrafos, na Figura 6, podem representar, respectivamente, por exemplo: um sistema de esquema em que há a coordenação de duas ações ab e bc em uma ação composta ac ; um sistema de esquemas que existe a possibilidade do retorno ba de uma ação ab ; e, a possibilidade de deslocamentos entre diversos pontos a , b , c e d .

A aquisição de novas ações acontece em um sistema de esquemas que já foi construído, pelo processo de acomodação e, mais exatamente, por diferenciação dos esquemas anteriores. Por exemplo, um bebê transforma o esquema de pegar (um brinquedo, por exemplo) e passa a chacoalhar, adquirindo o esquema de chacoalhar.

Em se tratando de *valor*, este está diretamente ligado a essa conquista do sujeito, em uma troca com o mundo, para além de estar no próprio sujeito ou no objeto, e, nesse sentido, o valor intervém desde a primeira ação. O sistema de valores se mostra então como uma espécie de “sistema regulador” energético das ações. (PIAGET, 2014, p. 147)

Dessa forma, dado um sistema de esquemas (que pode ser um subsistema do sistema total de esquemas de um sujeito), pode-se dizer que existe sempre um conjunto de valores para as situações/estados, pois: (1) em uma situação, existe um conjunto de esquemas de ação que um sujeito pode aplicar a essa situação; (2) logo, em uma situação, pode-se dizer que existe um conjunto de valores para as situações/estados para o sujeito, pois são o conjunto de situações/estados que podem vir a ser os objetivos/fins/finalidades (ou obstáculos a esses) das ações no conjunto em questão do sistema de esquemas de ação; (3) por fim, pode-se atribuir a uma situação/estado o valor zero, se o sujeito não atribui valência positiva (ou negativa) a uma situação/estado. Logo, toda situação/estado (que pode vir a ser o objetivo/fim/finalidade de uma ação com um esquema no conjunto de esquemas de ação ou obstáculo a uma delas) tem valência (que pode ser zero).

A partir dos interesses, que também estão relacionados à valoração, como um mecanismo regulador intrínseco à afetividade, os valores podem ser ordenados de acordo com os interesses. É possível classificar a estrutura de interesses em escalas, formando assim uma espécie de estrutura intelectual. No entanto, é relevante ressaltar que a energética permanece puramente afetiva, o que significa que os sentimentos ainda têm um papel importante na conduta do sujeito.

Tais “estruturas afetivas” são, com efeito, isomorfas às estruturas intelectuais e podem, por exemplo, ser traduzidas em termos de relações. Não seriam elas, justamente, o produto de uma intelectualização? Somente a energética permanece puramente afetiva: desde que haja uma estrutura, haverá intelectualização, e a ambiguidade pode advir do fato de estruturas e funcionamento e afetividade e inteligência permanecem constantemente indissociáveis na conduta. Elementos cognitivos e afetivos se interpenetram estreitamente em situações as mais variáveis. (PIAGET, 2014, p. 50)

Desta forma, as estruturas afetivas são o produto de uma intelectualização, ou seja, de um processo de compreensão que tem aspectos de inteligência e afetivo. As estruturas afetivas (ou emocionais) são semelhantes às estruturas intelectuais e, de certa forma, podem ser traduzidas em termos de relações. Ao construir sua estrutura mental, a criança intelectualiza ainda mais suas emoções, transformando-as em uma forma mais elaborada e estruturada.

Assim sendo, o fim da ação está ligado ao interesse/necessidade do sujeito que, a partir de seu sistema de esquemas construídos, busca compreender de forma prática o processo, por meio dos esquemas de ações e suas coordenações, em relação ao fim que ele almeja. Nesse sentido, as valências se correlacionam com a evolução dos esquemas e das relações entre eles, estabelecidas pelo sujeito, na sua compreensão do mundo e de si, passando por níveis, estabelecendo-se sempre em um *sistema de valores* inerente ao sistema de esquemas de ações.

O valor de uma situação/estado que é o objetivo/fim/finalidade de uma ação realizada pelo sujeito ou que é preferida frente a outras é o maior valor dentre os valores das situações/estados que tem valor para o sujeito. Assim, estabelece-se uma relação de ordem entre os valores, admitindo que se o sujeito escolhe x a y , isto é, $x > y$, e escolhe y a z , isto é, $y > z$, então ele escolhe x a z , isto é, $x > z$. Dessa forma, há uma relação de ordem parcial (e não total, em relação a todas as situações/estados no conjunto) dos valores. Ou seja, nem sempre, dadas duas situações/estados, seus valores serão comparáveis, pois o sujeito não escolheria nem uma, nem outra.

Pode-se considerar também que uma situação/estado tem valor negativo para o sujeito se ele tende a realizar ações para não ocorrer aquela situação/estado. Note-se que, se uma situação/estado que tem valor zero para o sujeito, ela é preferível a que ele quer evitar (portanto, tem valor negativo para o sujeito).

Então, com base nessa análise denomina-se por *sistema de valores* ao sistema constituído pelo conjunto dos valores atribuídos às situações/estados e pelas relações dos valores entre si. O sistema de valores de um sujeito em uma situação expressa o conjunto das escolhas que esse sujeito faria nessa situação de acordo com seu sistema de esquemas de ação disponíveis a ele. Quando passa a existir um esquema novo que se coordena com os anteriores, pode-se tomá-lo como síncrono, isto é, simultâneo aos demais esquemas de ação e, dessa mesma forma, uma situação/estado adquire um novo valor em função dessa coordenação mesma.

Mas, de acordo com Piaget (2014, p.21-22) os esquemas também podem se apresentar de forma diacrônica, contendo ações-meio e ações-fim, ou mesmo, em uma dada situação, podem estar disponíveis vários meios para se chegar ao fim. Por exemplo, caminhos diferentes que podem levar a um mesmo fim e que podem ser escolhidos pelo sujeito conforme a configuração do momento e seus esquemas naquela situação.

Como existem ações realizadas em tempos diferentes, podem surgir mais de uma valência (relativas a cada ação). Em se tratando da energética, algumas ações podem ser usadas para evitar uma situação/estado em função de outra situação/estado (objetivo/fim/finalidade) com valência positiva, logo, nesse caso, pode surgir um valor negativo.

No próximo capítulo serão analisadas algumas dessas situações/estados do sujeito, em que caminhos diferentes estão disponíveis ao sujeito e seu comportamento poderá ser modificado mediante a disposição dos objetos em um determinado momento.

5. APLICAÇÕES DOS CONCEITOS

Partindo dos conceitos e das relações estabelecidos nos capítulos anteriores, em especial, da relação do sistema de esquemas de ações do sujeito com o sistema de valores (valências) e sua construção, o objetivo é realizar um estudo e análise de situações. Em especial, serão analisadas as valências relativas à conduta do desvio e o papel da construção da permanência do objeto na construção da permanência do objeto afetivo.

5.1 Valências relativas à conduta do desvio

O surgimento da conduta do desvio é um momento importante no desenvolvimento do sistema de esquemas sensório-motor, em especial, relativamente a constituição do espaço prático (ela é um dos principais constituintes do Grupo Prático dos Deslocamentos) e, conseqüentemente, da noção de conservação do objeto.

Nesse sentido, ela foi escolhida como um caso exemplar para a aplicação dos conceitos e relações discutidos nas seções anteriores. Isso possibilita, por um lado, compreender a possibilidade dessa análise nos componentes subestruturais dela (que intervêm nos comportamentos anteriores a ela, mais elementares) e, por outro lado, fornecer elementos para a análise de comportamentos posteriores a ela, no qual ela está como subestrutura.

Inicialmente, pode-se considerar, como visto, que toda ação precede de um interesse (motivação), com valência positiva, o qual é o fim dessa ação, ou seja, sempre existe um objetivo a ser alcançado e o êxito da ação é o seu fim, mesmo que, como já citado, esse fim seja a própria ação, como conseguir caminhar, por exemplo.

Para uma representação mais concreta de uma situação em que ocorram as valorações, com a atribuição de valências pelo sujeito, considere-se uma criança cujo objetivo é pegar um brinquedo que está fora de seu alcance e existe uma barreira (um banco, por exemplo) entre ela e o brinquedo. Pegar o brinquedo é o êxito da ação e, portanto, seu fim. Se, nessa situação, a criança não consegue pegar diretamente o brinquedo, a ação direta é interrompida pelo obstáculo (barreira). Tem-se então duas forças, o brinquedo que exerce uma força atrativa (com valência positiva) e o obstáculo (banco) que exerce uma força retrativa (com valência negativa), conforme Figura a seguir.

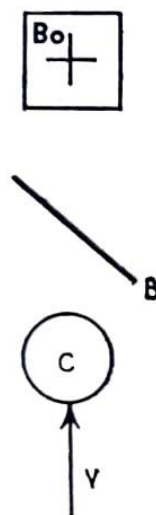


Figura 7 - Influência da barreira no comportamento do sujeito. Criança (C), barreira (B) e brinquedo (Bo). LEWIN, Kurt. Teoria Dinâmica da Personalidade. São Paulo: Cultrix 1975, p. 121, Fig. 26.

Nessa situação, a criança tem seu comportamento influenciado pelos fatores nela presentes e por seu conhecimento prévio. Esse é o campo em que o sujeito está agindo no momento, espaço onde o brinquedo (objeto) tem valência positiva (força atrativa) e o obstáculo (banco) uma valência negativa (força repulsiva).

Nessa situação, em uma primeira forma de atividade (Atividade 1), a criança pode insistir em conduzir a ação de outra forma, buscando um outro caminho para se chegar ao fim. Para alcançar o objeto, o sujeito poderá contornar o obstáculo (cf. Figura 8, a seguir), mas isso dependerá da coordenação dos esquemas desses deslocamentos já estarem disponíveis ao sujeito em seus sistemas de esquemas, possibilitando adotar um novo caminho para alcançar o objeto.

A coordenação das ações do sujeito é possível graças a construção dos seus esquemas de ações, coordenadas em um sistema de esquemas. Essas coordenações entre esquemas são possibilidades que constituem a realidade para o sujeito; o que ele conhece e entende é exatamente o que lhe é possível até o momento, e são essas possibilidades de modificação pela ação que o sujeito pode aplicar.

Assim, o sujeito, diante de um obstáculo, pode tomar um outro caminho para alcançar o brinquedo. Tomando a conduta de desviar do obstáculo (banco) e alcançando o brinquedo, a ação chega ao fim. Esse fim sempre terá uma valência positiva (+), pois, ele é a motivação da ação. Confirma na Figura abaixo:

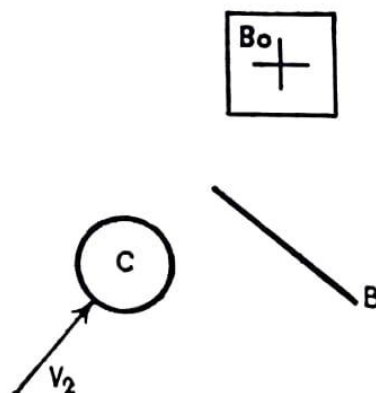


Figura 8 – Conduta do desvio. Criança (C), barreira (B) e brinquedo (Bo).
LEWIN, Kurt. Teoria Dinâmica da Personalidade. São Paulo: Cultrix 1975, p. 121, Fig. 27.

Para Lewin,

[...] as ocorrências condicionadas pelo interesse na própria meta manifestam as seguintes dinâmicas características. Se a criança é forçada a sair da sua direção original por dificuldades [...], a direção da força do campo também muda, de acordo com as relações locais modificadas entre o indivíduo e a meta. Além disso, a mudança de direção reveste-se de um tal caráter que um *vetor na direção da meta* surge constantemente e inicia o comportamento correspondente. Assim, o comportamento deixa uma pronunciada impressão de busca da meta. Reina aí uma tecnologia natural. (LEWIN, 1975, p. 121, *itálico do autor*)

Pode-se considerar a “tecnologia natural”, a que Lewin se refere, como os esquemas de ação disponíveis no sistema de esquemas do sujeito e a força gerada pela necessidade de assimilação do brinquedo.

Dando continuidade à análise da situação apresentada, considerando uma outra atividade (Atividade 2), o sujeito pode se encontrar diante de um obstáculo (o banco, no exemplo) e não ser capaz de realizar outros caminhos como meio. Nesse caso, então, o obstáculo (banco) bloqueia a ação, resultando em um sentimento de fracasso, e a ele é atribuído uma valência negativa (-) maior que a valência positiva do fim, impedindo o fim da ação, mas a valência do fim não muda, ela será sempre positiva (+), conforme a Figura 9 a seguir.

Em especial, essa é uma situação de conflito, em que há forças atuando em sentido contrários, gerando uma tensão no indivíduo. Note-se que a valência negativa (-) só é possível se o obstáculo estiver presente na ação, bloqueando ou repulsando a ação do sujeito e ele não existir, a criança pega o brinquedo e a ação chega ao fim (êxito) sem atribuição de valências negativas, pois não houve nenhum obstáculo.

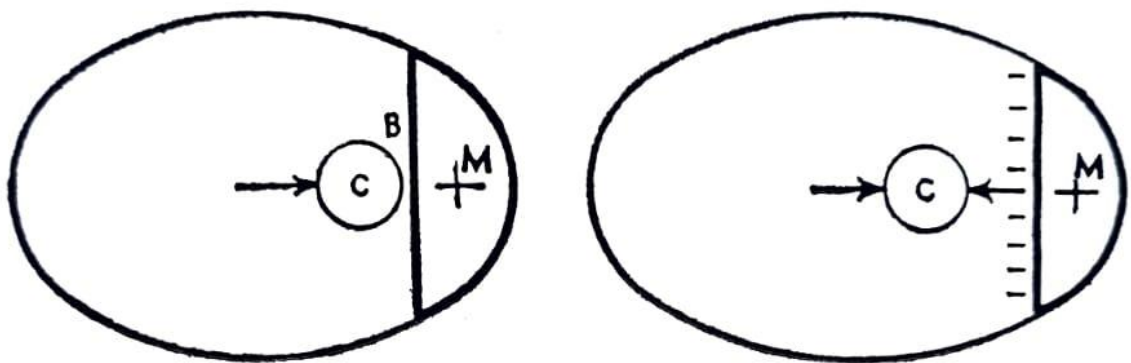


Figura 9 – Situação de conflito. LEWIN, Kurt. Teoria Dinâmica da Personalidade. São Paulo: Cultrix 1975, p. 93, Fig. 11 e 12.

Pode-se, pois, representar a *energética* e suas possibilidades em um diagrama em que um sujeito S busca uma finalidade F e essa busca pode ser uma Atividade 1, como na primeira situação, ou uma Atividade 2, como na segunda situação analisada.

Mas, também pode ser que, na segunda situação, o sujeito tenha uma Atividade 3 e poupe esforços, economizando sua energia e desista de alcançar o objeto. Nesse caso, a ação diante de F parece ser muito onerosa, por isso S desiste de F , o que pode ser atribuído a economia de energia em relação à finalidade. Essa desistência ou economia pode vir a gerar um sentimento desagradável de frustração, sendo atribuído a situação como um todo uma valência negativa.

O mesmo acontece na Atividade 2, se a criança persistisse em buscar o fim ($\rightarrow F$) e não obtivesse êxito; essa situação gera um sentimento de fracasso em relação a F . Então, em uma situação futura, o resultado tanto da Atividade 2 quanto da Atividade 3 poderá regular a conduta de S em relação a F , possibilitando uma nova atribuição de valências ao fim e uma mudança de conduta.

Por fim, tem-se também a possibilidade de uma Atividade 4, diante de uma situação análoga: se S encontra um objeto O (um bastão, por exemplo) que pode de alguma maneira proporcionar F . Logo, a O (bastão) é atribuído um valor de meio ou *valência derivada*. Percebe-se, com isso, que a valoração de O só é possível diante da possibilidade da busca de se atingir F ($\rightarrow F$), daí o termo *derivada*. Logo, só é possível estabelecer uma valência para O a partir da valência de F , só é possível a valoração do meio diante do valor do fim. Sobre isso, escreve Lewin:

Um objeto que se converte em ferramenta pode, assim, possuir uma valência derivada. Da mesma forma, um banco pode ter as propriedades de barreira colocada defronte de uma meta. Outros fatos ambientais adquirem o caráter ou de um meio para atingir-se uma meta ou de uma barreira que impede alcançar-se essa meta. (LEWIN, 1975, p. 105)

A constituição do objeto para o sujeito também é parte do processo de construção de um sistema de valores (e de valências). Essa organização pelo sujeito é possível de ser observada ainda no Período Sensório-Motor, como se pode verificar na próxima seção; e tal organização é contínua, assim como seu sistema de esquemas de ações.

.2 Construção e permanência do objeto de valor

Pode-se considerar que o ser humano, quando criança, “age como um cientista”, investiga o meio ao qual está inserido, buscando o conhecimento da realidade que o cerca, bem como de causas.

Com essa necessidade de interagir com o meio para a construção do conhecimento, o ser humano não consegue passar para o raciocínio formal sem antes passar pelo raciocínio concreto. Ou seja, para ter um conhecimento abstrato é necessário ter o conhecimento concreto, que a criança constrói na prática, nas ações do sujeito com os objetos, em sua troca com o meio.

Essa construção passa especialmente pelo processo de construção da permanência do objeto, que está diretamente ligada à localização do objeto e, conseqüentemente, à construção da noção de espaço. O objeto permanece no espaço, em uma localização, pois, uma criança que é capaz de localizar um objeto ausente desejado, construiu o objeto em si e a sua permanência. Sobre isso, escreve Piaget:

O critério do objeto é, pois, a sua permanência no espaço após a sua saída do campo perceptivo, e isso da maneira mais simples. Vejamos, por exemplo, o fato de estar situado atrás (localizado): o relógio está atrás do anteparo, e bastará levantar esse anteparo para reencontrá-lo: o personagem que sai do quarto está em outro quarto atrás das paredes; ela está em algum lugar no espaço. O critério do objeto é, pois, sua existência no espaço, uma vez saído do campo perceptivo. (PIAGET, 2014, p. 131- 132)

Como realidade é complexa, o mundo vai sendo construído pelo sujeito progressivamente e, com isso, a consciência e o conhecimento que ele tem de si e de mundo vão progressivamente se ampliando. Com o progresso do conhecimento, a atribuição de valores aos objetos e a classificação deles são baseadas nos objetivos dos sujeitos, através dos seus interesses. Nesse sentido, escreve Piaget:

A “escolha (afetiva) do objeto”, que a psicanálise opõe ao narcisismo, corresponde à construção intelectual do objeto, assim como o narcisismo correspondia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu. Esta “escolha do objeto” refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe, depois (em negativa como positivo) à pessoa do pai e dos próximos. Tal é o começo das simpatias e antipatias que se vão desenvolver tão amplamente no curso do período seguinte. (PIAGET, 1967, p. 23)

Essa construção se dá a partir dos resultados dos comportamentos do sujeito no mundo, de sua interação com os objetos desse mundo. Esses próprios objetos são construídos por ele,

através das ações com o meio. Como já visto, a construção das estruturas é contínua, e o processo de adaptação, com a assimilação diante de algo novo e acomodação dos esquemas aos objetos e situações transforma a estrutura para uma nova assimilação. E, em especial, tal construção continua com a construção de ações internas (operações) sobre a representação que o sujeito faz dos objetos: “[..] As transformações do objeto se tornam operações enquanto estão incluídas na composição das operações próprias do sujeito”. (PIAGET, 1975, p. 231)

Nos primeiros meses de vida, as crianças não têm essa compreensão da permanência do objeto e agem como se o objeto deixasse de existir quando não está à vista. Conforme elas se desenvolvem, começam a demonstrar sinais de reconhecimento da permanência do objeto, e isso é possível de ser observado quando existe o comportamento de olhar em direção ao local onde o objeto deveria estar e estender a mão para tentar alcançá-lo. Desse modo, a criança vai formando, gradativamente o esquema prático do objeto. Sobre isso, escreve Piaget:

O esquema prático do objeto é a permanência substancial atribuída aos quadros sensoriais. É, portanto, a crença segundo a qual uma figura percebida corresponde a “qualquer coisa” que continua a existir, mesmo quando não a percebemos mais. Ora, é fácil mostrar que, durante os primeiros meses, o lactente não percebe objetos propriamente ditos. Reconhece certos quadros sensoriais familiares, mas o fato de reconhecê-los quando presentes não equivale, de forma nenhuma a situá-los em qualquer parte quando estão fora do campo perceptivo. Reconhece em particular as pessoas e sabe que, gritando, fará retornar sua mãe logo que ela desaparece. (PIAGET, 1967, p.20)

Conforme avançam pelo Período Sensório-Motor, as crianças começam a demonstrar uma compreensão mais completa da permanência do objeto, como buscar objetos que desapareceram da vista e lembrar de objetos que viram anteriormente. Elas demonstram, assim, uma compreensão mais completa da permanência do objeto e são capazes de reconhecer que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis.

Só por volta do fim do primeiro ano é que os objetos são procurados depois que saem do campo da percepção, e é sob este critério que se pode reconhecer um começo de exteriorização do mundo material. Resumindo, a ausência inicial de objetos substanciais, depois a construção de objetos sólidos e permanentes, e um primeiro exemplo desta passagem do egocentrismo integral primitivo para a elaboração final de um universo exterior. (PIAGET, 1967, p.20)

Cabe observar que a criança ainda não tem consciência de si mesma, não se reconhecendo como um sujeito no mundo dos objetos que explora. No início, a busca por satisfazer suas necessidades por reflexos, a satisfação dessas necessidades, ainda que fisiológicas, lhe causam sensações de prazer ou do contrário, até mesmo de dor. Então, pode-se dizer que nesse primeiro momento, os *valores e valências* estão associados a essas necessidades.

Por exemplo, o valor (valência) atribuído ao seio da mãe ou a mamadeira, após saciar sua fome, deixam de ser o ponto alto da valoração do ponto de vista da necessidade. Isso ocorre porque, nesse estágio inicial, os valores estão relacionados somente a utilização (funcionamento), “[...] quer dizer de êxito em função de necessidades primárias (alcançar um alimento, um objeto a ser manipulado, etc.).” (PIAGET, 1974, p. 67). Para Lewin:

A valência de um objeto deriva, usualmente, do fato do objeto ser um meio para a satisfação de uma necessidade ou de ter, indiretamente, algo a ver com a satisfação de uma necessidade. A espécie (sinal) e força da valência de um objeto ou evento dependem, assim, de um modo direto, da condição momentânea das necessidades do indivíduo em questão; a valência dos objetos ambientais e as necessidades do indivíduo são correlativas. [...]. Mesmo no caso de identidade objetiva do ambiente, a força e a aparência das valências são muito diferentes para uma criança faminta e uma criança saciada, para uma criança saudável e uma doente. (LEWIN, 1975, p. 81-82)

A construção das estruturas do conhecimento pelo sujeito é contínua. Nesse processo de construção, a valoração, também é compreendida como processo contínuo, e está associada à afetividade que também acompanha essa *continuidade* de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. A afetividade e a inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. (PIAGET, 1967, p. 21-22)

Observa-se uma criança que após saciar a fome, passa a brincar com a mamadeira, leva-a na boca de diversas formas, suga, chacoalha, pega o bico, etc.. Nesse momento, ela inicia uma transição de funcionalidade desse objeto, passando agora a ter um *valor de conhecimento ou compreensão*. Piaget nos traz outro exemplo,

Por exemplo, um bebê sentado no parque (com barreiras formadas de hastes de madeira verticais) a quem oferecemos do lado de fora um grande galo de cartolina para ver como ele o passaria através das grades do parque, começou por longos e infrutuosos tateamentos, devido ao fato que o galo foi mostrado horizontalmente e que seria necessário virá-lo para introduzi-lo entre duas grades; mas tendo conseguido, por acaso fazer penetrar o brinquedo, ele não ficou satisfeito e recomeçou pacientemente até o momento em que dominou o problema da posição. Num tal caso é bem visível que o êxito não foi suficiente para o sujeito e que ele substituiu uma necessidade de compreensão a essa necessidade de utilização inicial. (PIAGET, 1974, p. 67- 68)

Dessa forma, mesmo ainda ligado aos afetos perceptivos, o sistema de esquema de ação, ainda que no início do desenvolvimento, possibilitará ao sujeito estabelecer uma valoração aos objetos: quando lhe causa prazer, o objeto terá uma valência positiva; do contrário, se for um objeto que lhe causa dor ou sofrimento, será atribuída uma valência negativa, convertendo-se em repulsa, mas ainda assim será atribuída a ele uma valência, apoiando-se nas necessidades do sujeito naquele momento em relação ao objeto.

O desenvolvimento da inteligência, as relações desse sujeito com outro e o mundo, possibilitarão, então, a consciência de si como sujeito que pertence a esse universo que, até o momento, era somente exterior, descentrando de suas necessidades apenas fisiológicas, explorando os objetos, os fenômenos e as ações para atingir seu objetivo.

A afetividade para o sujeito é, assim, descoberta passo a passo, permitindo-o penetrar na realidade conforme o sujeito vai construindo essa realidade e a significando. Mas, para isso é necessário que o sujeito compreenda, em suas tomadas de consciência, qual é seu papel e dos objetos no mundo. Por exemplo, já, ao descobrir que um objeto lhe causa prazer, recorre a esse objeto sempre que deseja sentir esse prazer novamente. Quando isso ocorre, está estabelecida, então, uma valência positiva, atribuída pelo sujeito a esse objeto. Dessa forma:

[...] destacam-se, cada vez mais nítidos, os “objetos” concebidos como exteriores ao eu e independentes dele, a situação se transforma completamente. De uma parte, encontramos a estreita relação com a construção do objeto, a consciência do “eu” começando a se afirmar como polo externo objetivo; mas, de outra parte, os objetos concebidos, em analogia a esse “eu”, como ativos, vivos e conscientes. E isto acontece, em especial, com esses objetos excepcionalmente imprevistos e interessantes, que são as pessoas. (PIAGET, 1967, p. 23)

Do conhecimento do outro, com a consciência de si, além da do objeto, surge a troca com esse outro, resultando em uma relação propriamente dita, em que novas estruturas de

valências serão consolidadas, com maior grau de coordenação. Essas novas estruturas de valências acompanham o desenvolvimento da inteligência, por meio de seu processo de auto-organização-adaptação, que ocorre, como já visto, via processo de assimilação e acomodação.

Por meio da integração de um objeto ou uma situação a um esquema de ação, ou a uma coordenação de esquemas de ações, o sujeito *assimila* novos elementos, e tais esquemas podem se *acomodar*, isto é, modificar-se e proporcionar novas possibilidades de assimilação no processo de construção do sistema de ações e do conhecimento. Assim, essas estruturas possibilitam a assimilação de novos objetos ou situações, expandindo a capacidade de ação do sujeito. (FREITAS, 2020, p.24, *itálico do autor*)

Portanto, a ação está ligada ao valor e a afetividade (interesse) do sujeito ao objeto (ou seja, às valências, como analisado nos capítulos anteriores), que a partir dos esquemas desenvolvidos, busca assimilá-lo. Nesse sentido, a tomada de consciência se dá nas evoluções dos esquemas e nas relações com os objetos, decorrentes de suas aplicações, passando por níveis, e, por fim, em especial, com a acomodação desses sistemas de esquemas de ações. Isso leva o sujeito a se desprender do “eu” como centro das ações e se apropriar das características dos objetos do mundo que ele constrói gradativamente.

O valor está ligado a um tipo de expansão da atividade do eu, à conquista do Universo. Essa expansão faz uso da assimilação, da compreensão etc. Ele intervém, pois, desde a ação primária, e o sistema de valores se desdobra em uma espécie de sistema regulador simplesmente energético das ações secundárias, descritas por Janet. (PIAGET, 2014, p. 81-82)

A compreensão gradativa do sujeito, em sua tomada de consciência no mundo, por meio dos esquemas e de seus sistemas, fornece a ele uma certa antecipação das ações e abre para ele uma possibilidade de escolha de meios diferentes e de correções mais compensadoras que lhes permitem chegar mais diretamente ao êxito. Isso ocorre, porque a conscientização supõe regulações ativas.

Então, a escolha do objeto afetivo, que era o nosso problema e que é contemporâneo da construção do objeto cognitivo, isto é, desse feixe perceptivo localizável no espaço, mesmo quando ele sai de um campo sensorial, não é simplesmente um deslocamento de cargas instintivas ou afetivas; é algo de muito mais profundo e que vai de acordo com a elaboração desse universo prático no seu conjunto. A escolha do objeto é apenas um aspecto da elaboração desse objeto, ela vai junto com a construção cognitiva

do objeto, e ambos supõem uma descentração com relação à própria atividade, que é ao mesmo tempo uma estruturação do universo prático exterior. (PIAGET, 2014, p. 135)

Diante de todo exposto, o sujeito se caracteriza como um organismo que age e coordena suas ações (em sistema de esquemas de ação), de modo que as valências e o valor são inerentes a esse sistema, relativos ao seu conhecimento e construção da sua realidade.

Outro importante aspecto na construção dos sistemas de esquemas dos sujeitos é a aquisição da função semiótica, uma habilidade que permite que os sujeitos representem mentalmente objetos e eventos que não estão presentes fisicamente no ambiente. A função semiótica é uma habilidade cognitiva fundamental que mais tarde, durante o Período Operatório Concreto, permitirá a formação de conceitos e, posteriormente, no Período Operatório Formal, a compreensão de ideias abstratas. Inicia-se a análise da função semiótica no capítulo a seguir.

6. VALOR, SÍMBOLO E SIGNO

O objetivo deste capítulo é analisar, respectivamente, o papel dos símbolos e dos signos na valoração e na constituição do sistema de valores no Período Pré-Operatório em que há essa representação, sem ainda haver operações da inteligência.

No fim do Período Sensório-Motor, surge uma função fundamental para o desenvolvimento da inteligência, a função simbólica ou semiótica, que permite a representação do real por intermédio de significantes (individuais ou coletivos) distintos das coisas significadas.

Nesse sentido, o sujeito passa a poder representar objetos e situações, e valores podem ser atribuídos a eles pelo sujeito por meio dos seus significantes, ainda ligados a inteligência prática, porém, acrescido da intencionalidade do conhecimento relativo a objetos fora de seu campo de visão, o que ampliará o sistema de valores.

6.1 Valor e símbolo

O simbolismo na criança tem sua origem no Período Sensório-Motor com a representação de situações ou objetos por gestos atuais, através de imitação na presença do objeto. No entanto, com o surgimento da função semiótica e a representação dos objetos e situações pelo sujeito, fica disponível a imitação ou repetição de um objeto ou uma situação presenciada pelo sujeito, porém, essa representação ocorre sem a presença do representado. Por exemplo, uma criança que pega um telefone de brinquedo e reproduz ou tenta reproduzir um adulto que observou que falava minutos antes ao telefone.

A imitação é apenas um exemplo de simbolismo na criança, assim como os desenhos. Como a imitação representa um significado, então ela exerce o papel de significante que representa esse significado

De forma geral, tem-se que o símbolo é o significante motivado (no sentido de ser semelhante ao seu significado) e individual (essa semelhança é estabelecida pelo próprio sujeito e não é apenas recebida de fora). Como exemplo de símbolos tem-se: a imitação diferida, a brincadeira simbólica, o desenho e, ainda e principalmente, a imagem mental. (TASSINARI, 2020, p. 14)

Desse modo, no símbolo, o significante utilizado na representação de algo (significado) tem sempre uma semelhança com significado; por exemplo, uma imitação (significante) sempre terá uma semelhança com o real imitado (significado). Uma criança pode representar inúmeras situações ou objetos por intermédio de significantes e essas representações podem ser observadas nas próprias ações das crianças, em suas relações interpessoais e, principalmente, em suas brincadeiras, pois ao brincar elas interagem com brinquedos reproduzindo e/ou se adaptando a uma situação real através de representação. Sobre o significado do termo representação em Piaget, escreve Montoya,

O termo representação refere-se a duas entidades psicológicas diferentes e complementares: por uma parte, refere-se à representação imagética ou imagem mental e por outra, à representação conceptual. A primeira permite a evocação dos objetos, ações e situações particulares ausentes, isto é, a representação figurativa das realidades vividas. A segunda, confunde-se com o pensamento representativo, isto é, com toda a inteligência que não se apoia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais (operações ou pré-operações). (MONTTOYA, 2008, p. 135)

Nas brincadeiras, por exemplo, pode-se observar a ação de alimentar uma boneca e reproduzir as falas (quando há linguagem) e gestos que são utilizadas em sua própria alimentação. Nos desenhos, é possível verificar os significantes/símbolos na maneira em que a criança retrata cada objeto/situação vivenciada ou mesmo imaginada e, com isso, até fazer diagnósticos de como a criança representa o real para si; em especial, a importância e o valor dos objetos e situações para ela em função de certas características dos desenhos (tamanho, força do traço etc.). A imaginação também está presente nas brincadeiras de faz de conta. Entretanto, neste trabalho, será tratado apenas das imagens mentais. Inicialmente, agora, se

analisará elas sem a presença da imaginação, no sentido de imagens antecipadora de possíveis condutas, o que será abordado futuramente no Capítulo 7.

Cabe observar que as imagens mentais são significantes e representações de objetos ou situações concretas, agora interiorizados por meio dessas representações mesmas. Embora as imagens mentais, na criança, nessa fase, ainda sejam apenas quadros estáticos (sem uma ação sobre elas, sem operação sobre símbolos de acordo com o MoSEAOSS), as imagens possibilitam a representação interior.

[...] quando os esquemas de ação começam a se coordenar mentalmente, que a imagem intervém como instrumento de apoio para evocar os objetos particulares ausentes. Noutros termos, quando a imitação motora (gesto imitativo) se prolonga e interioriza como imagem, os esquemas da inteligência sensório-motora se interiorizam e para atuar sobre os objetos exteriores exigem instrumentos simbólicos capazes de evocar objetos não diretamente manipuláveis. (MONTROYA, 2008, p. 136)

Quando a possibilidade de representação surge, a criança passa a ter uma memória simbólica dos objetos, podendo utilizar esses símbolos, em seus esquemas formados, quando necessário ao êxito de uma ação ou apenas para uma representação em uma brincadeira. Com a capacidade de imaginação já estabelecida, a criança conseguirá, através das imagens mentais, antecipar certo resultado manipulando situações. Sobre os tipos de imagens mentais e seu uso por parte do sujeito, escreve Freitas

Apesar do nome, a imagem mental não é apenas visual, mas pode ser sonora, tátil, gustativa, odorífica ou mesmo proprioceptiva. É interessante notar que ela sempre tem um aspecto da sensibilidade e é, nesse sentido, figurativa. Vemos, portanto, que o sujeito pode utilizar a imagem mental para evocar um objeto ou uma realidade ausente, que podem ser representados através de uma lembrança ou da imaginação de algo “futuro”, sejam ações, objetos ou situações. O “presente” é o resultado imaginado de uma ação (não necessita necessariamente de transfiguração). (FREITAS, 2020, p. 29)

Com a capacidade de representação, a criança aumenta o conhecimento de si como sujeito e sua participação no espaço (e, conseqüentemente, no que Lewin denomina de *campo*). Nessa interação entre sujeito e o meio, pode surgir, como mencionado acima, uma imitação do real por parte desse sujeito, de modo que ele passa a ter também o conhecimento do outro sujeito em termos da representação desse outro sujeito. Isso nos leva ao conceito de valor. Tratando-se dos valores, tem-se que:

[...] os valores têm a propriedade de regular as condutas, do ponto de vista afetivo, permitindo ao sujeito fazer escolhas. [...] estas escolhas podem dar-se em contextos diferentes tais como o intelectual, o afetivo e o moral. Em todos eles, podem ser destacadas as valorizações de objetos, ações e pessoas que permitem atingir metas. (SOUZA, 2012, p. 146)

Embora haja o conhecimento do outro, a criança nesse estágio, encontra-se ainda muito centrada em si mesma, no egocentrismo, em que tudo parece acontecer para e por causa dela. Desse modo, o maior grau de valor em sua escala é dado às ações, situações e objetos relacionados a si própria. Portanto, todos os seus esforços em uma ação serão centralizados no objetivo de satisfação própria e os objetos e situações receberão valor (valência) se estão diretamente ligados ao objetivo final da criança e a sua própria satisfação.

Por exemplo, a criança balança a cabeça e observa que todos os objetos a sua volta estão “balançando” para ela, quando na verdade não há nenhuma relação causal entre sua ação de balançar a cabeça e o movimento dos objetos ao seu redor; mas ela acredita, nesse caso, que ela está fazendo os objetos balançarem, sendo ela a causadora dessa ação e situação; logo, pode-se inferir disso que, ela é o centro de valoração. Sobre isso, escreve Lewin:

O ambiente psicológico da criança pequena pode ser caracterizado como um mundo nem real nem irreal, mas, tão-só, como duas camadas que ainda estão relativamente indiferenciadas. Jaensch e seus alunos demonstraram, no domínio da psicologia sensorial, que as imagens eidéticas (*Anschauungsbilder*) das crianças têm as propriedades ainda indiferenciadas tanto das percepções como dos produtos imaginativos dos adultos. Piaget mostrou que a concepção do mundo da criança, especialmente as suas ideias de causalidade, ainda é essencialmente “magia” e “animista”; o nome e a coisa, o ato e a palavra mágica, ainda não estão claramente separados. (LEWIN, 1975, p. 107, *italico do autor*)

Com a capacidade de representação pela evocação de imagens mentais, a criança atribui valências positivas ou negativas aos objetos e situações representados; em especial, os sucessos e fracassos são considerados também por meio dessa capacidade de evocação das imagens. Uma criança que foi mordida por um cachorro, por exemplo, evitará a aproximação de tal animal, atribuindo a ele uma valência negativa, baseada no desconforto que a imagem do cachorro possibilita representar. Já em uma situação em que um determinado objeto tem uma representação com valência positiva, a representação de tal objeto funcionará como um propulsor na conduta da criança, exercendo uma força atrativa ditada pelo desejo de satisfação

da própria criança ou de prazer, como, por exemplo, a satisfação de tomar um sorvete só a partir de sua imaginação, por exemplo.

Pode-se também citar, por exemplo, uma observação de Piaget de um de seus filhos que tinha o costume de dormir segurando a ponta do travesseiro, buscando acalmar-se e adormecer. Conforme sua observação, um dia, bem desperto, é colocado o travesseiro sobre a cama dos pais e ao avistar a ponta do lençol, puxa com uma das mãos para refazer o gesto de dormir segurando a ponta do travesseiro, que costuma realizar antes de dormir, mas agora com a ponta do lençol. A criança percebe que não está no seu ambiente onde costuma dormir, pois está na cama dos pais, e também não está com sono, mas, mesmo assim, “[...] pegou a ponta do mesmo e refez todos os gestos rituais da noite, colocou seu polegar na boca, mas permanecendo sentada com os olhos bem abertos. Depois disso, fechou os olhos e inclinou a cabeça, mas sem deitar, depois sorriu.” (PIAGET, 2014, p. 312)

A ponta do travesseiro, assimilada pela criança à ponta do lençol da cama dos pais, tem um valor (valência) positivo para a criança, é um significante de prazer, calma, conforto. É possível perceber, assim, a assimilação da criança em relação à ponta do lençol com a ponta do seu travesseiro e a evocação e representação do ato de dormir ao fechar os olhos e sorrir. Nesse caso, a assimilação da ponta do lençol era algo presente, o objeto estava a sua disposição, já a imitação de adormecer, é a reprodução de algo ausente e que foi evocada por uma imagem mental da criança que estava em outro ambiente que não onde habitualmente dorme. Nesse sentido, escreve Piaget:

Há aí um começo de representação e, em todo caso, uma dissociação entre os gestos utilizados e o contexto habitual. Vemos aí, então, um começo de simbolismo. A prova disso foi fornecida nos dias seguintes, porque, depois de ter feito ares de dormir uma primeira vez, a criança repetiu o jogo duas ou três vezes e se pôs, em seguida, a fazer dormir o seu urso de pelúcia, seu gato, outros personagens, além de si mesmo. O ritual tornou, pois, um esquema simbólico aplicável a muitos outros objetos. (PIAGET, 2014, p. 313)

Com essa observação pode-se verificar que a criança reproduziu, com seus brinquedos, um hábito prazeroso para ela, logo uma ação motivada por uma valência positiva. Diante disso, é possível também elaborar a seguinte hipótese: se essa mesma criança está com sono e algo impede que ela alcance a ponta de seu travesseiro, então, nessa situação, a criança poderá atribuir uma valência negativa a esse obstáculo e poderá evitar esta mesma situação no futuro, por meio de imagens mentais dessa situação de desprazer, desconforto, irritação. Assim, uma

valência negativa sempre exercerá uma força contrária, repelindo, e o sujeito evitará esse estado/situação. Nesse sentido, pode-se ver como a representação simbólica tem um papel fundamental na atribuição de valor (valências). Como salienta Piaget:

O símbolo é perfeitamente adaptado ao vivido, é um meio de expressão mais rico e mais direto que permite reviver e efetivamente o que foi vivido pelo canal dessa imitação simbólica. O símbolo presta, pois à criança, um serviço insubstituível em um nível em que ela não domina ainda, nem a linguagem, nem o jogo de conceitos. (PIAGET, 2014, p. 347-348)

A criança também pode evocar uma imagem mental de um objeto ou situação e tentar reproduzi-la com o objetivo de compreensão, é o que Piaget denomina de “valor de conhecimento ou desinteressado”, como se viu anteriormente na Seção 5.1. Sua valência é sempre positiva, mesmo que exija do sujeito “sacrifícios”. Já a valoração atribuída ao lençol ou à ponta do travesseiro é o que Piaget chamou de “valor de utilização”, que está relacionado as necessidades primárias e imediatas da criança.

Assim, como as imagens mentais nessa fase, os valores para a criança ainda são momentâneos, não preservam os valores fora de uma situação em que sejam necessários. O valor relacionado a uma imagem mental tem sua relevância dentro do que é possível pelo seu sistema de esquemas construídos até então.

Uma caneta que a criança utiliza para brincar, fazendo movimentos de voo, por exemplo, como se a caneta fosse um foguete, terá um valor naquele momento que não é o seu valor de uso, mas sim como o objeto da brincadeira que está satisfazendo a criança no brincar, na representação de um avião e, nesse sentido, a caneta terá um valor de uso na brincadeira e um valor de conhecimento, na medida em que participa da representação de uma situação que está sendo construída pela criança.

Em outras situações, outros objetos poderão substituir essa caneta, estando ela presente na brincadeira ou não, mas naquele momento ela tem a valência maior. Nessa situação, a criança valoriza o que pode ser representado e engendrado por ela nessa situação de brincar, e não a caneta com seu funcionamento objetivo. Como salienta Lewin:

A propriedade dinâmica fundamental do jogo é que se relaciona com eventos que pertencem, num dado aspecto, ao nível da realidade, isto é, na medida em que são atividades também visíveis a outras pessoas (por exemplo, em contraste com as divagações). Mas, ao mesmo tempo, o comportamento lúdico está muito menos vinculado às leis da realidade do que o comportamento não-

lúdico: tanto o objetivo como a execução da atividade estão sujeitos, e muito maior grau, ao prazer da pessoa. Essa fluidez dinâmica, a cujo respeito o campo lúdico se aproxima da dinâmica da irrealidade, é evidente, entre outras coisas, na inconstância do significado dos objetos e da própria pessoa para a criança (interpretando papéis), o que vai muito além do que é possível ao nível da realidade. O Campo lúdico é, pois, uma região mais ou menos limitada a respeito da realidade, que exhibe, mesmo em seu conteúdo, uma relação mais imediata com a irrealidade dos castelos no ar e dos ideais alimentados pelo desejo. (LEWIN, 1975, p. 108-109)

Assim, Lewin afirma que a propriedade dinâmica fundamental do jogo é que ele está relacionado com eventos que pertencem ao nível da realidade e são visíveis para outras pessoas, mas o comportamento lúdico está muito menos vinculado às leis da realidade do que o comportamento não-lúdico. O comportamento lúdico está mais vinculado ao prazer da pessoa, o que o torna mais fluido dinamicamente e próximo da dinâmica da irrealidade. O campo lúdico é uma região mais ou menos limitada em relação à realidade, mas exhibe uma relação mais imediata com a irrealidade e com os ideais alimentados pelo desejo. Um exemplo disso é a inconstância do significado dos objetos e da própria pessoa para a criança quando ela interpreta papéis durante o jogo, o que vai muito além do que é possível no nível da realidade.

Nas ações da criança, a representação está ligada a símbolos que, embora ainda não conceituados pela criança, fazem parte da sua realidade, do que é real para ela. E, na medida em que possibilitam sua livre manifestação, mostram as valências presentes no comportamento de brincar. Como ressalta Piaget:

O conteúdo do símbolo é, precisamente, essa satisfação do eu, essa assimilação do real ao eu, em oposição a submissão do eu ao real. Sob o duplo aspecto, não da forma da palavra e do significado, o jogo simbólico representa o polo mais individual do pensamento da criança, o polo mais egocêntrico; [...] é a expressão direta do que não foi ainda socializado, do que não pode ser comunicado diretamente por meio da linguagem e dos conceitos (PIAGET, 2014, p. 348)

Diante do exposto, vê-se como os valores (valências) atribuídos formam uma nova totalidade e, com isso, constituem uma nova forma de escala de valores, levando em conta a capacidade de representação.

No período da inteligência prática, o sistema de valor se caracteriza por ainda estar baseado nas necessidades imediatas da criança, em que o valor do fim é a satisfação ou êxito dessas necessidades. Para o bebê de algumas semanas ou meses, as valências dependem,

essencialmente, de suas próprias necessidades e condições momentâneas (LEWIN, 1975, p. 101)

Com a construção do sistema de ação com símbolos, uma nova configuração do sistema de valores começa a ser observada, pois, com a capacidade de representação adquirida, outras possibilidades de atribuição de valências surgem. Em especial, aqui também haverá atribuição de valor (valência) aos meios (valor de meio) que possibilitará o êxito de seu interesse.

Por fim, a capacidade de representação e evocação de imagens mentais nesse período é significativa para a construção de uma hierarquia de valores (escala de valores) que resulta em sistemas de valores mais elaborados que começam a extrapolar as situações imediatas. Ademais, Salienta Lewin que:

Para a intensidade das valências, são de um significado decisivo os fatores internos, especialmente o estado real momentâneo das necessidades da criança. Além disso, a intensidade da força do campo que flui de uma valência depende também da posição da valência em relação ao indivíduo e da presença ou ausências de outras valências. (LEWIN, 1975, p. 89)

Assim, a construção do mundo pela criança se inicia por suas ações externas, incluindo sua interação com os objetos e pessoas que pertencem ao seu meio, o que, para Lewin (1973, p. 29-30), vem a ser o Espaço Vital do sujeito, e a configuração desse espaço interfere na conduta. Com a formação do símbolo, tal espaço se amplia e possibilita a formação de uma nova escala de valores relativa a esse campo.

6.2. Valor e signo

Para Piaget, todo pensamento (reflexivo e conceitual), toda atividade cognitiva e motora, toda percepção e todo hábito consistem em relacionar significações, e toda significação supõe uma relação entre um significante e a realidade significada. (PIAGET, 1947, p. 162-163 *apud* SILVA, 2004, p. 19)

A partir do Período Pré-Operatório, a criança começa, como já mencionado na seção anterior, a formular significações mais elaboradas, que envolve os esquemas de ações e as representações simbólicas, como visto, e a criança passa a expressá-las por meio da fala. A inteligência deixa de ser eminentemente prática e inicia-se o processo de construção do pensamento e da identidade da criança. (BALESTRA, 2012, p. 29-30)

Nesse período, o egocentrismo está relacionado com a formação de seu pensamento,

de modo que os valores atribuídos pelo sujeito ainda são intraindividuais, diretamente ligados apenas ao próprio sujeito. Piaget identifica que o raciocínio nesse estágio é pré-lógico, pois a criança toma como base suas próprias experiências e vivências para explicar os fatos da realidade.

Por exemplo, se você perguntar a uma criança de quatro anos para onde vai o sol quando fica noite, é possível que ela responda que “o sol foi dormir”. Para ela, esse é um fenômeno óbvio, pois é o que *ela* faz quando anoitece. Se insistirmos em argumentos como “Mas ele não é um ser vivo, como então o sol dorme?”, ela ainda poderá responder: “Dorme na cama dele”. A criança não vê, assim, contradições em suas respostas e nem sente necessidade de se justificar. (PALANGANA, 2015, p.23)

A construção da linguagem verbal é uma das principais conquistas nessa fase, diversificando a comunicação, conjuntamente com as expressões corporais (inteligência prática), desenhos, imitação e jogos simbólicos (COELHO, 2014, p. 83). Essa nova capacidade permite à criança estabelecer novos meios de chegar ao objeto final, como, por exemplo, a criança agora pode pedir algo do seu interesse, ou mesmo dizer “colo” para alcançar determinado objeto. Nesse sentido, a (enunciação de) a palavra “colo” passou a ter um valor (valência positiva) perante a necessidade de chegar ao objetivo, mas apenas um valor intermediário (valor de meio), visto que o valor maior é atribuído ao objeto a ser alcançado.

Uma das características mais evidentes dessa fase é ausência do pensamento reversível e dos “valores desinteressados”, como intitulados por Piaget (2014, p.148). Esses são intrínsecos à construção do conhecimento. Crianças nesse período ainda não são totalmente capazes de desfazer um processo mental e refazê-lo novamente, de modo reversível. Por exemplo, se você diz para a criança do Pré-Operatório que a distância da escola até sua casa é de três quadras e depois pergunta a ela quantas quadras ela precisa percorrer de casa até a escola, ou seja, o caminho inverso, ela ficará com dúvidas. (BALESTRA, 2012, p. 70-71)

Da mesma forma, as noções de conservação ainda não estão totalmente construídas. Ao alterar-se o conteúdo de um recipiente para outro, dependendo do formato do recipiente, a criança poderá dizer que tem mais ou menos conteúdo. Sobre isso, escreve Montoya:

A razão da permanência estática do pensamento pré-operatório é por ignorância das transformações e das operações reversíveis, pois a criança deste período encontra-se centrada nos estados e não na consciência das transformações e conservações do todo que permitem promover as relações fenomênicas e egocêntricas para as relações objetivas. (MONTOKA, 2011, p. 143)

É nesse período que os conceitos de classificação e agrupamento começam a ser desenvolvidos pela criança. De posse dessas noções, ela organiza e classifica algo conforme suas qualidades, por exemplo, figuras geométricas por cores ou tamanhos. Os blocos lógicos, individualmente, não têm uma função relevante nesse estágio, porém, se tornam bastante significativos quando combinados de forma a representar figuras conhecidas pela criança. Por exemplo, a união de um quadrado e um triângulo formando o telhado de uma casa. Essas formas elementares de classificação serão usadas para organizar sua escala de valores que começam a se estabelecer partindo do seu sistema de esquemas.

Nesse Período Pré-Operatório, tem-se então *valores de inteligência prática de utilização e de conhecimento*, que surgem devido à necessidade de compreensão. A criança é, então, levada a valorizar certo objeto ou situação, seja para fins de utilização ou de compreensão (PIAGET, 2014. p, 98). Piaget exemplifica:

Tomemos, por exemplo, a conduta de um de meus filhos que, por volta de um ano de idade, procurava fazer passar através das grades de seu cercado um brinquedo – mais exatamente – um galo de papelão. Depois de ter tentado, sem sucesso, durante muito tempo, um dia, finalmente conseguiu por acaso. E começou até compreender que o galo, que não passava na posição horizontal, deveria ser colocado de pé (na posição vertical) para ser “escorregado” por entre as grades. Em outras palavras, a criança continua ou até o momento em que conseguiu resolver o problema de inteligência prática que lhe foi assim apresentado. (PIAGET, 2014, p. 98)

Observe, nessa exemplificação de Piaget, que, mesmo com essas estruturas se estabelecendo progressivamente, a criança ainda não consegue fazer um processo mental para chegar às conclusões sobre problemas. Há, portanto, necessidade de realizar experimentos para compreender as relações presentes nas situações.

Assim como o símbolo, introduzido e explicado na seção anterior, o signo é um significante de algo (significado). No entanto, o signo, diferentemente do símbolo que é individual e mais subjetivo coletivo e social, como as palavras e frases. No signo o significante não tem a necessidade de ter semelhança com o significado, como ocorre com o símbolo, como se viu. Um exemplo de signo, como já mencionado, são as palavras e frases que são significantes que não se assemelham a seus significados (a menos de casos muito específicos, como nas onomatopéias). Sobre isso, diz Freitas:

O signo é um significante coletivo e arbitrário (especialmente, palavras e frases), que não guarda semelhança com o seu significado. Por exemplo, a palavra Dissertação não tem semelhança, como no caso do desenho, com o objeto Dissertação. O signo é construído socialmente. De acordo com Latansio (2010, p. 49): Assim, o signo [...] apresenta um caráter de ser coletivo e arbitrário, diferenciando-se dos significantes das condutas anteriores em que havia a presença de símbolos individuais, e que não eram passíveis de uma arbitrariedade geral. (FREITAS, 2020, p. 29)

Em especial, a linguagem é um sistema de signos que permite expressar conceitos, e que são coletivos, sociais e generalizáveis. Embora se esteja tratando aqui apenas do sistema de esquemas, no Período Pré-Operatório, ou seja, em que há símbolos e signos, mas não operações sobre eles a linguagem é importante. É, pois, através da linguagem que a criança pode se comunicar com o outro, interagir no meio por meio de enunciações, e, com isso, por exemplo, manifestar desejos e necessidades para atingir um objetivo, como pedir um alimento quando está com fome. As operações sobre símbolos, em especial sobre imagens mentais, são realizadas no Período Operatório Concreto, período em que a criança torna-se capaz de elaborar conceitos.

No caso dos valores, os signos têm uma relação particular com o sujeito, e os valores (valências) de algo dependerá diretamente do significado desse algo (que ele representa) para esse sujeito. Dessa forma, nossa análise seguirá no sentido de relacionar o valor ao significado do algo para o sujeito, nas situações determinadas.

As imagens mentais também exprimem significados no Período Pré-Operatório. “As imagens mentais são ‘cópias’ do real; entre aspas, pois elas não derivam dos objetos ou dos acontecimentos ‘em si’, mas do real tal qual está construído pelo sujeito num determinado momento segundo as suas ações.” (MONTROYA, 2011, p. 34). E Montoya ressalta ainda que:

É necessário destacar, contudo, a importância que representa a imagem nas suas formas pré-operatórias, sobretudo como apoio dos significados que as crianças produzem nesse período de idade. Essas imagens, embora mostrem configurações estáticas servem para ilustrar significados em elaboração, tais como conceitos, noções, ideias, hipóteses. O desenho nesta idade como manifestação plástica da imagem traduz assim o conjunto de significados em vias de elaboração. (MONTROYA, 2011, p. 146)

Dessa forma, compreende-se que a noção de representação só é possível pela função semiótica, em que o significado e significante são codependentes, em que a imagem mental evoca seu significado.

A imagem mental é então o significante semelhante ao significado, usado pelo sujeito epistêmico para o representar, e, portanto, é um símbolo; mas é um significante que não é um objeto do meio exterior (como, por exemplo, um boneco que representa uma pessoa, ou um desenho que representa a coisa desenhada) e sim é interno ao sujeito epistêmico. (MONTROYA, 2011, p. 34)

O significado de um signo para o sujeito é o algo (que o signo representa) como construído pelo sujeito, estando relacionado com a construção do real para o sujeito e, portanto, tem um valor de conhecimento para o sujeito. A interação do sujeito com o mundo proporciona todo esse processo de assimilação de novos elementos em seus esquemas e de acomodação de novas estruturas e, dessa forma, o sujeito consegue construir o real através de seu conhecimento de mundo e atribuir valências. Sobre essa complexificação de esquemas e as possibilidades de interações com o meio a partir deles, escreve Tassinari:

O sistema de esquemas de ação de um sujeito vai se complexificando, desde o nascimento até a idade adulta. Tal complexificação se dá por meio de um processo de adaptação-auto-organização do sistema que, na interação com o meio, por um lado, assimila e incorpora novos elementos e, por outro, acomoda-se, modificando-se ativamente, para propiciar novas interações e assimilações, de forma a aumentar cada vez mais as possibilidades de interações (em especial, as favoráveis à conservação do organismo). Na medida em que o sistema de esquemas de ação vai se complexificando, o sujeito vai organizando cada vez mais para si o seu mundo; vai realizando, como salienta Piaget, a construção do real para si próprio. (TASSINARI, 2016, p. 5)

O significado de um signo varia com significado que ele pode ter (para o sujeito), com cada elemento do que é real para o sujeito e, nesse sentido, depende do que é real para o sujeito. Em especial, o significado de um signo varia com o desenvolvimento do sistema de esquema de ações e operações. Assim, estudar a constituição do real para o sujeito é também estudar a possibilidade dos significados dos signos para o sujeito. Desse modo, o estudo será limitado ao estudo do signo e estudo da constituição da realidade para e pelo sujeito.

De acordo com o MoSEAOSS, o significado de um signo varia com o desenvolvimento do sistema de esquema de ações e operações do sujeito e o real para o sujeito são as possibilidades de significados desse sujeito. Sobre isso, escreve Tassinari:

[...] do ponto de vista aqui adotado, dizer que um sujeito atribui significação a um objeto equivale a dizer que esse objeto é assimilado por seu sistema de esquemas de ações, tanto exteriores quanto interiorizadas, ou mais

explicitamente, é assimilá-lo ao seu sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos. (TASSINARI, 2014, p. 37)

Assim, a atribuição de valências a um determinado objeto ou situação, que é designado por um signo pelo sujeito, depende do significado que esses têm para o sujeito em um determinado momento. Dado um campo em que um objeto, que está à disposição do sujeito, lhe traz algum tipo de satisfação, o valor do signo desse objeto está relacionado ao significado. Inclusive, um signo pode evocar uma imagem (símbolo) relacionada àquele signo, conjuntamente com os esquemas que dão significação ao objeto designado pelo signo. Por exemplo, a enunciação da palavra “sorvete” pode evocar a imagem de um sorvete para a criança e o valor atribuído aquela enunciação equivale ao dessa evocação. Para Tassinari:

Nesse sentido, do ponto de vista aqui adotado, dizer que um sujeito atribui significação a um objeto equivale a dizer que esse objeto é assimilado por seu sistema de esquemas de ações, tanto exteriores quanto interiorizadas, ou mais explicitamente, é assimilá-lo ao seu sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos. (TASSINARI, 2014, p. 37)

É importante observar que o mesmo esquema se aplica também a pessoas, não se restringindo a objetos que não sejam pessoas. Os valores (valências) atribuídas ao signo que designa uma pessoa está relacionado à significação dessa pessoa para o sujeito e está intimamente ligado a seu campo psicológico e suas necessidades em um determinado momento.

No Período Pré-Operatório, os valores ainda permanecem ligados às suas necessidades práticas e as significações práticas, e, no final, começam a possibilitar a apreensão de conceitos. Nesse sentido, escreve Montoya:

É necessário destacar, contudo, a importância que representa a imagem nas suas formas pré-operatórias, sobretudo como apoio dos significados que as crianças produzem nesse período de idade. Essas imagens, embora mostrem configurações estáticas, servem para ilustrar significados em elaboração, tais como conceitos, noções, ideias, hipóteses. O desenho nesta idade como manifestação plástica da imagem traduz assim o conjunto de significados em vias de elaboração. (MONTOKA, 2008, p. 146)

São, então, os significados, conjuntamente com as necessidades do sujeito, que determinam os valores e as energias a serem empregadas em uma ação, e esses valores e energias (forças) são relativas, pois, ao sistema de esquemas de ações do sujeito.

Até o momento em que ainda não exista operação sobre símbolos e sobre signos, tem-se então *valores intraindividuais*, que são os valores que o sujeito atribui a ações, situações, objetos (incluindo pessoas) e situações relacionados somente a si mesmo, de forma ainda inconsciente, e todos os valores estão relacionados a sua satisfação, prazer ou necessidades primárias.

Dentre esses valores estão, como visto, Piaget (1973, p. 101-108), os *valores de utilização*, que podem ser atribuídos as necessidades primárias ou de êxito, como, por exemplo, pegar um objeto ou um alimento. Inclusive, esses valores também podem ser relacionados a ações, objetos (incluindo pessoas) e situações de forma intermediária, que são necessários para atingir o objetivo final.

Segundo Piaget (2014, p. 161 e 162), os *valores reais e atuais* correspondem a afetos perceptivos, que podem ser positivos ou negativos e regulam a ação; porém, nesse primeiro momento, esses sentimentos relativos, ainda não são duradouros, pois não existe uma memória para além das imagens lembranças, tais sentimentos são imediatos e deixam de existir quando a ação se finda. Mesmo existindo uma afetividade que interfere na conduta do sujeito, ela ainda é momentânea.

Ainda segundo Piaget (2014, p.96), há *valores desinteressados e de conhecimento* quando o sujeito atribui uma valência positiva ou negativa a uma ação, um objeto ou uma situação, sem ter uma memória afetiva desses, buscando na ação apenas o conhecimento deles.

A descrição dessas nomenclaturas também é encontrada no “*Dicionário Terminológico de Jean Piaget*”:

[...] valores desinteressados parecem conduzir não a um enriquecimento da ação do sujeito, mas, ao contrário, a sacrifícios. O problema encontra aqui seu paralelo exato sobre o plano das funções cognitivas. A inteligência prática, orientada para uma realização do objetivo, será seguida por uma inteligência desinteressada, representativa e gnóstica, que supõe uma descentração e cujo o objetivo é a compreensão (Piaget, 1981, *apud* BATTRO, 1978. p. 240)

Entre os valores interindividuais, Piaget (2014, p.162), destaca os *valores virtuais*, que são valores que, nesse Período Pré-Operatório ainda são intuitivos, podendo ser evocados por imagens mentais, com sensação de prazer ou desprazer, mas desaparecem após o desaparecimento perceptivo do objeto pelo sujeito. Nos valores virtuais há o [...] “desaparecimento dos sentimentos quase que imediatamente após o desaparecimento perceptivo, salvo uma necessidade momentânea de fazer durar o prazer.” (Piaget, 1981, *apud*

BATTRO, 1978, p. 240)

Na Tabela 10 a seguir é uma organização desses tipos de valores, até o momento discutidos, relativamente ao quadro dos elementos constitutivos do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos, de acordo com o MoSEAOSS (TASSINARI, 2014, p. 27) e também de acordo das tabelas de desenvolvimento intelectual e afetivo de PIAGET (2014, p. 56-57).

PERÍODO	ASPECTOS FIGURATIVOS (ESTADOS: OBJETOS E SITUAÇÕES)	ASPECTO OPERATIVO (TRANSFORMA- ÇÕES)	DESENVOLVIMENTO AFETIVO <i>SENTIMENTOS INTRAINDIVIDUAIS</i> (ACOMPANHANDO A AÇÃO DO SUJEITO, QUALQUER QUE SEJA A AÇÃO).	VALORES
SENSÓRIO - MOTOR	Percepção (Quadros Sensoriais)	Esquemas de Ações Esquemas de Coordenação de Ações	<i>Formações Hereditárias:</i> - Tendências instintivas - Emoções <i>Afetos Perceptivos:</i> - Prazeres e dores ligados às percepções - Sentimento agradável e desagradável <i>Regulações Elementares</i> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimento de sucesso ou de fracasso.	Período dos Sentimentos Intraindivi- duais. <i>Valores Intraindividuais</i> <i>Valores Atuais ou Reais</i> <i>Valores de Utilização</i> (necessidade de êxito) <i>Valores Práticos</i> (inteligência prática)
PRÉ- OPERATÓ- RIO	+ (Imitações Diferidas, Desenhos e, Em especial, Imagens Mentais) + Signos		Desenvolvimento afetivo Sentimento Interindividual (trocas afetivas entre pessoas). <i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais).	<i>Valores Interindividuais</i> <i>Valores Desinteressados</i> (inteligência desinteressada)

Tabela 10: Desenvolvimento Intelectual e Afetivo até dos Períodos Sensório-Motor e Pré-Operatório. Representação geral da construção do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos (de acordo com TASSINARI, 2014, p. 27) e sua relação com os tipos de valores (de acordo com PIAGET, 2014, p. 56-57)

7. SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS: UMA ESCALA DE VALORES

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias), aparição de sentimentos morais intuitivos e regulação de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral, organizados em uma *Escala de Valores*.

7.1 Sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias)

No nível das representações pré-operatórias, surgem os sentimentos interindividuais relacionados às simpatias e às antipatias. Com o desenvolvimento da fala e a interação com o outro, os afetos, ainda intuitivos, passam a ter uma influência das relações sociais do sujeito. Com isso, surge um conjunto de múltiplos valores, como a autovalorização, sentimentos de sucesso e fracasso, de inferioridade, relacionados a novas forças exteriores passam a fazer parte da realidade do sujeito e da sua interação com o outro sujeito.

Aqui, como antes, como salienta Piaget (1967, p. 37) “[...] existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação.” Nesse sentido, tem-se que os valores são regulados pelo sistema de esquemas de ações do sujeito, que também comanda as energias interiores, sem depender diretamente delas, e que busca assegurar ou restabelecer o equilíbrio do eu, incorporando novas forças ou elementos exteriores.

Ora, estes valores dependem de um outro sistema de regulações, que comanda as regulações das energias interiores sem delas depender diretamente e que tende a assegurar ou restabelecer o equilíbrio do eu, completando sem cessar a atividade pela incorporação de novas forças ou novos elementos exteriores. (PIAGET, 1967, p. 39)

Desta forma, Piaget destaca justamente essa ideia de que o sistema que regula os valores (que, segundo o MoSEAOSS seria o sistema de esquemas de ações) não está diretamente relacionado às energias interiores do indivíduo, mas sim busca assegurar ou restabelecer o equilíbrio do eu por meio da incorporação de novas forças ou elementos exteriores. Em especial,

esse sistema que regula os valores está em constante mudança e em atividade, incorporando novos elementos para manter o equilíbrio do indivíduo.

O sistema de esquemas de ações estabelece o real para o sujeito e, em especial, estabelece uma compreensão dos elementos desse real, relacionada aos aspectos intelectuais (com o estabelecimento de relações práticas, classificações práticas, inferências etc.) e, com isso, também é estabelecido um conjunto de valores (interesses) relativos ao sujeito, à sua compreensão e à sua ação no mundo. A assimilação de objetos e situações aos esquemas conferem uma significação ao mesmo tempo cognitiva e afetiva.

Nessa etapa, os múltiplos valores, estabelecidos pelo sujeito, de acordo com seu sistema de esquemas, estão diretamente ligados aos afetos interindividuais, frutos de uma troca cada vez mais rica dentre os sujeitos envolvidos na relação de interesse. Sobre isso, diz Piaget:

Do mesmo modo que o pensamento intuitivo ou representativo está ligado, graças a linguagem e a existência de signos verbais, as trocas intelectuais entre os indivíduos, também os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa nascem de uma troca, cada vez mais rica em valores. Desde que se torna possível a comunicação entre a criança e o seu ambiente, um jogo sutil de simpatias e antipatias vai se desenvolver, completando e diferenciando indefinidamente os sentimentos elementares já observados no decorrer do estágio precedente. (PIAGET, 1967, p. 39)

De acordo com Piaget (2014, p. 102), Pierre Janet relacionava os afetos de simpatias e antipatias com a regulação de energias em que o sujeito poderia dispor ou não de forças (energética) em uma determinada situação. Piaget (2014, p. 149) complementa aprofundando e generalizando a relação da simpatia e antipatia do sujeito, incluindo o sentimento de reciprocidade como elemento importante na regulação de forças. Entretanto, como salienta Piaget

É uma questão de valores, mais do que uma questão de regulação de forças. Por conseguinte, aqui novamente [...] o problema das valorizações prima sobre o problema da economia interna. Na simpatia, intervém, antes de tudo, uma questão de valorização recíproca e na antipatia, de desvalorização relativa à finalidade da ação em nossas escalas de valores e que não se explica simplesmente por uma questão de regulação de forças (PIAGET, 2014, p. 156-157)

Nesse sentido, são principalmente os valores, estabelecidos pelo sistema de esquemas de ações e pelos interesses relativos à ação imediata do sujeito, que vem a regular os afetos interindividuais, mais do que a regulação de forças.

Tem-se ainda que, nesse Período Pré-Operatório, como as afeições estão intrinsicamente ligadas às representações da realidade do sujeito, o sujeito toma como ponto de referência as pessoas do seu meio como uma espécie de modelo e, a partir dele, desenvolve os sentimentos de simpatia e antipatia por alguém ou por alguma situação. Os pais, por exemplo, são um ponto forte de referência nesse período e o ambiente em que a criança habita também seve como forma de comparação, em especial, do que lhe traz conforto e segurança, assim, os valores seguem uma linha de classificação ainda intuitiva.

Basta observar a criança na escolha de seus primeiros companheiros ou na reação a adultos estranhos à família, para se poder seguir o desenvolvimento das valorizações interindividuais. Quanto ao amor da criança por seus pais, os laços de sangue estão longe de poder explicá-lo, se não se considerar esta íntima comunidade de valorização que faz com que todos os valores das crianças sejam moldados à imagem de seu pai e de sua mãe. Ora, entre os valores interindividuais assim constituídos, existem alguns especialmente importantes; são os que a criança reserva para aqueles que julga como superiores a si, algumas pessoas mais velhas e seus pais. (PIAGET, 1967, p. 40)

Isso ocorre, pois a criança do Pré-Operatório não é capaz ainda de realizar operações de transfiguração. A transfiguração significa ter a capacidade de operar sobre imagens mentais. A operação de transfiguração é a compreensão que a criança tem de sua própria ação, em termos de suas imagens mentais do que essa ação representa e dessa forma aplicá-la a novos conteúdos.

Sem a capacidade da transfiguração, a criança ainda não consegue ter um pensamento lógico e por isso não consegue operar sobre sua realidade até então construída e, mesmo que tenha representações, essas ainda são imagens mentais estáticas e seus afetos e valores estão relacionados ao que elas podem representar. Veja o exemplo que Freitas expõe para explicar o raciocínio das crianças nesse período, que será depois aplicado aos valores.

Antes das transfigurações: Ao ser perguntada *Todo cachorro é animal?* a criança, no Período Pré-Operatório, responderá *sim*, pois a imagem que lhe vem à mente é a de um cachorro, que é simultaneamente cachorro e animal. Se a pergunta for invertida, *Todo animal é um cachorro?* a criança ainda responderá *sim*, pois a mesma imagem lhe vem à mente, a de um cachorro, que é também simultaneamente um animal. Logo, em ambos os casos, vem-lhe a mente a mesma imagem de um cachorro-animal e a resposta é *sim* para as duas questões. Notemos que a criança não é capaz ter duas imagens em mente e compará-las (pois isso seria uma transfiguração, que, por hipótese, ela não é capaz de fazer). Como contraprova, perguntamos à criança: *Todo leão é um animal?* Devido à questão, ela faz uma imagem de um leão, que é simultaneamente leão e animal, e, por isso, responde *sim*. Ao se retornar a

pergunta anterior, a partir dessa resposta, ou seja, *Todo animal é um cachorro?* ela volta a fazer a imagem do cachorro (sem poder comparar as duas imagens) e volta a situação anterior, repetindo as respostas dadas anteriormente. (FREITAS, 2020, p. 34, *itálico do autor*)

Levando em consideração tal forma de raciocínio, por meio de imagens estáticas e sem passagem de um a outro (transfigurações), os valores e os afetos do sujeito nessa fase estão relacionados a sua forma de conhecimento de mundo e do real, e ele ainda não é capaz de imaginar outras situações para contrapor as atuais e para relativizá-las e, por isso, as influências do seu ambiente em suas escolhas são tão fortes, chegando a ser um ponto de referência.

Nesse período, devido às imagens serem estáticas e não haver passagem entre elas, a construção dos valores está fortemente ligada à experiência sensorial da criança. Ela começa a desenvolver uma percepção sobre o que é certo ou errado, justo ou injusto, bonito ou feio, de forma estática, com base em suas próprias experiências sensoriais e na observação das experiências de outras pessoas ao seu redor. Por exemplo, se uma criança é elogiada por seus pais ou professores, por compartilhar seus brinquedos com outras crianças, ela pode começar a desenvolver uma noção de que essa forma de cooperação é um valor importante (tem valência positiva).

Além disso, Piaget observou (2014, p. 210) que as crianças pré-operatórias tendem a confiar nas figuras de autoridade, como pais, professores e líderes religiosos, para determinar o que é certo ou errado. Essa confiança nas autoridades deriva da limitação cognitiva da criança para distinguir entre a realidade e as aparências, devido às imagens serem estáticas e não haver passagem entre elas; o que inclui a sua falta de compreensão sobre relações de causa e efeito.

Mas, com o desenvolvimento cognitivo, como se verá, a construção dos valores se torna mais complexa e abstrata, envolvendo a compreensão de princípios morais e éticos mais sofisticados.

7.2 Aparição de sentimentos morais intuitivos

O início dos sentimentos morais está relacionado à obediência. As crianças veem as regras e valores morais como algo externo a elas, imposto por figuras de autoridade, como pais e professores. Elas acreditam que as regras morais são imutáveis e universais, e que a violação dessas regras resulta em punição imediata. Uma criança pode acreditar que não se deve mentir porque simplesmente é “errado” e porque recebe uma punição imediata, sem considerar as circunstâncias em que a mentira foi contada.

O respeito, como Bovet já mostrou, está na origem dos primeiros sentimentos morais. Com efeito, é suficiente que os seres respeitados deem aos que os respeitam ordens e sobretudo avisos, para que estas sejam sentidas como obrigatórias e produzam assim o sentimento do dever. A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias ou antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. (PIAGET, 1967, p. 40)

Os sentimentos morais intuitivos se desenvolvem na infância a partir da interação da criança com o meio, em especial, com as outras pessoas, e esses sentimentos são baseados em padrões de comportamento socialmente aceitos, expressos nas experiências e interações da criança.

A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais. É interessante, a esse respeito, analisar as valorizações da criança em um campo moral bem definido, como é o caso da mentira. Graças ao mecanismo do respeito unilateral, a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade antes de compreender, por si só, o valor da verdade, assim como a natureza da mentira. Por seus hábitos de jogo e imaginação e por toda atitude espontânea de seu pensamento, que afirma sem provas e assimila o real à própria atividade sem se importar com a verdadeira objetividade, a criança é levada a deformar a realidade e submetê-la a seus desejos. (PIAGET, 1967, p. 41)

Piaget considerava que, desde cedo, as crianças são capazes de compreender a noção de regras e normas sociais, mesmo que não possuam uma compreensão conceitual da moralidade, nesse sentido, a compreensão das regras e normas passam por diferentes estágios ao longo do desenvolvimento e, em cada estágio, tem-se uma compreensão diferente da moralidade.

Os sentimentos morais intuitivos se desenvolvem a partir das capacidades cognitivas da criança e das experiências sociais que ela vivência, aprendem a reconhecer as regras e normas sociais e passam a internalizá-las, construindo um sistema de sentimentos morais próprios. Isso significa que as crianças aprendem a agir de acordo com as normas sociais, não apenas porque são obrigadas a fazê-lo, mas porque acreditam que isso é o que se *deve* fazer.

Para que os mesmos valores se organizem em um sistema coerente e geral, será preciso que os sentimentos morais consigam uma certa autonomia, sendo, então, necessário que o respeito cesse de ser unilateral e se tome mútuo. É em particular quando este sentimento se desenvolve entre companheiros ou

iguais, que a mentira a um amigo será sentida também como tão “ruim” ou pior ainda que a da criança para o adulto (PIAGET, 1967, p. 41-42)

Os sentimentos morais intuitivos são fundamentais para o desenvolvimento moral da criança, uma vez que elas começam a internalizar valores e princípios que orientam suas ações e atitudes. Esses sentimentos formam a base para a construção de um senso moral mais completo e complexo, que se desenvolve ao longo da vida.

7.3 Regulação de interesses e valores, ligados ao pensamento intuitivo em geral

Segundo Piaget (, p.76-77) Pierre Janet, considerava que a regulação é uma função do pensamento intuitivo, que é, por sua vez, baseada em associações e conexões subjetivas entre diferentes experiências do sujeito. Ele argumentava que o pensamento intuitivo é fundamental para o funcionamento da mente humana, uma vez que permite que as pessoas organizem e deem sentido aos dados que recebem do mundo.

Piaget (2014, p. 77) organiza os tipos de regulações como na Tabela 11 a seguir.

Tipo de Regulação	Exemplos	Função
Regulações de ativação positivas	Sentimentos de pressão, como esforço	Acelerar e reforçar a ação primária
Regulações de ativação negativas	Sentimentos de depressão, como fadiga e desinteresse	Funcionam como freio
Regulações de terminação positivas	Sentimentos de elação, como alegria e sentimento de triunfo	Terminam a ação consumindo o excesso de forças que não foram empregadas, após o sucesso
Regulações de terminação negativas	Sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade, etc.	Funcionam de maneira idêntica, no caso do fracasso

Tabela 11: Tipos de regulação e suas funções, segundo Piaget (2014, p. 77)

No contexto da regulação de interesses e valores, para Piaget (1964, p.234), Janet argumentava que o pensamento intuitivo é capaz de avaliar as experiências e atribuir valor a elas com base em elaborações subjetivas. Dessa forma, a intuição é responsável por determinar o que é importante e significativo para uma pessoa e, também, por orientar suas ações e escolhas. “Janet introduz muitas vezes a noção de valorização. Ele nos mostra bem que há valorização na alegria, nas regulações positivas, e que há desvalorização, ao contrário, na fadiga, na tristeza, nas regulações de ordem negativa.” (PIAGET, 2014, p. 98)

Segundo Piaget (2014, p. 12), para Janet a regulação de interesses e valores é influenciada pelas experiências e pelas necessidades individuais de cada pessoa. Ele argumentava que as experiências afetam a forma como os valores são atribuídos, e que as necessidades individuais de cada pessoa influenciam a forma como os interesses são regulados. “Poder-se-ia, antes, atribuir o valor à economia da ação e dizer que o objetivo interessa ao sujeito porque se trata de uma ação pouco custosa, uma ação econômica, que ele cumprirá com facilidade, sem dispêndio de energia e com prazer.” (PIAGET, 2014, p.99)

No entanto, Piaget (2014, p.81), faz uma crítica à teoria de regulação e equilíbrio das forças, exposta por Janet, ressaltando que existem processos que não são prazerosos; pelo contrário, são onerosos. Porém, os processos não prazerosos, estando vinculado à conduta, há a motivação de vencer uma dificuldade, sem criar perspectivas de facilitar a mesma ação no futuro, e, dessa forma, tem acrescentado, a esta motivação, um valor maior (valência positiva) na execução dessa atividade do sujeito.

Não se trata mais de uma regulação de forças, pois o problema não é saber quais forças são necessárias para chegar ao resultado e para vencer a dificuldade – o problema é saber por que vencer a dificuldade, se isso apresenta um interesse, se o objetivo tem valor. É, pois, um outro problema – um problema de objetivo, de finalidade, de relação entre o sujeito e os objetos, o que é a definição da ação primária. (PIAGET, 2014, p. 100)

Neste sentido, existe uma grande relevância de entender que não é apenas a mecânica das ações, mas também a finalidade e o significado por trás delas. Não é suficiente apenas regular e equilibrar forças para alcançar um objetivo, mas também é necessário considerar o propósito e o valor do objetivo em si.

Piaget (2014, p.100), chama esse problema de “um problema de objetivo, de finalidade, de relação entre o sujeito e os objetos”. Ou seja, a ação não é apenas uma questão de escolher as forças corretas para superar a dificuldade, mas também de entender por que é importante superá-la e o que isso significa para o sujeito. A compreensão da ação não pode ser reduzida apenas à mecânica das forças, mas também deve levar em consideração a finalidade e o valor do objetivo em si.

E, dessa forma, não se poderia reduzir o comportamento do sujeito a uma simples regulação de energias, baseando a motivação de uma ação à economia de energias em uma ação futura. É necessário esclarecer que existe uma diferença entre valor de uma ação e o custo dessa ação para o sujeito, e uma ação custosa pode ser interessante para o sujeito e, por isso, a ideia

de custo e de sua relação com a energia não é suficiente para explicar apenas a forma como economizamos ações no futuro.

Na verdade, todos os sentimentos fundamentais ligados a atividade do indivíduo já traduzem regulações da energia. O interesse, por exemplo, de que falamos a propósito da primeira infância (II-D) é um espantoso regulador. Basta que a criança se interesse por um trabalho para achar as forças necessárias para compreendê-lo, enquanto que o desinteresse cessa o emprego desta energia. O sistema de interesses ou valores, mutáveis a cada instante, de acordo com a atividade em curso, dirige o sistema das energias internas, graças a uma regulação quase automática e contínua. Mas, é apenas uma regulação, por assim dizer, intuitiva, já que é, em parte, irreversível e sujeita a frequentes deslocamentos de equilíbrio. (PIAGET, 1967, p. 60-61)

Segundo Piaget (2014), para Claparède, os valores são construídos a partir da experiência e são influenciados pelas necessidades e desejos de cada sujeito. Ele considerava que os valores eram regulados através da interação entre as necessidades individuais e as exigências do ambiente. Nesse sentido, o interesse seria um regulador de energias na relação entre o sujeito e o objeto de valor.

Segundo Claparède, o interesse é o que ele chamava o *dinamogenizador* das reações, mais simplesmente, um regulador de energias. As coisas que nos interessam, dizia ele, liberam as energias e criam contatos que permitem mobilizar as forças necessárias à ação. O desinteresse, ao contrário, rompe esses contatos; é um mecanismo protetor, que faz parar o gasto de energia, impede a mobilização das forças e as guarda em reserva para outros casos que interessem mais. (PIAGET, p. 110, *itálico do autor*)

Nesse sentido, significa que o interesse libera energia que permite que as pessoas ajam de forma mais efetiva em relação ao que lhes interessa. Por outro lado, o desinteresse pode ser visto como um mecanismo protetor que impede a mobilização das forças e as guarda em reserva para outros casos que interessem mais. Em relação direta com o valor, Piaget (2014) faz a seguinte análise:

Claparède chama de dinamogenizador da ação, o que é relativo à intensidade como tal. Mas, ao lado da intensidade, há o conteúdo do interesse ou dos interesses: um interesse é sempre relativo a outros segundo encadeamentos ou encaixes variados, e este é precisamente o aspecto valor. Desse ponto de vista (que corresponde à lei do interesse em geral), nós lidamos com interesses mais ou menos duráveis, mais ou menos sistemáticos. Podemos estudar a filiação

dos interesses, uns com relação aos outros; podemos, a partir do nível sensório-motor e a fortiori mais tarde no nível verbal, estudar os interesses de uma criança dia após dia, semana após semana e constataremos que os interesses formam, então, sistemas propriamente ditos; (PIAGET, 2014, p. 111)

Sendo assim, o valor que atribuímos aos nossos interesses afeta diretamente a maneira como nos relacionamos com eles.

É assim que, durante a primeira infância, se notam interesses através das palavras, do desenho, das imagens, dos ritmos, de certos exercícios físicos etc. Todas estas realidades adquirem valor para o sujeito na medida de suas necessidades, estas dependendo do equilíbrio mental momentâneo e sobretudo das novas incorporações necessárias à sua manutenção (PIAGET, 1967, p. 39)

Para Piaget (2014, p. 121), Lewin enfatizou a importância da regulação do comportamento do sujeito, argumentando que os valores funcionam como um sistema de referência que orienta as escolhas e ações dos indivíduos. Ele considera que a regulação de interesses e valores é um processo dinâmico que envolve mudanças e adaptações constantes ao longo do tempo, dependendo das situações e das experiências vividas pelo indivíduo.

[...] devemos observar que esse sistema, segundo Lewin, corresponde ao aspecto atual, momentâneo do equilíbrio, em outras palavras, ao aspecto espacial (espacial aqui significa ao mesmo tempo simultâneo, sincrônico, atual, quando se refere a um campo espaço-temporal). Em compensação, um aspecto de valorização interfere igualmente nesses fatos. Ora, o que é interessante – e é justamente um dos progressos que permitem a introdução da noção de campo – é que o sistema de valorizações é muito mais dependente do aspecto temporal. Pode-se citar primeiramente a autovalorização em função dos sucessos e dos fracassos anteriores, o que implica evidentemente uma dimensão temporal. (PIAGET, 2014, p. 121)

Neste sentido, esses campos são caracterizados por um sistema de forças que mantêm um estado de equilíbrio momentâneo, e essa descrição refere-se principalmente à dimensão “espacial”, ou melhor, sincrônica do fenômeno. No entanto, como observado, as valorizações que interferem nesses campos são relativas muito mais à dimensão temporal ou diacrônica. Isso significa que o valor atribuído aos diferentes elementos presentes no campo é influenciado por experiências passadas e sucessos ou fracassos anteriores.

A noção de campo proposta por Lewin, portanto, é uma abordagem que leva em consideração tanto a dimensão espacial quanto a dimensão temporal dos fenômenos psicológicos. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda do comportamento do sujeito, abarcando tanto os aspectos imediatos quanto os aspectos históricos que influenciam os comportamentos e valores. Para Piaget (2014, p.147), Lewin também enfatizou a importância da intuição na formação de valores. Ele considerou que os valores também são baseados na percepção, sentimentos e emoções.

No começo da valorização de si mesmo, encontramos valores de confiança ou de desconfiança na ação própria, em função dos fracassos anteriores (a propósito de Lewin, por exemplo), e acabamos de ver agora, a respeito da construção do objeto, que a pessoa do outro se torna um centro de valorização, que as trocas entre o eu e o outro constituem, antes de tudo, trocas de valores. (PIAGET, 2014, p. 147)

Na *Teoria dos campos de força*, Lewin (1975, p. 58) descreve a regulação de interesses e valores como um processo de equilíbrio entre forças opostas. O comportamento do sujeito é influenciado por duas forças principais: as forças que impulsionam o indivíduo a se mover em uma determinada direção e as forças que o impedem de se mover na mesma direção.

Um estado de tensão já existente, que pode remontar a um propósito, uma necessidade ou uma atividade semiterminada, está interessado num certo objeto ou evento, interesse que é experimentado como uma atração (ou repulsa), de tal modo que esse particular sistema tenso obtém agora o controle das áreas motoras. Dizemos então que tais objetivos possuem uma “*valência*”. (LEWIN, 1975, p. 58, *itálico do autor*)

Piaget (2014) faz suas considerações sobre a teoria de Lewin:

Temos, em seguida, o respeito relativamente grande à barreira psíquica, à marca determinada – a qual depende, é claro, das valorizações dos outros, isto é, depende das reações das pessoas no seu desenvolvimento histórico anterior. Temos, finalmente, a hierarquia dos interesses. (PIAGET, 2014, p.121)

Essas forças são formadas por uma combinação de fatores internos e externos, como necessidades pessoais, objetivos, crenças, expectativas, normas sociais e pressões ambientais. Para Piaget (2014), Lewin, o equilíbrio entre essas forças é fundamental para a regulação dos interesses e valores do indivíduo. “Reconhece-se, em tais condutas, esse jogo de sentimentos que Janet descreve em termos de regulação das forças e que Lewin resume também a um

equilíbrio de forças, incorporando-as ao “campo total”. Mas, interferem, também, elementos de valorização.” PIAGET (2014, p. 118). Por fim, para Piaget,

Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse no sentido mais direto do termo ("interesse"). Assim sendo, o interesse começa com a vida psíquica, propriamente dita, e desempenha, em particular, papel essencial no desenvolvimento da inteligência senso-motora. Mas, com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam, dando lugar a uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos, que o interesse implica, e os próprios valores que este produz. (PIAGET, 1967, p. 38)

Dessa maneira, com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam, e ocorre uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos que o interesse implica e os próprios valores que este produz. Ou seja, os interesses tornam-se cada vez mais específicos e direcionados a objetivos particulares, e essa especialização acaba por afastá-los dos valores mais amplos e universais que inicialmente lhes deram origem.

7.4 Uma escala de valores

Ao longo do desenvolvimento, as crianças vão adquirindo novos valores que influenciam diretamente suas ações e percepções do mundo. Esses valores incluem aspectos sociais, morais e intelectuais, e se desenvolvem em um sistema de valores que vem a tomar a forma de certa hierarquia. “Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundos abaixando-as com respeito às ações futuras.” (PIAGET, 1967, p. 39).

O sistema de valores é constituído por um conjunto de valores e de interrelações entre eles e orienta as ações e percepções da criança. Esse sistema tem certa organização hierárquica, com valores mais gerais e abstratos no topo e valores mais específicos e concretos na base. Essa hierarquia de valores influencia e é influenciada pela cultura e pelo contexto social em que a criança se desenvolve. Como salienta Piaget (1967, p. 39): “[...] o sistema constituído por estes múltiplos valores condiciona sobretudo as relações afetivas interindividuais [...] e] os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa nascem de uma troca, cada vez mais rica, de valores.”

Kurt Lewin também desenvolveu a ideia de que os valores são hierarquizados, ou seja, que existem valores mais importantes e menos importantes para cada pessoa. Essa hierarquização influencia a forma como as pessoas tomam decisões e como agem diante de diferentes situações.

Para Lewin, entender os valores das pessoas é fundamental para entender seu comportamento e suas escolhas. Ele pondera que, ao compreender os valores de um grupo ou comunidade, é possível compreender o que é importante para ele e como esse grupo age. Para Lewin, por meio dessas escalas e de técnicas é possível avaliar e entender melhor os comportamentos humanos e os valores que os motivam e, assim, também, se for o caso, influenciar de forma mais eficaz a mudança de comportamento e a tomada de decisões de um grupo de pessoas.

Pode-se então estabelecer uma escala de valores em que, por exemplo, tem-se três níveis *A*, *B* e *C*, em que *C* está no topo, e, com o passar do tempo, os valores que estavam em *C* podem, em outro momento, estar em *B* ou *A*. Em especial, há valores que permanecem ligados, principalmente aos elementos que têm permanência para o sujeito, em sua construção de mundo cognitiva e afetiva, como, por exemplo, a valorização afetiva dele por seus pais

A partir do momento em que existe uma escala de valores, em que os mesmos são remanejados de acordo com os interesses na forma de comparação e ordenação deles, que implica uma certa escala de medida, há então uma espécie de quantificação, e esse valor quantificado, passa a ser considerado um *valor econômico*.

Nestes valores econômicos, temos dois casos particulares a distinguir: a economia interna da ação, aquela que Janet descreve a propósito de suas regulações ou que resulta da aplicação à própria ação de certas leis econômicas gerias (por exemplo, a lei do menor esforço: obter o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio) e os valores econômicos na troca com o outro. (PIAGET, 2014, p. 179)

Futuramente, como se verá, as operações da inteligência e a reversibilidade vão possibilitar a ordenação dessa escala em uma estrutura mais constante e racional, em que aparecerá, por exemplo, o valor do respeito mútuo, da reciprocidade e de autonomia.

Os valores só existem, portanto, em função de um sistema total ou “escala de valores”. Uma relação assimétrica, como *BC* só é inteligível quando relacionada com uma seriação de conjunto possível: *OABCD...* ele. Ainda mais importante é o fato de os sistemas de conjunto só se formarem no

pensamento da criança em conexão com uma reversibilidade precisa das operações, adquirindo, assim, uma estrutura definida e acabada. (PIAGET, 1967, p. 52)

Assim como a construção do conhecimento, os valores passam a exigir uma organização em uma escala de valores. A necessidade do sujeito está presente em toda a formação dessa escala e dispõe cada um deles de forma hierárquica. Mas, mesmo em relação aos valores mais estáveis, essa hierarquia pode mudar com o passar do tempo, acompanhando assim as prioridades do sujeito. Dessa forma, a escala de valores sofre constantes mudanças, mas sem que desapareçam, apenas mudem a posição dos valores dentro da própria escala, mas conservando ainda assim a valoração.

8. VALOR E OPERAÇÕES SOBRE SÍMBOLOS

Com o surgimento das operações sobre símbolos, em especial, das transfigurações, o sujeito passa a poder reconstruir, no plano das representações, o plano nas ações exteriores. Mais ainda, suas ações exteriores são casos particulares de ações representadas por operações sobre símbolos (especificamente, por transfigurações), ações imagináveis. Assim, o mundo real é parte do mundo imaginável.

O significado de um signo varia com significado que ele pode ter (para o sujeito), e, portanto, com cada elemento do que é real para o sujeito, e, nesse sentido, depende do que é real para o sujeito. Em especial, o significado de um signo varia com o desenvolvimento do sistema de esquema de ações e operações. Assim, estudar a constituição do real para o sujeito é também estudar a possibilidade dos significados e dos valores dos signos para o sujeito.

8.1 Operações

De acordo com Piaget (2014, p. 206), uma ação está primeiro relacionada a um esquema sensório-motor antes de se tornar uma operação, e a operação se origina sempre a partir de uma ação sensório-motora. Para crianças entre dois e sete anos, as operações correspondem à intuição, que é uma forma superior de equilíbrio do pensamento na primeira infância.

Piaget (2010, p.187-188) argumenta que a intuição se torna operação quando constitui um sistema de conjunto em que seja passível a composição e a reversão. Isso significa que duas ações do mesmo tipo podem compor uma terceira ação do mesmo tipo, e essas ações podem ser invertidas. Por exemplo, somar é uma operação porque pode ser vista como diversas reuniões sucessivas que equivalem a uma única reunião, e essas reuniões podem ser invertidas pela dissociação ou subtração.

Leis Operatórias	Exemplos
Composição	$1 + 1 = 2$
Reversibilidade	$1 \text{ e } (-1)$
Operações nulas ou idênticas	$1 - 1 = 0$
Associação de operações	Operações podem associar-se de variadas formas constituindo grupos

Tabela 12: Leis Operatórias.

Aos sete anos de idade, as crianças já possuem uma série desses sistemas de conjuntos. As operações podem ser lógicas, aritméticas, temporais, mecânicas, físicas e outras. Para Piaget (2010 p.187), o pensamento só se torna lógico por meio da organização de sistemas de operações que obedecem às leis dos conjuntos, com composição e reversibilidade. Para Tassinari (2014)

Hipótese 4. As operações (no sentido piagetiano do termo) são ações interiorizadas sobre significados por meio de significantes (símbolos ou signos) tais que elas e suas coordenações têm uma forma análoga às das ações e suas coordenações, descrita anteriormente[...]. As ações interiorizadas vêm a se coordenarem com as ações exteriores de forma a constituir um sistema de esquemas de ações exteriores e interiorizadas. (TASSINARI, 2014, p. 18).

Segundo a hipótese acima citada, as operações são ações que foram interiorizadas pelo indivíduo por meio de símbolos ou signos, que têm uma forma análoga às das ações externas. Essas ações interiorizadas se coordenam com as ações externas, formando um sistema de esquemas de ações exteriores e interiorizadas

O conceito ou classe lógica se constrói, então, no interior de uma classificação de conjunto, representando, assim, uma parte desta, e o sistemas de conjuntos se formam no pensamento em conexão com a reversibilidade das operações, e a reversibilidade leva a uma estrutura definida e acabada, em que as ações em um sistema são arranjadas em pares inversos. Para cada ação, existe, então, uma outra ação que a reverte, e as duas ações executadas em sequência levam ao ponto inicial.

Do ponto de vista da inteligência, a grande novidade é a aparição das *operações*, a operação sendo a ação que modifica um objeto ou uma coleção

de objetos, mas uma ação concebida como reversível, isto é, tal que a transformação é imediatamente compreendida como podendo desenrolar-se nos dois sentidos. (PIAGET, 2014, p. 2021, *itálico do autor*)

Nesse sentido, as operações são ações mentais que permitem ao indivíduo transformar e manipular objetos mentais de forma reversível, ou seja, o indivíduo é capaz de compreender que uma ação pode ser desfeita, e que a transformação pode ocorrer em ambos os sentidos.

Tem-se então que as estruturas mentais são sistemas operatórios, e a reversibilidade de suas transformações e a invariância de seus elementos conduzem à conservação do sistema como uma totalidade em seu funcionamento, sendo a conservação, o identificador das operações mentais. Uma estrutura de assimilação mental de ordem operatória é um equilíbrio para a mente.

A reversibilidade, no entanto, traduz o equilíbrio permanente entre a assimilação das coisas pela mente e a acomodação da mente às coisas.

O funcionamento da estrutura se dá por um *processo de organização-adaptação*, sendo a *organização* o aspecto interno desse processo e a *adaptação* seu aspecto externo. O processo de adaptação tem dois pólos complementares e indissociáveis, a *assimilação* e a *acomodação*: as estruturas do sujeito-organismo, funcionando, em interação com o meio, podem incorporar objetos e situações ao funcionamento dessas estruturas, o que se denomina de *assimilação*, e, ao assimilar os objetos ou situações, pode haver a modificação das estruturas, o que se denomina de *acomodação*. (TASSINARI, 2014, p.10, *itálico do autor*)

Assim sendo, a estrutura do sujeito-organismo é composta por esquemas, que são as representações internas que se tem do mundo externo. Esses esquemas são construídos através da interação com o ambiente e são constantemente modificados para melhor se adequar às novas informações que o sujeito recebe.

Nesta constante, as operações sobre símbolos são definidas por Tassinari (2014) como “[...] as ações interiorizadas (eseus esquemas) exercidas sobre os estados (como *a* e *b* da Figura 4) representados pelo sujeito por símbolos (em especial, por imagens mentais).” (TASSINARI, 2014, p. 20)

Essa definição destaca a importância da representação simbólica no processo de internalização das ações e na construção do conhecimento. As imagens mentais permitem que o indivíduo se refira a estados que não estão presentes no momento atual, e que possa manipulá-los mentalmente para alcançar um objetivo.

MoSEAOSS traz a operação sobre símbolos sob o conceito de *transfigurações*, que tem como característica principal essas imagens mentais e segue a seguinte definição

Definição 8. Denomina-se de *transfigurações* as operações sobre imagens mentais, isto é, ações interiorizadas exercidas sobre os estados (como *a* e *b* da Figura 4) representados pelo sujeito por imagens mentais, ou ainda, operações sobre símbolos nos quais os símbolos são imagens mentais. (TASSINARI, 2014, p. 24, itálico do autor)

Assim sendo, as transfigurações permitem que o indivíduo manipule mentalmente as imagens para alcançar um objetivo, transformando-as de acordo com suas necessidades e desejos.

Neste sentido, as transfigurações se organizam em sistemas de esquemas de transfigurações, que são estruturas operatórias criadas pelo sujeito para manipular imagens mentais e, conseqüentemente, manipular símbolos e ampliar sua compreensão do mundo. Esses sistemas são construídos através da complexificação da rede de esquemas, começando com o sistema de esquemas de ações e, posteriormente, com a construção do sistema de esquemas de transfigurações, permitindo que o sujeito aumente sua compreensão do real.

Esses sistemas são formados através das assimilações, acomodações e adaptações do sujeito em interação com o meio. Segundo Latansio (2010, p. 83), os esquemas de transfigurações são estruturas generalizáveis que permitem que o sujeito realize operações e comparações entre diferentes representações, conscientemente, utilizando as imagens mentais como símbolos. Dessa forma, ao realizar assimilações e acomodações, o sujeito pode ampliar seu entendimento do mundo. À medida que os esquemas de transfiguração se complexificam, eles passam a formar um sistema de esquemas de transfiguração.

Na esfera afetiva, os sentimentos tornam-se mais estáveis e adquirem propriedades normativas e reversíveis. Eles são capazes de coordenar suas ações e pontos de vista com os dos outros, dissociando e coordenando-os, o que permite que eles cooperem uns com os outros, além disso, começam a se libertar do egocentrismo social e intelectual, e será discutido a seguir.

8.2 O Desenvolvimento Moral e o Jogo

A obra *O Juízo Moral na Criança* (1994) é um estudo clássico de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade em crianças. Nesse estudo, Piaget realizou observações cuidadosas do comportamento das crianças durante a participação em um jogo, analisando a forma como elas reagem quando as regras eram quebradas. As observações permitiram a Piaget

compreender como as crianças vão desenvolvendo gradualmente o senso de moralidade e justiça, assim como a importância das regras e normas sociais na sua construção.

Do mesmo modo como a criança crê na onisciência do adulto, igualmente acredita, sem mais, no valor absoluto dos imperativos recebidos. Este resultado do respeito unilateral é de grande importância prática, porque é assim que se constrói a consciência elementar do dever e o primeiro controle normativo do qual a criança é capaz. Mas parece-nos evidente que esta aquisição não basta para constituir a verdadeira moralidade. Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos. (PIAGET, 1994, p. 299)

Assim, a formação da consciência moral na criança é um processo complexo e gradual, que envolve a internalização de regras e normas sociais, mas também o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva em relação a essas normas. A verdadeira moralidade implica um compromisso consciente com os valores e princípios morais, e não apenas uma obediência cega às regras e normas impostas pelos adultos. No quadro abaixo foram elencados alguns dos resultados obtidos nas observações de Piaget.

Faixa etária	Características
Até 2 anos	Jogo individual sem regras definidas, pouca regularidade e hábitos
2 a 7 anos	Tentativa de imitar os mais velhos, aceitação unilateral de regras, cooperação não é possível
7 a 12 anos	Aprendizagem completa e observação das regras, jogo jogado socialmente com um ganhador e um perdedor
12 anos em diante	Conhecimento completo do código, interesse em ditarem as regras

Tabela 13: Resumo dos resultados obtidos no experimento.

Além disso, antes dos sete anos, em média, as regras verdadeiras são as tradicionais e são consideradas sagradas e eternas, feitas por uma autoridade e não podem ser mudadas, indicando obediência heterônoma e respeito unilateral. A autonomia relativa da consciência moral caracteriza a nova organização dos valores morais. A moral da cooperação é mais importante do que a da submissão, implicando a lógica dos valores ou o que Piaget (2014, p.

55) se refere como moral do pensamento. A integridade entre pensamento e comportamento é determinada pela força de vontade.

Com isso, novos sentimentos morais (ver adiante, seção Afetos Normativos) se superimpõem aos anteriores, tornando a criança capaz de fazer suas próprias avaliações morais e exibir sentimentos morais que, em alguns casos, entram em conflito com os da moral heterônoma da obediência. Piaget (2014, p. 250-251) cita como exemplo o sentimento de justiça nas crianças dessa fase, que pode ocasionar conflitos com os adultos.

Pode-se então dar, em sequência, o respeito mútuo, tendo como um sentimento autônomo que ocorre entre iguais e só aparece com a autonomia. É diferente do respeito unilateral, que está presente na moral da obediência, e é o respeito do pequeno pelo grande, pela autoridade. Para que o respeito mútuo ocorra, é preciso que, antes, tenha havido o respeito unilateral, na relação adulto-criança, e nuances intermediárias desses dois tipos de respeito, nas relações das crianças entre si, segundo Piaget (2014, p. 251).

8.3 Medo, Respeito e Obediência

Uma ideia difundida é a de que as crianças obedecem devido à coexistência de afeição e medo, ou seja, o respeito. Piaget (2014, p. 194-195) argumenta que essa explicação não é suficiente e, para isso, apresenta ideias de outros autores. Por exemplo, Baldwin sustenta que a origem dos sentimentos morais está nos relacionamentos interpessoais. Assim sendo, a consciência de si mesmo surge da consciência da semelhança com os outros, que é expressa e manifestada pela imitação de gestos. A criança descobre a individualidade dos pais pela imitação, o que a leva a construir um self ideal que vai além dela mesma. Os pais são modelos a serem copiados e igualados. Esse self ideal é o equivalente ao superego na explicação da obediência.

Piaget (2014, p. 183) concorda que existe um papel de submissão por parte da criança devido à coação espiritual exercida pelos pais, mas pergunta: de onde vem o sentimento de obrigação? Desta vez, Piaget (2014, p. 196-200), apresenta as assertivas de Bovet, extrapolando as ideias de Kant e de Durkheim. Assim, Piaget concorda com a existência de condições suficientes e necessárias para a ocorrência do sentimento de obediência.

Essas condições seriam: um parceiro deve dar instruções ou ordens, que teriam prazo de expiração indefinido e que seriam válidas em todas as situações (por exemplo, não mentir); e a ordem deve ser aceita. Essas duas condições são contingências para que apareça o sentimento especial que mistura afeição e medo, chamado, segundo Piaget, (2014, p. 196), por Bovet, de respeito. A criança, assim, só adquiriria respeito pela lei através do respeito pela outra

pessoa e não o contrário. O respeito pela pessoa não é a consequência, mas a condição preliminar para a lei moral.

Uma das fontes consideradas como originadoras dos sentimentos morais, estudada por Bovet é o hábito. Segundo Bovet, bons hábitos não se desenvolvem automaticamente, mas somente através da educação, do exemplo e do relacionamento interpessoal. O dever, então, não seria uma soma de hábitos, os quais não conduziriam à obrigação. Para Piaget, (2014, 200), Baldwin afirmaria que se trata de um hábito especial cujo efeito principal seria fazer lutar contra outros hábitos.

Outras fontes de sentimentos morais seriam decisões ou ordens que as pessoas se dão a si mesmas e sofrem por não cumpri-las. Segundo Piaget, (2014, p. 200), Bovet, tais resoluções são replicações de esquemas interpessoais. Piaget (2014, p. 266) refuta a ideia de Durkheim, segundo a qual as crianças obedecem somente porque os pais representam uma autoridade social, exercem o constrangimento social. E ainda segundo Piaget (2014, p. 198), Bovet refuta a ideia de que as crianças obedecem apenas por medo do castigo ou da repreensão.

Piaget (2014, p. 212) também afirma que as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade moral e de cooperação social através da interação com os adultos e com outras crianças. Elas aprendem a reconhecer os valores e normas da sociedade em que vivem, e a respeitá-los, não por medo de punição, mas por entenderem a importância desses valores e normas para o bem comum.

Nesse caso, a obediência não é resultado apenas de uma autoridade social que exerce constrangimento, mas sim de um processo de construção do senso de responsabilidade moral e social, em que a criança se torna capaz de agir de acordo com os valores e normas da sociedade em que vive, não apenas por medo da punição, mas por compreender a importância desses valores e normas para a convivência em sociedade.

Piaget (2014, p. 266) novamente tece críticas as ideias de Durkheim sobre o respeito mútuo, que para o último autor, nasceria da pressão social, levando à internalização de uma consciência coletiva. Piaget, por sua vez, afirma que a pressão social não é suficiente para explicar a autonomia. As pressões familiares podem ser internalizadas sem que isto resulte em autonomia.

Dessa forma, existe continuidade e heterogeneidade entre as duas formas de respeito. O mesmo se daria na lógica para todas as transições possíveis entre as relações simétricas e assimétricas. No domínio afetivo, as características da reciprocidade pareceriam ser os substitutos do ponto de vista. A reciprocidade se torna obrigatória. Do ponto de vista cognitivo, o respeito mútuo acarreta a necessidade de não contradição moral.

Piaget (2014, p. 263) em suas pesquisas, enfatiza que a moralidade pode se afastar da norma assim como o pensamento comum pode se desviar da lógica da não contradição. Ele destaca que, no respeito mútuo entre indivíduos, não se trata apenas de uma relação de reciprocidade, mas de uma reciprocidade de pontos de vista.

Em suas observações, Piaget (2014, p. 264) verificou que, na relação entre sujeitos S1 e S2, em uma ação R1 de S1 em favor de S2, o reconhecimento do débito T2 por S2 é sentido como uma obrigação de gratidão, enquanto o valor atribuído por S2 a S1 não é apenas um valor afetivo, mas também um valor moral. A Tabela 14 a seguir descreve essa situação.

	<i>Sujeito (S1)</i>	<i>Sujeito (S2)</i>
Ação	S1 exerce uma ação R1 em favor de S2	S2 sente satisfação correspondente a R1
Gasto	Gasto negativo para S1 que é apreciado por S2	Débito T1 com relação a S1, sentido por S2
Valor	Valor que S2 dá a S1 por reciprocidade	S1 adquire crédito social, prestígio ou boa reputação
Exemplo	Oferecer ajuda a um amigo em um momento difícil	Amigo se sente satisfeito e grato pela ajuda
		Amigo se sente em débito com o amigo que o ajudou
		Amigo passa a valorizar mais a amizade e a considerar o amigo mais bondoso

Tabela 14: Organização dos argumentos de Piaget (2014, p. 264) sobre a reciprocidade a partir do ponto de vista.

Para facilitar a compreensão, Piaget (2014, p. 161) propõe o seguinte esquema:

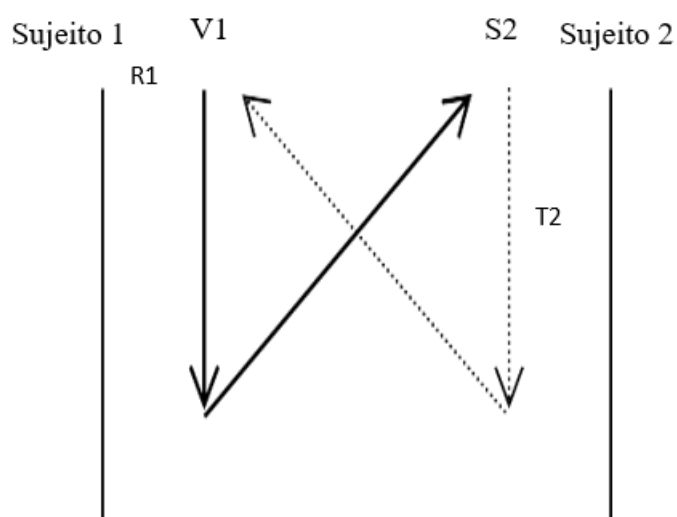


Figura 10 - Relações interpessoais (reproduzido de PIAGET, 2014, p. 161).

Nota-se que, para Piaget, a reciprocidade é mais do que simplesmente um ato de dar e receber. Há uma evolução na forma de troca interpessoal, em que o valor atribuído aos atos não depende apenas da escala de valores de quem recebe, mas também da intenção de quem os realiza e da escala de valores de quem os realiza.

A reciprocidade se torna obrigatória quando há um valor moral atribuído ao outro indivíduo. Essa reciprocidade não é apenas uma pressão social, mas uma reciprocidade de pontos de vistas, que gera autonomia moral e cognitiva. Isso é possível pela transformação nas trocas interpessoais, que pode ser esquematizada conforme a Tabela 15 a seguir.

Transformações nas Trocas Interpessoais	Características
1) S1 se coloca sob o ponto de vista de S2	R1 = ato de S1 para com S2 na presença de S2
2) O valor V2 que S2 dá a R1 não é só função da satisfação material que tira deste	R1 não é avaliado apenas conforme a escala de valores de S2, seu valor é determinado em função da intenção de S1 e de acordo com a escala de valores de S1
3) O débito T2 é sentido por S2 como uma gratidão obrigatória	
4) O valor V1 atribuído por S2 a S1 não é só um valor afetivo, mas também um valor moral	A reciprocidade se torna obrigatória

Tabela 15: Organização dos esquemas de reciprocidade baseado nos expostos de Piaget (2014, p. 263, 264)

8.4 A capacidade de conservar valores

Até o momento foi possível analisar que diversos tipos de operações estão relacionados aos sentimentos interindividuais. Antes dos sete anos de idade, em média, a vida afetiva é intuitiva, espontânea e impulsiva, dificultando a orientação constante dos pensamentos e sentimentos. A partir dos sete anos, os pensamentos e sentimentos se organizam e constituem regulações ou formas finais de equilíbrio que podem ser expressas pela vontade.

A vontade seria o equivalente afetivo das operações da razão, uma função que surgiria tardiamente, e seu exercício real está ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos. A vontade, então, não seria uma simples manifestação de energia de que o sujeito dispõe, como um esforço perseverante para alcançar um objetivo, mas sim uma regulação da energia.

Antes de conceituar o que considera como sendo o ato de vontade, Piaget (2014, p. 230) faz uma revisão de literatura a respeito do tema. Segundo James, o ato de vontade obedece a dois critérios: o primeiro é que deve existir um conflito de impulsos ou tendências como ponto de partida, e o segundo é que o impulso inicial mais fraco deve se tornar o mais forte. Existem ainda outras teorias que descrevem a vontade, mas sem explicar como ela funciona.

Para Piaget (2014, p. 147), a força de um impulso não é fixa, ela depende da configuração atual do campo afetivo; assim como na experiência perceptual, o envolvimento comparativo dos elementos da configuração depende do campo perceptual. Mudar a perspectiva significa modificar a situação ou a distribuição de forças que são constantemente variantes. Dizer que as forças são antagônicas falsifica o problema, uma vez que não explica por que a força fraca triunfa.

Neste sentido, a vontade é um comportamento especial de regulação, que Piaget (2014, p. 250) chama de “regulação das regulações”. O sujeito passa a poder se representar compreender uma regra (não apenas como uma ordem) e adquire vontade (que é diferente do desejo), isto é, de poder seguir uma regra, independente de seu desejo.

Pode-se buscar explicar o surgimento da vontade e sua forma de atuação com o MoSEAOSS da seguinte forma. De acordo com o MoSEAOSS, a partir do Operatório Concreto, com o surgimento das transfigurações, todo um mundo novo (da representação + ação) se forma. Note-se que os esquemas tanto das ações exteriores quanto das ações interiores fazem parte do

sistema de esquemas, assim o sistema de esquema forma um todo, o qual contém os esquemas das ações exteriores e os esquemas das ações interiores.

Nesse novo mundo, os objetos e as situações e suas relações (inclusive as causais e as morais, entre pessoas) são compreendidos devido ao sistema de esquemas de transfigurações, que representa os objetos e situações por imagens mentais e as relações por meio de esquemas de transfigurações. Dessa forma, surge a possibilidade de estabelecer valências pela vontade (e não apenas pelo desejo).

À vontade corresponde valores (valências) que são atribuídos a situações e objetos em decorrência da compreensão das situações para além de seus caracteres ligados a ação imediata, através da coordenação dos esquemas de ações e dos esquemas de transfigurações. Nesse sentido, os valores (valências) seguem a estrutura desse novo mundo, podendo ser estabelecidas pelos desejos imediatos e pela vontade (devido a nova capacidade). Como existe apenas um sistema de esquemas (de ações e de transfigurações), as valências estabelecidas pelo desejo e as valências estabelecidas pela vontade fazem parte de um mesmo sistema de valores.

Em relação aos sentimentos fundamentais, eles são ligados às atividades do sujeito e já traduzem uma certa regulação, sendo o interesse um forte regulador, pois bastaria que a criança se interessasse por um trabalho para achar as forças necessárias para realizá-lo, e os sistemas de interesses e valores seriam mutáveis a cada instante, conforme a atividade em curso.

Poder-se-ia dizer então que existem duas formas de regulação: intuitiva e pela vontade. Ambas as formas seriam aspectos do novo sistema de esquemas que possibilita a vontade. A regulação intuitiva é parcialmente irreversível e sujeita a deslocamentos frequentes de equilíbrio, enquanto a regulação pela vontade, enquanto baseadas nas transfigurações, é reversível e equivalente a uma operação intelectual.

No ato de vontade, o sujeito deve ir além da configuração perceptual para fazer surgir relações que não foram dadas pela percepção desde o início, sendo assim um processo de descentração. Essa descentração, que pode ser afetiva ou cognitiva, permite o controle da situação atual pela conexão com situações passadas e, se necessário, por antecipar as futuras.

Concluiremos, então, dizendo que a vontade é, em um sentido, uma regulação como as outras. Nós vimos que todos os estados afetivos dos diferentes planos analisados até aqui eram casos de regulação. Mas a vontade é uma regulação de segunda potência, é uma regulação de regulações. A regulação primária é aquela que gera esses sentimentos espontâneos, logo, não normativos, que são os afetos perceptivos, os sentimentos intraindividuais analisados por Janet, as simpatias ou antipatias e outros; enquanto a vontade é uma regulação desses sentimentos ou valores, logo, uma regulação das regulações primárias. Em outras palavras, é ainda uma regulação, mas à segunda potência, pois ela

introduz descentrações e uma conservação no campo das regulações. (PIAGET, 2014, p. 249, 250)

Desta forma, Piaget destaca a importância da vontade como uma regulação de segunda potência, que age como uma regulação de regulações. Ele enfatiza que a vontade é uma regulação dos sentimentos ou valores primários, introduzindo descentração e conservação no campo das regulações. Em suma, a vontade é uma forma de autocontrole e autodeterminação, permitindo que as pessoas controlem e direcionem suas ações e seus sentimentos de acordo com seus valores e objetivos pessoais.

A força dos impulsos não é absoluta e depende da configuração do campo afetivo, que está em constante mudança e a descentração. No ato de vontade é o raciocínio e os efeitos de representação que trazem o passado ao presente, permitindo controlar a situação atual ao conectá-la com situações passadas e ao recriar valores momentaneamente esquecidos.

Mas, na medida em que há descentração, na medida em que a tendência do momento é colocada em relação a valores anteriores, por esse fato mesmo, sua força, que não é uma força absoluta, é uma força relativa a ser transformada. O problema da força adicional, em outras palavras, é inteiramente solidário com uma hipótese que consistiria em atribuir às tendências uma força específica durável, nem que fosse apenas por uma duração limitada, enquanto, se vocês se colocarem no ponto de vista de uma força sempre relativa, perceberemos que a vontade será apenas um desses casos particulares de descentração que enfraquecem a tendência, antes forte, não porque seja preciso uma força sempre nova para enfraquecê-la, mas simplesmente porque sua força residia apenas na situação limitada do momento e que, ao ampliar o campo, a relação das forças será transformada. (PIAGET, 2014, p. 242)

A força da vontade também é relativa e pode ser transformada, dependendo da situação em que a pessoa se encontra. Piaget argumenta que a vontade é um caso particular de descentração que enfraquece uma tendência anteriormente forte, não porque seja preciso uma força sempre nova para enfraquecê-la, mas simplesmente porque sua força residia apenas na situação limitada do momento. Em outras palavras, a vontade é uma forma de ampliar o campo das possibilidades e transformar a relação das forças, permitindo que a pessoa controle e direcione suas ações de acordo com seus valores e objetivos pessoais.

Não existe um comportamento puramente afetivo ou intelectual, a descentração dos valores é concomitante e não redutível à descentração cognitiva. A vontade é uma regulação de segundo poder, uma regulação de regulações, correspondendo à conservação de valores, que subordina uma dada situação a uma escala de valores tornada permanente.

Essa flutuação das quantidades, em todos os domínios pré-operatórios e, singularmente, no domínio perceptivo, corresponde à flutuação que notamos sem cessar nos estágios da afetividade, que precedem as noções de conservação que iremos precisamente introduzir mais adiante, no domínio afetivo. (PIAGET, 2014, p.246)

Por fim, o desenvolvimento dos processos cognitivos não é causa ou efeito das transformações do sistema afetivo, e que o diferencial que marca as características próprias de alguém é a manifestação do pensamento operatório, ou seja, a manifestação do sistema de esquemas de operações que cada sujeito tem.

8.5 Afetos Normativos e a Lógica dos Sentimentos

Nesta ampliação das capacidades operatórias do sujeito, novos sentimentos, como os sentimentos relacionados a moralidade, se desenvolvem. Esses sentimentos formam um sistema de valores estável e coerente, obedecendo uma lógica. Em Piaget (2014, p. 227), a lógica dos sentimentos é possível a partir dos afetos intuitivos, transformando-se em estruturas afetivas. De acordo com Piaget:

A lógica dos sentimentos é a moral do respeito mútuo, moral da reciprocidade, moral, como veremos, cujo produto mais autêntico é precisamente o sentido do justo e do injusto, o sentimento de justiça fundado na igualdade. E essa lógica de sentimentos apresenta, então, todos os caracteres de uma lógica em geral: caracteres de conservação, de reversibilidade – nós o veremos a propósito da vontade – de autonomia e, sobretudo, os caracteres de estrutura ou de sistema (no caso específico, o conjunto de regras ou de normas que o grupo ou os membros do grupo se dão em função da reciprocidade). (PIAGET, 2014, p. 227)

Na Tabela 16 a seguir, analisam-se alguns aspectos da lógica dos sentimentos.

Aspectos da Lógica dos Sentimentos

Afetividade e lógica	Conservação dos valores implica em uma lógica dos sentimentos
Paradoxo aparente	Afetividade desvia pensamentos racionais e cria paralogismos
Invariabilidade dos termos	Termos usados em argumentos devem ser invariáveis para que possam ser comparados

Sentimentos variáveis	Sentimentos variáveis não podem ser comparados
Influência do social	Vida social requer permanência dos pensamentos e exige significantes universais
Exemplo	Sentimento de gostar de alguém pode se tornar estável pela conservação de valores e pela obrigação moral autônoma

Tabela 16: Aspectos da Lógica dos Sentimentos

Diante a tabela acima, a lógica dos sentimentos se refere à maneira como as emoções se relacionam com o pensamento e o comportamento humano. Dessa forma, a afetividade pode desviar os pensamentos racionais, criando paradoxos aparentes e paralogismos. Porém, a conservação dos valores implica em uma lógica dos sentimentos, que envolve a invariabilidade dos termos usados em argumentos para que possam ser comparados.

Até os sete anos, os primeiros sentimentos morais estão associados ao respeito unilateral, que estabelece a formação de uma moral de obediência, chamada por Piaget (1994, p. 60) de moral heterônoma. Por volta dos sete anos, o respeito se torna mútuo, com indivíduos que se atribuem reciprocamente um valor pessoal equivalente, e surge a possibilidade de cooperação.

Neste sentido, os sentimentos evoluem e geram novas características e valores morais, como a honestidade, exclusão de trapças e mentiras. Para as crianças com menos de sete anos, a obediência é mais importante do que a justiça, mas os maiores de sete anos podem se tornar convictos da justiça distributiva, da igualdade estrita e da retribuição, levando em conta as intenções e circunstâncias.

9. VALOR E OPERAÇÕES SOBRE SIGNOS

De acordo com o MoSEAOSS, como se viu, o surgimento das operações sobre signos marca o Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo e o sujeito passa a subordinar o real ao possível e, com isso, a constituir uma própria realidade para si. As valências são definidas nessa nova realidade estabelecida pelo sujeito. Em certo sentido, pode-se dizer que as valências (e valores) estão diretamente relacionadas à filosofia (visão de Totalidade) do sujeito.

A mudança principal que ocorre no pensamento e na vida afetiva dos adolescentes, de acordo com Piaget (1964 e p. 59), a partir dos doze anos em média, é que os adolescentes começam a desenvolver o pensamento formal, que é capaz de deduzir conclusões a partir de

hipóteses, e não apenas a partir de observáveis concretos. O pensamento formal é expresso em linguagem e não depende da percepção, da experiência ou da crença. As operações formais são, por exemplo, operações aplicadas a hipóteses ou proposições, e um sistema de implicações regula as novas proposições a serem aceitas, constituindo, inclusive, uma tradução abstrata das operações concretas. Piaget (1964, p.60) afirma que o pensamento formal dá ao adolescente um novo poder, destacando-se ou libertando-se do mundo real para construir reflexões e teorias.

Além disso, Piaget (1964, p. 63), observou que a vida afetiva dos adolescentes também muda. Na primeira fase da adolescência, o adolescente pode parecer antissocial, um reformador que condena a sociedade real. Sua sociabilidade se afirma também através do contato com os amigos, promovendo discussões em pequenos grupos para reconstruir o mundo e combater o mundo real. Na fase positiva da adolescência, as sociedades tornam-se mais amplas e ocorrem movimentos juvenis e ensaios de reorganização positivos, com grande entusiasmo coletivo. O adolescente, nessa fase, passa de reformador para ser um realizador, e a experiência de vida leva à reconciliação entre a realidade das coisas e o pensamento formal.

O universo da imaginação e elaboração de hipóteses aparece com a coordenação das ações interiores que possibilitarão ao sujeito um novo conhecimento dos objetos, do eu, do outro e de mundo. Sua realidade agora já pode ser reconhecida e o sujeito pode operar sobre ela de maneira consciente e planejar suas ações. Essas ações interiorizadas passam também a compor sua realidade.

Nesse sentido, do ponto de vista aqui adotado, dizer que um sujeito atribui significação a um objeto equivale a dizer que esse objeto é assimilado por seu sistema de esquemas de ações, tanto exteriores quanto interiorizadas, ou mais explicitamente, é assimilá-lo ao seu sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos. (TASSINARI, 2014. p. 37)

Assim, os esquemas de ações e operações incluem tanto as ações exteriores realizadas pelo sujeito em relação ao objeto, quanto as operações interiorizadas, que são realizadas em nível mental, como as imagens mentais e os signos. Portanto, a construção da significação de um objeto envolve não apenas a experiência direta do sujeito com esse objeto, mas também as operações mentais que ele realiza para processar essa experiência e integrá-la em seu sistema de esquemas.

Em especial, nesse período, o sujeito pode atribuir uma expressão linguística a um objeto, dando-lhe características de signos. Essa capacidade permite lidar com o conjunto das atribuições teóricas possíveis a um objeto, o que não é possível no Período Operatório Concreto.

De acordo com Tassinari (2014, p. 35), essa capacidade é também importante para lidar com a totalidade das combinações possíveis em uma determinada situação. Nesse sentido, o sujeito, que é capaz de operar sobre signos, constrói uma combinatória, estabelecendo o conjunto de todas as combinações possíveis desses objetos.

As coordenações dos esquemas de ações (exteriores e interiores) no sistema de esquemas são mais complexas, e possibilitam a construção de uma nova realidade para o sujeito, muito mais ampla, que ressignifica os objetos e a própria realidade.

[...] um aumento do conjunto de ações e, conseqüentemente, do campo de ação, e um aumentada complexidade do sistema de esquemas de ações(...), tem-se, em função de tais aumentos, uma mudança das significações dos objetos e das situações. Nesse sentido, as definições anteriores possibilitam estudar também as ressignificações dos objetos e situações em função das mudanças do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos. (TASSINARI, 2014.p. 38)

Isso significa que as mudanças nas formas de ação e representação mental podem levar a uma reinterpretação do significado dos objetos e situações, construindo e reconstruindo seu conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor. Freitas discorre sobre algumas dessas capacidades adquiridas:

- 1) Pensar a partir de meras hipóteses. Isto possibilita a construção de teorias, nas quais se lida apenas com o pensamento, sem a preocupação de serem verdadeiras ou não essas teorias;
- 2) Capacidade de realizar operações sobre operações (sem necessidade de apoio em imagens mentais). Na medida em que o sujeito consegue atribuir signos (letras, palavras ou frases) às operações, consegue operar sobre signos que designam operações e, com isso, operar sobre operações.
- 3) Capacidade de subordinar o real ao possível. Ou seja, como se trata inclusive de operações de *segunda potência*, é o sistema como um todo e sua relação com as ações possíveis do sujeito que determinará o que é o real para o sujeito, ficando o real assim subordinado ao conjunto de possibilidades;
- 4) Capacidade de realizar operações combinatórias, em especial, operações com conjuntos, determinado o conjunto de todas as partes de um certo conjunto. Esta capacidade possibilita ao sujeito lidar com a totalidade das combinações possíveis; em especial, ao lidar com uma determinada situação, considerar a totalidade das possibilidades combinatórias a ela inerentes;
- 5) Capacidade de atribuir uma imagem mental temporariamente a um objeto, dando-lhe características de signos, o que, no Período Operatório Concreto, não é possível, visto que a imagem de um objeto permanece fixada ao próprio objeto. No Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo, isto possibilita lidar com o conjunto das atribuições teóricas possíveis a um objeto. (FREITAS, 2020. p. 35)

Dessa forma, essas capacidades possibilitam que o sujeito pense de forma ampla, sendo capaz de criar teorias e lidar com operações sobre operações. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre é possível transformar uma transfiguração ou transsignação em ação, como exemplificado por Tassinari (2014, p. 35), quando um sujeito imagina-se voando, mas não consegue voar efetivamente.

Uma vez construídos os sistemas de esquemas de transsignações, o sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos possibilita ao sujeito reordenar a compreensão que tinha anteriormente dos fenômenos. Os esquemas se coordenam entre si, reordenando a compreensão do sujeito. É possível, através do MoSEAOSS, a elaboração e compreensão de teorias filosóficas e científicas, como afirmado por Tassinari (2016, p. 19), “nesse sentido, pode-se, por fim, afirmar que o sistema de esquema de ações e operações sobre símbolos e signos se constitui como uma estrutura necessária, não apenas ao conhecimento científico, mas também ao fazer e conhecer filosófico.”

Com esta construção de conhecimento de mundo e de fazer parte dele com ações, o sujeito começa a adquirir a capacidade de compreensão científica e filosófica da realidade.

As ações interiores e exteriores se coordenam num grande esquema estrutural, que abarca as estruturas anteriores como subestruturas. Em especial, de acordo com o MoSEAOSS, nesse caso, com a possibilidade de elaboração e compreensão de teorias, temos também, em especial, a possibilidade de elaboração e compreensão de teorias filosóficas e científicas. (FREITAS, 2020. P. 36)

Sendo assim, destaca-se a importância da coordenação entre as ações interiores e exteriores na construção de esquemas complexos, que permitem a elaboração e compreensão de teorias, inclusive as filosóficas e científicas. A capacidade de operar com signos e atribuir expressões linguísticas aos objetos permite ao sujeito lidar com a totalidade das combinações possíveis, incluindo a elaboração de teorias abstratas e complexas.

As significações estão presentes nas ações do sujeito desde o estágio sensório-motor e são essas significações que classificam os valores dos sujeitos em sua escala de valores no seu sistema de valor.

Segundo a sistematização proposta pelo MoSEAOSS, pode-se considerar (pelo menos) três níveis de significação em relação os tipos de ações (exteriores e interiores) realizáveis: (1) as significações sensório-motoras, relativas às ações (exteriores) do sujeito em relação ao mundo que o cerca; (2) as significações imaginadas, relativas à capacidade de realizar operações (ações interiores) sobre símbolos (em especial, as sobre imagens mentais, as transfigurações), que surgem no Período Operatório Concreto; (3) as significações teóricas, relativas à capacidade de realizar operações (ações

interiores) sobre signos (as transsignações), que surgem no Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo. (TASSINARI, 2020, p. 26)

Então, pode-se apresentar três níveis de significação em relação aos tipos de ações realizáveis pelo sujeito: sensório-motoras, imaginadas e teóricas. As significações sensório-motoras referem-se às ações exteriores do sujeito em relação ao mundo que o cerca. Já as significações imaginadas dizem respeito à capacidade de realizar operações interiores sobre imagens mentais, que surgem no Período Operatório Concreto. Por fim, as significações teóricas envolvem a capacidade de realizar operações interiores sobre signos, que surgem no Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo. Essa sistematização permite compreender como o sujeito se relaciona com o mundo e como suas ações e pensamentos evoluem ao longo do desenvolvimento cognitivo.

Mesmo que a capacidade de imaginação esteja presente no Período Operatório Concreto e sua representação de mundo tenha uma significação, o sujeito ainda não opera sobre essa significação. Seu entendimento do real ainda está ligado às imagens mentais, às transfigurações, diferentemente das transsignações que possibilitam a capacidade de operar sobre todas as coisas, pois com ela o sujeito consegue operar sobre os objetos em geral (que podem ser nomeados) e criar hipóteses estruturando o real a partir do possível, e permite ao sujeito trazer esses significados (possíveis) para sua escala de valores, interiorizando e reorganizando a hierarquia até então estabelecida.

[...] o sujeito adquire a capacidade de operar sobre signos (especialmente, palavras e frases), através das transsignações, e lidar com representações que são sígnicas e não apenas simbólicas. Tal tipo de representação é diferente da representação por símbolos, no qual o significante (a imagem mental, por exemplo) tem certa semelhança com o significado; no caso da representação sígnica, a relação significante-significado é convencional e arbitrária, o que, como veremos, multiplica as possibilidades representativas do sujeito. (FREITAS, 2022, p. 89)

Isso significa que, por meio das transsignações, o sujeito é capaz de manipular representações que possuem uma relação arbitrária entre o significante e o significado, o que amplia sua capacidade de criação e compreensão de significados e conceitos. Essa capacidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua capacidade de lidar com situações e problemas complexos.

Todo esse processo estabelece significações científicas e filosóficas graças ao sistema de esquemas de ação e operação sobre símbolos e signos. “A construção do real para o sujeito

remete a constituição das significações e de seu sistema para o sujeito. Em especial, o sistema de esquemas de ação e operação sobre símbolos e signos constitui um todo que possibilita a existência das significações para o sujeito”. (TASSINARI, 2020, p. 19)

Diante de tais capacidades adquiridas no estágio operatório formal, o sujeito passa a atribuir significados a suas relações interpessoais e modifica a sua realidade, como sujeito pertencente ao campo total de Lewin, em que a configuração desse campo traz o indivíduo como componente desse campo e por isso parte dele. A descentração de si para o entendimento de mundo passa pelas significações particulares desse sujeito. A visão de mundo e entendimento do real é particular e assim também seus valores, atribuídos de acordo com os significados de algo, alguém ou alguma situação em relação a sua compreensão de existência.

As operações de transições são as responsáveis, dadas as suas características de pensamento de segundo grau, pela possibilidade do sujeito, no Período Operatório Formal ou Hipotético-Dedutivo, dar uma nova significação à sua visão de mundo. Mais ainda, pela aquisição da capacidade de operar sobre símbolos e signos, o sujeito torna-se capaz de *pensar sobre o pensamento* e atribuir significação às suas próprias noções animistas e artificialistas, podendo, pois, revê-las e superá-las. (FREITAS, 2022, p. 90, *itálico do autor*).

Dessa forma, a aquisição da capacidade de operar sobre símbolos e signos proporciona ao sujeito uma maior reflexão sobre seu próprio pensamento, o que pode levar a uma reavaliação de suas crenças e conceitos prévios.

Toda significação consiste na assimilação às possibilidades das ações internas e externas, e demandam um significante, “nas significações, existem sempre dois polos: o significante e o significado. O significante evoca o significado e expressa; e, como citado, só existem enquanto tais por essa própria relação que eles estabelecem entre si. (TASSINARI, 2020, p. 20)

As imagens mentais que podiam ser evocadas no Período Operatório Concreto e as transfigurações relativa a elas se tornam uma fonte de imaginação mais completa. Com formação de hipóteses, agora, esses símbolos e transfigurações têm um significado que pode ser operado pelo sujeito, de acordo com sua compreensão, ou seja, utilizando também das operações sobre signos. Quanto aos valores, o sujeito que opera sobre os significados, passam a ordená-los e classificá-los de acordo com seu novo entendimento de mundo. A importância de algo e seu valor, propriamente dito, estão diretamente ligados ao seu significado para esse sujeito.

A ordenação e classificação hierárquica dos valores no sistema de valor, é construída paralelamente a aquisição do conhecimento, ambos possibilitados pelos sistemas de esquemas de ação sobre símbolos e signos do sujeito. Todo sujeito tem um sistema de ação e operação sobre símbolos e signos, porém cada sujeito tem o seu sistema de esquema de operações sobre símbolos e signos, logo, o seu sistema de valor, com definições e regras a ele pertencentes, assim como sua filosofia, seu entendimento de mundo e do real.

As várias possibilidades de escolha dentre os diferentes princípios levam às diferentes concepções de realidade; todas elas, se de fato organizam o real para o sujeito-filósofo, mostra-se como expressão do próprio real. Novamente, o significado de uma percepção (indício) é o objeto ou a situação como construções intelectuais, só que agora tais construções intelectuais envolvem não apenas as ações Sensório-motoras e situações imaginadas (por transfigurações), mas, sobretudo e em especial, as operações sobre os signos (transsignações) determinadas pela teoria filosófica do sujeito-filósofo. (TASSINARI, 2020, p. 35)

Dessa forma, a teoria filosófica adotada pelo sujeito-filósofo influencia diretamente a forma como ele compreende e interpreta a realidade.

A apropriação de valores e o desempenho de condutas guiadas por princípios inerentes a eles, seguirão os princípios filosóficos de cada sujeito, de acordo com o que Tassinari denominada por “princípio da liberdade filosófica”, e que é descrito da seguinte maneira:

- (1) Existem princípios que estruturam (demonstrativamente) toda e qualquer filosofia ou visão filosófica;
- (2) Existem diferentes filosofia e visões filosóficas (com diferentes princípios);
- (3) Uma filosofia ou visão filosófica não pode demonstrar seus princípios; em especial, não o podem fazer a outra filosofia ou visão filosófica;
- (4) A forma de convencimento entre diferentes filosofias ou visões filosóficas é fundamentalmente retórica e não estritamente lógica. (TASSINARI, 2020, p. 35 e 36)

Portanto, de acordo com os expostos, a partir do MoSEAOSS é possível explicar o sistema de valores e as possibilidades diversas de valores pertencentes a cada sujeito, tendo como base elementar e estrutura o sistema de esquemas de ação e operação sobre símbolos e signos.

Tendo isso, quando é estabelecida a compreensão que se dá através das ações do sujeito e interação com os objetos, é possível coordenar as novas ações, e esta coordenação possibilita ao sujeito a operação sobre seus significados de mundo e de realidade.

Ao contrário do nível representativo, ocorre algo mais: a satisfação experimentada em uma troca com o outro, deixa mais do que uma lacuna, uma necessidade; deixa vestígios positivos, um dispositivo que, afetivamente, corresponde ao que é a representação do ponto de vista da inteligência. (PIAGET, 2014, p. 162)

Assim, a satisfação experimentada na interação social deixa vestígios positivos, que correspondem a uma construção cognitiva mais avançada e a um dispositivo emocional que contribui para o desenvolvimento do sujeito. Isso é possível, pois, nesta fase dos valores interpessoais, em que os valores virtuais de duração estão estabelecidos, o sujeito já consegue operar sobre símbolos e signos. Veja 2 definições encontradas em MoSEAOSS

Definição 6. Denomina-se de *operações sobre símbolos* as ações interiorizadas (e seus esquemas) exercidas sobre os estados (como *a* e *b* da Figura 4) representados pelo sujeito por símbolos (em especial, por imagens mentais).

Definição 7. Denomina-se de *operações sobre signos* as ações interiorizadas (e seus esquemas) exercidas sobre os estados (como *a* e *b* da Figura 4) representados pelo sujeito por signos (em especial, por palavras e frases). (TASSINARI, 2014, p. 20, 21, itálico do autor)

Com isso, compreende-se que o sujeito pode pensar e agir de forma mais complexa e abstrata, operando sobre elementos que não estão diretamente presentes em seu ambiente imediato. Quanto ao valor, esse é atribuído, quando não existe somente uma troca, por exemplo: dois jovens que se encontram para trocar conhecimentos, visto que um compreende muito bem química e o outro a matemática. Nesse caso os valores ainda são qualitativos, pois ambos trocaram informações que poderão acrescentar um ao outro.

Mas se ao invés de simplesmente trocarem esses conhecimentos, limitassem um determinado tempo para que cada um falasse sobre a disciplina que domina de imediato já estaria sendo utilizada uma maneira de medida, tornando assim um valor quantitativo, valor econômico. “O esquema é o mesmo, mas houve quantificação do valor. Em outras palavras, basta passar da quantidade intensiva, que intervém em toda a escala de valores, para uma

quantidade métrica ou extensiva e, por meio disso, transformar o valor em valor econômico.” (Piaget. 2014, p. 181). Nesta perspectiva, considera-se a Hipótese 4 do MoSEAOSS:

Hipótese 4. As operações (no sentido piagetiano do termo) são ações interiorizadas sobre significados por meio de significantes (símbolos ou signos) tais que elas e suas coordenações têm uma forma análoga as das ações e suas coordenações, descrita anteriormente [...]. As ações interiorizadas vêm a se coordenarem com as ações exteriores de forma a constituir um sistema de esquemas de ações exteriores e interiorizadas. (TASSINARI, 2014, p. 18, *itálico do autor*)

Dessa forma, o sistema de esquemas resultante é o que permite ao indivíduo lidar com o mundo de maneira cada vez mais complexa e sofisticada. Um sujeito pode se sentir uma dívida com outro sujeito, gerando nesse último uma espécie de crédito com o primeiro, que futuramente pode experimentar um retorno positivo desta ação, colocando o sujeito que retribuiu em uma posição elevado da sua escala de valores ou em uma posição inferior, caso não haja um reconhecimento da ação realizada por ele, gerando um sentimento de ingratidão.

Percebe-se então que aqui se ultrapassou o nível dos valores atuais e encontra-se também no dos valores virtuais, houve uma acomodação e, com ela, uma adaptação no sistema de valoração, as necessidades, as tensões e a energia relativas a uma ação agora já é regulada por esse esquema de valoração.

Nesse período de valores virtuais, que suje no início da vida social, na troca com o outros, os valores agora não são apenas simbólicos, mas passam a ter significados, como a ação de um sujeito para com o outro e tem uma durabilidade muito maior, podendo se desgastar ao longo do tempo, mas que poderá ser solicitada e haver uma representação em forma de imagem mental e também ser descrita com seus significados. Esses novos esquemas de operações provocam uma resignificação dos próprios esquemas sensório-motores, na medida em que eles dão origem à novas coordenações de ações:

Do ponto de vista do sujeito S, a significação de uma ação tanto exterior quanto interiorizada (operações sobre símbolos e operações sobre signos) é o conjunto das subações (sejam exteriores sejam interiorizadas) com a qual o sujeito S a compõe e o conjunto das ações (sejam exteriores sejam interiorizadas) das quais o mesmo sujeito a torna sub-ação (as palavras *ação* e *sub-ação* podendo ser substituídos respectivamente por *coordenação de ação* e *ações parciais ou coordenadas*). (TASSINARI, 2014, p. 39, *itálico do autor*)

Ou seja, as ações maiores são entendidas como uma coordenação de ações parciais que se relacionam entre si para produzir um resultado final. A partir dessas significações será possível uma adaptação da escala de valores sempre que for necessário, de acordo com o sistema de esquemas, reformulando seu funcionamento, assim como os da ação. As coordenações são formas de funcionamento, esquemas que formam outros esquemas, assim formando um sistema de esquemas, tornando passível as modificações desses ciclos, através da assimilação aos e acomodação nos conhecimentos dos objetos, assim como o campo descrito por Lewin, do qual a valoração é totalmente dependente. O campo total de Lewin,

Não é somente um campo espacial mas também um campo espaço-temporal. É toda a história do sujeito que interfere nesse sentido e que desempenha um papel nas polarizações do campo atual.

[...] um aspecto de valorização interfere igualmente nesses fatos. Ora, o que é o interesse – é justamente um dos progressos que permitem a introdução da noção de campo – é que o sistema de valorização é muito dependente do aspecto temporal. Pode-se citar primeiramente a autovalorização em função dos sucessos e dos fracassos anteriores, o que implica evidentemente uma dimensão temporal.

[...] o sistema de valores é um sistema essencialmente diacrônico (supõe o passar do tempo) [...]. (PIAGET, p. 121-122)

Dessa forma, o sistema de valores é tanto síncrono quanto diacrônico, ou seja, desenvolve-se e muda com o tempo. Isso mostra como a temporalidade é um elemento essencial na formação da subjetividade e na construção da realidade do sujeito. Cabe lembrar ainda que, de um ponto de vista mais profundo,

[...] no Período Operatório Formal, com a capacidade de operar sobre signos, o sujeito pode construir teorias físicas a respeito do tempo (como a Teoria Newtoniana do Tempo ou as Teorias da Relatividade de Einstein) construindo noções de tempo que dependem dos princípios dessas teorias mesmas: os esquemas das operações sobre signos (transignações) se coordenam aos esquemas de ações e de operações sobre símbolos (transfigurações) reordenando-os e possibilitando, pois, a existência de noções de tempo extremamente elaboradas e até mesmo, em alguns casos, contraintuitivas (inicialmente, pois, depois, tornam-se intuitivas para os teóricos que se acostumaram com elas). (TASSINARI, 2014, p. 32)

A partir dessa capacidade, o sujeito pode criar noções de tempo que dependem dos princípios dessas teorias, reordenando os esquemas de ações e operações sobre símbolos.

Durante a fase de 11 a 15 anos de idade, os adolescentes atingem o estágio final do desenvolvimento intelectual e alcançaria então os “Valores Ideais”. Nesse período, eles são

capazes de realizar operações formais, incluindo o raciocínio hipotético e dedutivo, e no âmbito afetivo, eles expandem seu interesse por relacionamentos interpessoais para compreender a existência de um corpo social mais amplo.

Durante a puberdade, de acordo com Piaget (1964, p. 63), os adolescentes buscam integrar-se na sociedade e tendem a imitar os adultos ou contradizê-los. Eles planejam seu futuro e são capazes de elaborar ideias que não estão vinculadas às necessidades imediatas. No entanto, às vezes se concentram novamente em si mesmos em momentos de desequilíbrio e também podem apresentar um egocentrismo intelectual, acreditando que a reflexão é onipotente e que o mundo deve se submeter a seus sistemas.

Piaget (1964, p. 60) chama a adolescência de “a idade metafísica por excelência” devido a esse egocentrismo, mas reconhece que ele tende a diminuir à medida que o equilíbrio das operações concretas é alcançado e o pensamento formal se reconcilia com a realidade. Dessa forma, é possível relacionar o desenvolvimento dos valores e os estágios na tabela a seguir:

Estágio	Desenvolvimento dos valores
1º	Valores ligados aos acontecimentos do momento, interesse imediato
2º	Início da fase de socialização, tendência para o equilíbrio dos sentimentos
3º	Valores são aplicados aos relacionamentos interpessoais
4º	Valores começam a se conservar e permanecer entre situações sucessivas
5º	Coordenação progressiva dos valores para o nascimento da vontade própria e reciprocidade na vida afetiva com sentimentos morais autônomos
6º	Sentimentos morais ou normativos constituem-se em sistemas reversíveis e recíprocos, paralelos aos da cognição

Tabela 17: Desenvolvimento dos valores.

Com isso, é possível observar que o desenvolvimento dos valores está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional, e que esse processo é gradual e contínuo ao longo da vida de acordo com o sistema de esquemas de ação e operação do sujeito. É importante ressaltar que os valores estão relacionados a realidade do sujeito, ou seja, o que é real para ele, e dessa forma, as relações interpessoais podem interferir nessa construção do sistema de

valores, pois, a construção autônoma e reversível requer experiências e reflexões críticas sobre os valores que são internalizados.

10. DESENVOLVIMENTOS INTELECTUAL E AFETIVO: AS TABELAS DE PIAGET

Até aqui foi possível compreender que o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos. Diante do exposto, serão analisados os estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo descritos nas tabelas A e B de Piaget (2014, p. 56-57). A Tabela A é relativa ao Período Sensório-Motor (que é dividido em estágios, dando origem as linhas da Tabela A) e a Tabela B é relativa aos demais períodos. Piaget divide o Período Sensório-Motor em três estágios: Formações Hereditárias, Primeiras aquisições em função da experiência (antes da inteligência sensório-motora propriamente dita), e da Inteligência Sensório-Motora.

10.1 O Desenvolvimento Intelectual e Afetivo: TABELA A

10.1.1 Inteligência Sensório-Motora

Desenvolvimento intelectual	}	Desenvolvimento afetivo
<i>Inteligência Sensório-Motora</i>		<i>Sentimentos Intraindividuais</i>
(não socializada)		(acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja a ação)

Piaget propôs que o desenvolvimento intelectual ocorre em períodos, divididos em estágios, e o período inicial é o Período Sensório-Motor. Durante esse período, que abrange aproximadamente os dois primeiros anos de vida, as crianças aprendem e desenvolvem sua inteligência por meio das ações motoras.

Nesse período, de acordo com Piaget (2014, p.71), as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio de suas ações e, gradualmente, começam a coordenar suas ações. Como comentado, na Tabela A, Piaget divide o Período Sensório-Motor em três estágios: Formações Hereditárias, Primeiras aquisições em função da experiência (antes da inteligência sensório-motora propriamente dita), e da Inteligência Sensório-Motora.

Os reflexos, que são formações hereditárias inatas, desempenham um papel fundamental nesse período inicial. À medida que a criança interage com o ambiente, ela começa a formar esquemas de ações, que são aquisições em função da experiência e constituem estruturas cognitivas que a possibilitam entender e organizar o mundo em que vive e o conhecimento dele. Dessa forma, as condutas do organismo, que incluem as ações exteriores e, posteriormente, ações internas do sujeito, são consideradas expressões tangíveis do processo de conhecimento e do sistema de valores.

Durante o estágio da inteligência sensório-motora, a criança desenvolve a noção de permanência do objeto, que é a compreensão de que os objetos existem mesmo quando não estão sendo percebidos. Essa conquista constitui um importante marco no desenvolvimento cognitivo, pois implica a superação da compreensão inicial de que os objetos desaparecem quando estão fora do campo de visão.

Como abordado na Seção 5.2, nos primeiros meses de vida, as crianças ainda não desenvolvem a noção de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão à vista. Elas agem como se o objeto desaparecesse completamente quando não está mais visível. No entanto, à medida que se desenvolvem, começam a demonstrar sinais de reconhecimento da permanência do objeto.

Pode-se observar o início desse reconhecimento quando a criança olha na direção onde o objeto sumiu e deveria estar e estende a mão para tentar alcançá-lo. Esse comportamento indica que a criança está começando a formar o esquema prático do objeto.

Durante esse estágio de desenvolvimento, as crianças estão gradualmente adquirindo a compreensão da permanência do objeto. À medida que formam o esquema prático do objeto, elas começam a perceber que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão mais visíveis, abrindo caminho para uma compreensão mais completa do mundo ao seu redor. (Piaget, 1967, p.20)

10.1.2 Sentimentos Intraindividuais

Além do desenvolvimento intelectual, Piaget também enfatizou a importância do desenvolvimento afetivo. Ele observou que os sentimentos intraindividuais, ou seja, os sentimentos que acompanham a ação do sujeito, desempenham um papel significativo na vida emocional. Em especial, tais sentimentos surgem já durante o Período Sensório-Motor.

Segundo Piaget, os sentimentos intraindividuais são essencialmente reações afetivas relacionadas às ações realizadas pelo indivíduo. À medida que a criança interage com o mundo e experimenta diversas situações, ela desenvolve uma gama de sentimentos intraindividuais,

como satisfação, frustração, surpresa, alegria, tristeza, entre outros. Esses sentimentos são importantes para o desenvolvimento emocional, pois permitem que a criança comece a compreender suas próprias reações e a lidar com suas emoções.

10.1.3 Formações Hereditárias: Reflexos, Instintos, Tendências Instintivas e Emoções

<i>Formações Hereditárias:</i>	}	<i>Formações Hereditárias:</i>
- reflexos		- tendências instintivas
- instintos (ensaio de reflexos)		- emoções

No contexto do desenvolvimento humano, Piaget também destacou a importância das formações hereditárias. Os reflexos, por exemplo, são padrões de comportamento automático que são presentes desde o nascimento e ajudam a garantir a sobrevivência do bebê. Esses reflexos, como a sucção e o agarrar, são a base para o desenvolvimento posterior das habilidades motoras.

Como se viu, na Seção 3.2, as forças primárias são impulsos básicos inatos, como a necessidade de sobrevivência, reprodução, alimentação e abrigo. Essas forças são essenciais para a sobrevivência e a adaptação ao ambiente. Piaget (2014, p. 109) utiliza as ideias de Claparède para explicar como o interesse e as necessidades se encaixam no sistema de valores. O interesse está relacionado às necessidades individuais, que são a expressão de um desequilíbrio de estruturas orgânicas que buscam se reequilibrar e com isso satisfazê-las, e pelo objeto externo que pode proporcionar a reequilibração e suprir essas necessidades. As necessidades são consideradas desequilíbrios, e a satisfação delas é vista como um restabelecimento do equilíbrio. Esse equilíbrio é alcançado por meio de compensações ou regulações antecipatórias.

Dessa forma, o interesse e as necessidades desempenham um papel fundamental na construção do sistema de valores de uma pessoa, influenciando suas ações e escolhas. A interação entre as forças primárias (relativa a ações primárias) e secundárias (relativas a ações secundárias), bem como a regulação interna dessas forças, permite que o indivíduo se adapte ao ambiente e atinja um estado de equilíbrio satisfatório. (PIAGET, 2014, p.104-111)

À medida que a criança cresce, os reflexos dão lugar a instintos, que são ensaios de reflexos. O que é, em geral, chamado de *instinto* é a expressão dos reflexos em um contexto mais complexo e adaptativo. Posteriormente, surgem as tendências instintivas, que são impulsos internos que levam o indivíduo a buscar certos comportamentos, como a tendência de exploração ou a busca de autonomia.

As emoções, por sua vez, são reações afetivas complexas que surgem da interação entre o organismo e o ambiente. Elas desempenham um papel importante na vida emocional e no desenvolvimento social, permitindo que o indivíduo se engaje em relações interpessoais e desenvolva empatia e compreensão dos outros.

10.2 As Primeiras Aquisições e Afetos Perceptivos no Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil é um processo fascinante e complexo, no qual as crianças adquirem gradualmente habilidades cognitivas e afetivas que moldam sua compreensão do mundo. Dessa forma, obtém-se as primeiras aquisições em função da experiência, que precedem a fase da inteligência sensório-motora propriamente dita. Além disso, têm-se os afetos perceptivos, ou seja, os prazeres e dores ligados às percepções, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional inicial.

10.2.1 Primeiras Aquisições: Primeiros Hábitos e Percepções Diferenciadas

Primeiras aquisições da função da experiência, antes da inteligência sensório-motora propriamente dita:

- primeiros hábitos
- percepções diferenciadas

Afetos Perceptivos:

- prazeres e dores ligados às percepções
- sentimento agradável e desagradável

Antes mesmo de atingir o estágio da inteligência sensório-motora (propriamente dita), as crianças realizam as primeiras aquisições da função da experiência. Essas aquisições são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo posterior, pois fornecem as bases para a construção do conhecimento.

Na Seção 5.2, mesmo quando os afetos perceptivos estão presentes, o sistema de esquemas de ação, mesmo em estágios iniciais de desenvolvimento, permite que o sujeito atribua valor aos objetos. Um objeto que proporciona prazer receberá uma valência positiva, enquanto um objeto que causa dor ou sofrimento será atribuído uma valência negativa,

resultando em repulsa. Essa valência é baseada nas necessidades do sujeito em relação ao objeto naquele momento específico.

O desenvolvimento da inteligência e as interações com o mundo e com os outros permitem que o sujeito adquira consciência de si mesmo como parte integrante desse universo. O sujeito se descentra de suas necessidades puramente fisiológicas e explora objetos, fenômenos e ações para alcançar seus objetivos.

Somente por volta do final do primeiro ano de vida é que os objetos são procurados mesmo quando estão fora do campo perceptivo, e é a partir desse ponto que se pode reconhecer o início da externalização do mundo material. Em resumo, esse processo envolve a transição inicial de objetos insubstanciais para a construção de objetos sólidos e permanentes, representando um exemplo inicial de superação do egocentrismo integral e a elaboração de um universo externo. (PIAGET, 1967, p. 20)

Os primeiros hábitos referem-se às ações repetidas pelas crianças. Esses hábitos são adquiridos através da experiência sensorial e motora, e são as primeiras manifestações de uma capacidade de adaptação às demandas do ambiente.

Com as hipóteses do MoSEAOSS acima, compreende-se que o funcionamento da estrutura se dá por meio de um processo de organização-adaptação, em que a organização representa o aspecto interno desse processo e a adaptação é o seu aspecto externo. A adaptação, por sua vez, engloba dois polos complementares e inseparáveis: a assimilação e a acomodação. A assimilação ocorre quando as estruturas do sujeito-organismo, em interação com o meio, incorporam objetos e situações ao seu funcionamento. Ou seja, o sujeito interpreta e compreende novos dados à luz de seu conhecimento prévio, incorporando-as a suas estruturas existentes.

Além dos primeiros hábitos, as crianças também desenvolvem percepções diferenciadas. Piaget (2014, p. 92-94) observou que, mesmo nos estágios iniciais, as crianças são capazes de diferenciar objetos e eventos em seu ambiente. Por exemplo, elas podem demonstrar preferência por certos brinquedos ou reagir de maneira distinta a estímulos visuais ou auditivos específicos. Essas percepções diferenciadas são essenciais para a construção do sistema de valores e representam uma evolução nas capacidades perceptivas da criança.

10.2.2 Afetos Perceptivos: Prazeres e Dores Ligados às Percepções

No desenvolvimento afetivo, os afetos perceptivos desempenham um papel fundamental. Piaget destacou que as experiências sensoriais e perceptivas estão intimamente ligadas aos sentimentos agradáveis e desagradáveis vivenciados pelas crianças.

Os prazeres e dores ligados às percepções são afetos que estão diretamente relacionados à qualidade das experiências sensoriais. Por exemplo, a visão de um brinquedo colorido pode trazer prazer à criança, enquanto um som estridente pode causar desconforto. Essas experiências afetivas propiciam a formação das preferências e aversões, e contribuem para o desenvolvimento emocional inicial da criança.

De acordo com a Seção 5.2, é importante notar que, inicialmente, a criança não tem consciência de si mesma e não se reconhece como um sujeito no mundo dos objetos que explora. No começo, ela busca satisfazer suas necessidades por meio de reflexos, e a satisfação dessas necessidades, mesmo que sejam de natureza fisiológica, causa sensações de prazer ou, em alguns casos, de dor. Portanto, nesse estágio inicial, os valores e valências estão associados a essas necessidades.

A valência de um objeto geralmente deriva do fato de ser um meio para satisfazer uma necessidade ou estar indiretamente relacionado a essa satisfação. A força e a intensidade da valência de um objeto ou evento estão diretamente ligadas à condição momentânea das necessidades do indivíduo em questão; as valências dos objetos ambientais e as necessidades individuais são correlacionadas. Mesmo no caso de um ambiente objetivamente idêntico, a força e a aparência das valências são muito diferentes para uma criança com fome e uma criança alimentada, para uma criança saudável e uma criança doente. (LEWIN, 1975, p. 81-82)

À medida que as crianças experimentam diferentes estímulos sensoriais e percepções, elas começam a desenvolver uma compreensão subjetiva do mundo ao seu redor. Essa compreensão subjetiva, associada aos afetos perceptivos, contribui para a construção de uma identidade emocional individual e para a formação de um senso de si.

10.3 A Inteligência Sensório-Motora e as Regulações Elementares

O desenvolvimento cognitivo das crianças passa por estágios distintos, e um dos estágios cruciais é o da inteligência sensório-motora (propriamente dita). Nessa parte, vamos explorar a perspectiva de Jean Piaget sobre a inteligência sensório-motora, destacando as regulações elementares que ocorrem nesse período.

As noções de ativação, frenagem e reações de terminação, e como esses processos estão associados aos sentimentos de sucesso ou fracasso na aquisição de habilidades durante o desenvolvimento infantil, estão ligadas as regulações elementares que ocorrem nesse 3º estágio do Período Sensório-Motor.

10.3.1 Inteligência Sensório-Motora: Aquisição da Linguagem

Inteligência Sensório-Motora (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem – dois anos)

Regulações Elementares (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimento de sucesso ou de fracasso.

Durante esse estágio, as crianças exploram ativamente o ambiente ao seu redor por meio de suas ações. Elas aprendem sobre os objetos, as relações espaciais e as consequências de suas próprias ações. É nessa etapa que ocorrem importantes avanços no desenvolvimento da percepção, coordenação motora e compreensão do mundo físico.

10.3.2 Regulações Elementares: Ativação, Frenagem e Reações de Terminação

Dentro do contexto da inteligência sensório-motora, Piaget discutiu as regulações elementares, que são processos envolvidos no controle das ações da criança. Essas regulações são inspiradas nas ideias de Pierre Janet.

A *ativação* é um processo que envolve a mobilização da energia necessária para realizar uma ação. É uma forma de motivação interna que impulsiona a criança a realizar determinadas ações. Por exemplo, quando uma criança vê um brinquedo fora de seu alcance, ela pode se esforçar para alcançá-lo, mobilizando sua energia e motivação para executar essa ação.

Na Seção 4.2 partir dos interesses, que também estão associados à valoração, como um mecanismo intrínseco de regulação afetiva, os valores podem ser organizados com base nesses interesses. É possível classificar a estrutura dos interesses em uma escala, criando assim uma estrutura ao mesmo tempo intelectual e valorativa. No entanto, é importante destacar que a energética permanece predominantemente afetiva, o que significa que os sentimentos ainda desempenham um papel significativo no comportamento do sujeito.

Nesse sentido, pode-se supor que a hierarquia de valores é determinada pelos interesses do sujeito em relação aos objetos e aos propósitos das ações; a valoração e a regulação energética em uma ação são encontradas no “mecanismo do interesse”. Para Claparède, o interesse se apresenta como um “[...] regulador de energia [...]. Sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, tornando um trabalho interessante mais fácil e diminuindo a fadiga.” (PIAGET, 1967, p. 38)

Por outro lado, a *frenagem* é um processo que envolve a inibição ou controle da ação. É a capacidade da criança de regular ou parar uma ação em andamento, adaptando-se às demandas do ambiente. Por exemplo, se uma criança está empilhando blocos e percebe que a torre está instável, ela pode frear sua ação para evitar que a estrutura desmorone.

As *reações de terminação* estão relacionadas à sensação de sucesso ou fracasso na realização de uma ação. Elas se referem ao sentimento de realização ou frustração que a criança experimenta ao concluir uma tarefa ou alcançar um objetivo. Por exemplo, quando uma criança consegue empilhar os blocos com sucesso, ela experimenta uma reação de terminação com sentimento de sucesso. Por outro lado, se a criança não consegue completar a tarefa, ela pode experimentar uma reação de terminação com sentimento de fracasso.

Esses processos de regulação elementar estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da inteligência sensório-motora, uma vez que envolvem a motivação, controle e avaliação das ações da criança em relação ao ambiente. Essas noções de assimilação e acomodação estão relacionadas ao processo de auto-organização-adaptação do sujeito-organismo epistêmico. Esse processo envolve a constante interação entre o sujeito e o ambiente, em que o sujeito incorpora novos dados em seus esquemas de ação existentes (assimilação) e também modifica seus esquemas para se adaptar às novas demandas (acomodação). Dessa maneira, o sujeito estabelecerá uma hierarquia dos valores adquiridos em uma escala de valores construída por ele até então.

10.4 O Desenvolvimento Intelectual e Afetivo na Perspectiva de Piaget: Inteligência Verbal, Sentimento Interindividual, Representações Pré-operatórias e Afetos Intuitivos:

TABELA B

Os conceitos de sentimentos interindividuais, por meio de representações pré-operatórias e afetos intuitivos, ajudam-nos a compreender como as crianças constroem conhecimento e desenvolvem sentimentos sociais e morais durante o processo de crescimento.

10.4.1 Desenvolvimento Intelectual: Inteligência Verbal e Representações Pré-operatórias

Desenvolvimento intelectual	Desenvolvimento afetivo
<i>Inteligência Verbal</i> (conceitual – socializada)	Sentimento Interindividual (trocas afetivas entre pessoas)
<i>Representações Pré-operatórias</i> (interiorização da ação em um elementar pensamento ainda não reversível)	<i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais)

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual passa por diferentes estágios, cada um com características específicas. Durante o estágio pré-operatório, que ocorre aproximadamente dos dois aos sete anos de idade, as crianças começam a desenvolver a capacidade de representar mentalmente objetos e eventos que não estão presentes fisicamente.

Segundo Montoya (2008, p. 135), o termo *representação* engloba duas entidades psicológicas distintas e complementares. Por um lado, refere-se à representação imagética ou imagem mental, que possibilita a evocação de objetos, ações e situações específicas mesmo na ausência física, ou seja, representa de forma figurativa as realidades vivenciadas. Por outro lado, a representação conceptual se confunde com o pensamento representativo, ou seja, com a inteligência que vai além das percepções e movimentos do estágio sensório-motor, baseando-se em um sistema de conceitos ou esquemas mentais, denominados *pré-operações* e *operações*.

Nesse estágio, a inteligência verbal desempenha um papel central. As crianças adquirem a capacidade de usar a linguagem para expressar pensamentos, ideias e conceitos. Elas começam a usar palavras e símbolos para representar o mundo ao seu redor, facilitando a comunicação e aumentando ainda mais a construção do conhecimento.

Além disso, nesse estágio, ocorre a interiorização da ação em um pensamento elementar ainda não reversível, o que Piaget chama de representações pré-operatórias. As crianças podem representar mentalmente (por imagens mentais) ações e eventos, mas ainda de uma forma estática, e tem dificuldade em compreender a reversibilidade das operações, ou seja, a capacidade de entender que uma ação pode ser desfeita.

10.4.2 Desenvolvimento Afetivo: Sentimento Interindividual e Afetos Intuitivos

À medida que as crianças interagem com os outros, elas desenvolvem uma compreensão mais profunda das emoções e dos sentimentos compartilhados, e desenvolve sentimentos interindividuais, que envolve as trocas afetivas entre as pessoas.

Na Seção 7.1, dentre os valores que se manifestam nas relações entre indivíduos, Piaget (2014, p.162) destaca os valores virtuais, que, no Período Pré-Operatório, ainda são intuitivos e podem ser evocados por meio de imagens mentais, causando sensações de prazer ou desprazer. No entanto, esses valores desaparecem quando o objeto deixa de ser perceptível para o sujeito.

Assim como o pensamento intuitivo ou representativo está relacionado à linguagem e à existência de signos verbais, as trocas intelectuais entre os indivíduos também são permeadas por sentimentos espontâneos, que surgem a partir de interações cada vez mais ricas em valores. À medida que a comunicação se torna possível entre a criança e seu ambiente, um jogo sutil de

simpatias e antipatias se desenvolve, complementando e diferenciando infinitamente os sentimentos elementares observados nas fases anteriores. (PIAGET, 1967, p. 39)

Durante o Período Pré-Operatório, também ocorre o surgimento dos afetos intuitivos, que são os primeiros sentimentos sociais e o aparecimento dos primeiros sentimentos morais. As crianças começam a demonstrar empatia, compreendendo as emoções dos outros e respondendo a elas. Além disso, elas começam a desenvolver um senso de certo e errado, formando os primeiros fundamentos de um sistema moral pessoal.

10.5 O Desenvolvimento das Operações Concretas e os Afetos Normativos

O desenvolvimento das operações concretas e a emergência dos afetos normativos. As características de realizar transfigurações e, com isso, as operações concretas, como as operações elementares de classe e relações, possibilitam habilidades cognitivas novas que estão relacionadas ao desenvolvimento de sentimentos morais autônomos, em que o senso de justiça não depende apenas da obediência às regras externas.

10.5.1 Operações Concretas: Pensamento Não Formal e Desenvolvimento Cognitivo

Operações Concretas

(de 7 a 8 anos e 10 a 11 anos)

(operações elementares de classe e de relações = pensamento não formal)

Afetos Normativos

Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência a uma regra)

Durante o Período das Operações Concretas, as crianças desenvolvem a capacidade de realizar operações mentais sobre objetos e eventos concretos. Elas adquirem habilidades cognitivas mais avançadas, como a capacidade de classificar e seriar objetos, com base em características comuns, e compreender relações lógicas entre eles.

De acordo com a Seção 8.6, tanto as ações externas realizadas pelo sujeito sobre os objetos quanto as ações internas, com imagens mentais e signos, são abrangidas no sistema de esquemas de ação e operações. Assim, a construção do significado de um objeto envolve não apenas a experiência direta do sujeito com o objeto, mas também as operações mentais realizadas para processar os dados dessa experiência e integrá-la aos esquemas existentes. De acordo com MoSEAOSS

(4) o sujeito não é capaz de realizar a inversão de sentido entre real e possível, pois o sistema de transfigurações estabelece, como mencionado, apenas uma noção de possível que é uma extensão das possibilidades das ações exteriores, mas não muito grande, na medida em que as imagens mentais estão diretamente relacionadas a uma representação figurativa do real. (TASSINARI, 2014, p. 36)

As operações sobre símbolos envolvem a aplicação de esquemas de ação interiorizados, ou seja, padrões de ação mentais que são utilizados para manipular e transformar os símbolos. Essas ações interiorizadas podem incluir, por exemplo, a combinação, a comparação, a transformação ou a reorganização dos símbolos em diferentes sequências ou estruturas.

Suponha que uma criança esteja resolvendo um problema matemático que envolve a adição de dois números. Ela recebe a tarefa de somar os números 25 e 13. Para realizar essa operação, a criança utiliza os esquemas de ação interiorizados relacionados à adição, como a contagem, a combinação e a reorganização de objetos representados simbolicamente (por imagens mentais), o que proporciona a ela a compreensão dos números e suas relações, enquanto estruturam os objetos por essa forma mesma, que expressa a coordenação existente em seu sistema de transfigurações.

A criança começa contando 25 unidades e, em seguida, adiciona mais 13 unidades. Ela utiliza sua compreensão da adição para combinar os objetos representados, combinação que, por sua vez, tem a forma da adição dos números, e chegar ao resultado final, que é 38. Durante esse processo, a criança está aplicando operações sobre símbolos, pois está manipulando e transformando os objetos, expressando os números, por meio de esquemas de ação interiorizados.

10.5.2 Afetos Normativos: Sentimentos Morais Autônomos e Intervenção da Vontade

No Período das Operações Concretas, ocorre o aparecimento dos afetos normativos, que envolvem o desenvolvimento de sentimentos morais autônomos. As crianças começam a internalizar uma noção de justiça que vai além da obediência a regras externas. Elas desenvolvem um senso de certo e errado que é baseado em princípios morais internos.

Nesse estágio, as crianças são capazes de intervir conscientemente e deliberadamente na sua conduta, exercendo a vontade para agir de acordo com suas próprias noções de justiça. Elas reconhecem que o justo e o injusto não dependem apenas de seguir uma regra imposta, mas também de considerar as consequências das ações e a igualdade entre as pessoas.

De acordo com as Seções 7.3 e 7.4 e Piaget (2014, p. 212), as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade moral e de cooperação social por meio da interação com adultos e outras crianças. Elas aprendem a reconhecer os valores e normas da sociedade em que estão inseridas e a respeitá-los, não por temor a punições, mas por compreenderem a importância desses valores e normas para o benefício coletivo.

As operações sobre imagens mentais têm a capacidade de modificar, transformar ou reorganizar os estados representados por meios dessas imagens. Assim, por meio das transfigurações, o sujeito-organismo pode realizar manipulações cognitivas sobre os dados representados em suas imagens mentais.

As transfigurações podem ser entendidas como um tipo específico de operação sobre símbolos, em que os símbolos são as próprias imagens mentais. Dessa forma, elas se enquadram no processo mais amplo de operações simbólicas realizadas pelo sujeito-organismo.

Ao realizar transfigurações, o sujeito-organismo pode, por exemplo, combinar diferentes elementos visuais em suas imagens mentais, alterar características ou relações entre os elementos, ou mesmo criar novas configurações ou formas a partir das imagens mentais existentes.

Nesse contexto, a obediência não surge apenas como resultado da imposição de uma autoridade social que gera constrangimento, mas sim como um processo de construção do senso de responsabilidade moral e social. A criança se torna capaz de agir em conformidade com os valores e normas da sociedade em que vive, não apenas por medo de punição, mas por compreender a relevância desses princípios para a convivência em sociedade.

Elas permitem ao sujeito-organismo representar e manipular dados mentalmente, independentemente de sua presença física no ambiente. Dessa forma, as operações sobre símbolos ampliam a capacidade do sujeito-organismo de lidar com conceitos abstratos, raciocinar de forma simbólica e realizar operações mentais complexas. Dessa forma, as operações consistem em ações interiorizadas que envolvem a manipulação de significados por meio de significantes, que podem ser símbolos ou signos. Os significantes representam as formas simbólicas que o sujeito utiliza para representar e processar informações em seu pensamento.

Assim como as ações exteriores são coordenadas entre si para formar um sistema de esquemas de ações exteriores, as ações interiores também se coordenam com as ações exteriores, constituindo um sistema de esquemas de ações exteriores e interiores. Essa coordenação entre as ações interiores e exteriores permite ao sujeito-organismo desenvolver

um sistema integrado de esquemas de ações, no qual as ações mentais e as ações físicas estão interligadas e se complementam.

Em suma, podemos concluir que a vontade é, em certo sentido, uma forma de regulação. Durante nossa análise dos diferentes estágios, observamos que todos os estados afetivos são exemplos de regulação. No entanto, a vontade representa uma regulação de segunda ordem, uma regulação de regulações.

A regulação primária refere-se aos sentimentos espontâneos que não possuem um caráter normativo, como os afetos perceptivos, os sentimentos individuais analisados por Janet, as simpatias ou antipatias, entre outros. Por outro lado, a vontade consiste em regular esses sentimentos e valores, representando uma regulação das regulações primárias. Em outras palavras, a vontade é uma forma de regulação, porém em um nível mais avançado, introduzindo descentração e preservação no campo das regulações. (PIAGET, 2014, p. 249, 250)

Essa autonomia moral emergente reflete a evolução do pensamento cognitivo, em que as operações concretas possibilitam às crianças uma compreensão mais sofisticada das relações sociais, da igualdade e da justiça.

10.6 O Desenvolvimento das Operações Formais e os Sentimentos Ideológicos

O desenvolvimento das operações formais é acompanhado do surgimento dos sentimentos ideológicos. Analisaremos as características das operações formais, como a lógica das proposições liberadas dos conteúdos, e como essas habilidades cognitivas estão relacionadas ao desenvolvimento de sentimentos ideais coletivos e à elaboração paralela da personalidade na adolescência.

Nesse período, os indivíduos desenvolvem a capacidade de realizar operações mentais abstratas, utilizando linguagem de signos para representar conceitos e realizar inferências lógicas.

Esse novo período traz avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, pois permite que os indivíduos ampliem suas capacidades de representação e manipulação mental dos dados. A transição do Período Operatório Concreto para o Período Operatório Formal marca uma mudança qualitativa na forma como os sujeitos lidam com o conhecimento, passando a operar de maneira mais abstrata e hipotética.

Paralelamente a esta elaboração intelectual, viu-se a afetividade libertar-se pouco a pouco do eu para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. Bem entendido, é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão

progressiva, pois só a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. (PIAGET, 1967, p. 69-70)

10.6.1 Operações Formais: Pensamento Lógico e Abstrato

Operações Formais

(começa dos 11 aos 12 anos, mas só se realiza plenamente dos 14 aos 15 anos)

Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.

Sentimentos Ideológicos

- os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivos ideais coletivos.
- elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos.

Nesse período, ocorre um salto qualitativo no pensamento lógico, em que os indivíduos são capazes de realizar operações mentais de forma abstrata e sistemática, independentemente dos conteúdos específicos.

Uma habilidade adquirida pelo sujeito é a capacidade de subordinar o real ao possível. O sujeito pode atribuir uma expressão linguística a um objeto, conferindo-lhe características de signos. Essa capacidade permite lidar com todas as atribuições teóricas possíveis a um objeto, algo que não era possível no Período Operatório Concreto.

De acordo com Tassinari (2014, p. 35), essa capacidade é essencial para lidar com a totalidade das combinações possíveis em uma determinada situação. Nesse sentido, o sujeito, que é capaz de operar sobre signos, constrói uma combinatória, estabelecendo o conjunto de todas as possíveis combinações desses objetos.

Nesse estágio, ocorre o pensamento formal, que é caracterizado pela capacidade de realizar operações cognitivas sem a necessidade de manipulação física dos objetos. As crianças podem pensar logicamente sobre situações e problemas, utilizando o raciocínio dedutivo e o entendimento de relações causa-efeito.

A lógica das proposições liberadas dos conteúdos é uma das características centrais das operações formais. Os adolescentes desenvolvem a capacidade de pensar em termos de hipóteses, condições e consequências, e são capazes de formular argumentos lógicos e dedutivos. Eles podem analisar situações complexas, considerar múltiplas variáveis e avaliar as implicações lógicas de diferentes possibilidades.

Essas operações envolvem a capacidade de manipular e utilizar a linguagem de forma mais sofisticada, permitindo ao sujeito realizar ações mentais sobre as representações simbólicas e sígnicas.

10.6.2 Sentimentos Ideológicos: Objetivos Coletivos e Elaboração da Personalidade

Concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo, ocorre o surgimento dos sentimentos ideológicos na adolescência. Os sentimentos interindividuais, que antes estavam centrados nas interações sociais diretas, se expandem para abranger objetivos ideais coletivos. Os adolescentes começam a se envolver em questões sociais, políticas e morais mais amplas, e desenvolvem um senso de identidade e propósito.

Sem dúvida, nos adolescentes, o programa de vida aparece mais intimamente ligado às relações pessoais, e seus sistemas hipotético-dedutivos assumem mais a forma de uma hierarquia de valores afetivos do que a de um sistema teórico. Mas, trata-se sempre de um plano de vida que ultrapassa o real, e, se ele está mais ligado às pessoas, é porque a existência que prepara é, precisamente, mais feita de sentimentos interindividuais definidos do que de sentimentos gerais. (PIAGET, 1964, p. 63)

Os sentimentos ideológicos refletem a elaboração paralela da personalidade, em que o adolescente assume um papel ativo e começa a definir seus próprios objetivos e valores. Eles passam a se engajar em atividades e causas que consideram importantes, expressando um senso de pertencimento a grupos ou movimentos que compartilham ideais semelhantes.

No Capítulo 9, observa-se que diferentes perspectivas filosóficas adotadas pelos indivíduos influenciam profundamente sua compreensão e interpretação da realidade. A forma como eles escolhem entre os vários princípios disponíveis leva a diferentes concepções de realidade. Essas concepções, quando verdadeiramente organizam o mundo para o sujeito-filósofo, são consideradas expressões do próprio real.

Ao realizar transições, o sujeito demonstra uma compreensão mais profunda das estruturas e dos sistemas sígnicos da linguagem, bem como a capacidade de aplicar essa compreensão em contextos diversos. Essa habilidade permite a expressão de pensamentos mais elaborados, a resolução de problemas complexos e a manipulação de conceitos abstratos.

É importante ressaltar que o significado de uma percepção, ou seja, como um indício é interpretado, é construído intelectualmente. No entanto, agora essas construções intelectuais envolvem não apenas ações sensório-motoras e situações imaginadas, mas também operações

sobre signos, determinadas pela teoria filosófica adotada pelo sujeito-filósofo. (TASSINARI, 2020, p. 35)

Ambas as definições ressaltam a importância das ações e das operações realizadas pelo sujeito no processo de atribuição de significado aos objetos e às situações. A significação não é algo inerente ao objeto ou à situação em si, mas sim construída pelo sujeito por meio de suas interações e operações. Essas definições destacam a perspectiva ativa do sujeito na construção do significado e enfatizam a importância das ações e das operações como elementos centrais nesse processo.

Portanto, a teoria filosófica abraçada por cada sujeito-filósofo tem um impacto direto na maneira como ele compreende a realidade e molda suas condutas com base nos valores associados a esses princípios. Essa abordagem é conhecida como “princípio da liberdade filosófica”, conforme descrito por Tassinari.

Para Piaget, (1967, p. 69-70), a descentração dos pontos de vista, a tomada de perspectiva do outro e a compreensão de palavras, influenciam a aquisição dos valores pelas crianças e adolescentes em seu meio social e de acordo com suas habilidades mentais. A afetividade atribui valor às atividades, enquanto a inteligência fornece os meios e esclarece os fins, e a tendência de toda atividade humana é marchar em direção ao equilíbrio, sendo a razão a expressão das formas superiores desse equilíbrio, reunindo seu sistema de esquemas de ação e operação sobre símbolos e signos.

Com as contribuições do modelo de esquemas de ações e operação sobre símbolos e signos, é possível construir uma nova tabela, fazendo uma junção dos conceitos aqui discutidos da seguinte maneira:

PERÍODO	ASPECTOS FIGURATIVOS	ASPECTO OPERATIVO	DESENVOLVIMENTO AFETIVO	VALORES
	(ESTADOS: OBJETOS E SITUAÇÕES)	(TRANSFORMAÇÕES)	SENTIMENTOS INTRINDIVIDUAIS (ACOMPANHANDO A AÇÃO DO SUJEITO, QUALQUER QUE SEJA A AÇÃO).	
SENSÓRIO-MOTOR	Percepção (Quadros Sensoriais)	Esquemas de Ações Esquemas de Coordenação de Ações	<i>Formações Hereditárias:</i> - Tendências instintivas - Emoções <i>Afetos Perceptivos:</i>	Período dos Sentimentos Intraindividuais. <i>Valores Intraindividuais.</i>

			- Prazeres e dores ligados às percepções - Sentimento agradável e desagradável <i>Regulações Elementares</i> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimento de sucesso ou de fracasso.	<i>ais</i> <i>Valores Atuais ou Reais</i> <i>Valores de Utilização</i> (necessidade de êxito) <i>Valores Práticos</i> (inteligência prática)
PRÉ-OPERATÓRIO	+ (Imitações Diferidas, Desenhos e, Em especial, Imagens Mentais) + Signos		Desenvolvimento afetivo Sentimento Interindividual (trocas afetivas entre pessoas). <i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais).	<i>Valores Interindividuais</i> <i>Valores Desinteressados</i> (inteligência desinteressada)
OPERATÓRIO CONCRETO		+ Imaginação: Esquemas de Operações sobre Símbolos (Transfigurações) Esquemas de Coordenações de Operações sobre Símbolos	<i>Afetos Normativos</i> Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência a uma regra)	<i>Valores Virtuais</i> <i>de duração.</i> Conservação dos valores.
OPERATÓRIO FORMAL		+ Teorização: Esquemas de Operações sobre Signos (Transsignações) Esquemas de Coordenações de Operações sobre Signos***	<i>Sentimentos Ideológicos</i> - os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivos ideais coletivos. -elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos.	<i>Valores Ideais</i>

Tabela 18: Desenvolvimento Intelectual e Afetivo de acordo com Piaget (2014, p.56-57) e o MoSEAOSS (TASSINARI, 2014, p. 27).

Com o exposto tem-se que o desenvolvimento cognitivo e afetivo é um processo contínuo e complexo, que envolve a percepção, a coordenação de ações, a imaginação, a teorização e a formação da personalidade. À medida que as habilidades cognitivas e afetivas se desenvolvem, os valores mudam, passando de valores mais imediatos, como necessidades de êxito e valores práticos, para valores mais duradouros e, por fim, ideais.

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo e afetivo está intimamente ligado à formação do real para o sujeito e aos valores que se constroem conjuntamente com o real, pois o sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos é condição da construção do real pelo sujeito. E como toda ação é cognitiva e afetiva ao mesmo tempo, inclusive atribui valor os elementos que a constituem, o sistema de esquemas de ações (externas e internas) estabelece valores e, mais ainda, uma escala de valores, em função da ação do próprio sujeito no mundo que o cerca, cuja compreensão foi construída por ele.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, que se propôs a apresentar algumas conclusões, é importante ressaltar que, durante essa jornada, foram propostas e avaliadas diversas análises, visando atingir o objetivo central desta pesquisa, respondendo à seguinte: Como se expressam os valores e seus sistemas, e o desenvolvimento afetivo em geral, de acordo com o Modelo do Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos (MoSEAOSS)?

Nesse sentido, para alcançar tal objetivo, também se buscou investigar como esses valores se desenvolvem nos indivíduos, levando em consideração suas características específicas durante o processo de construção de sua própria realidade. Essas indagações impulsionaram uma análise minuciosa, a qual foi conduzida com base na aplicação do MoSEAOSS e essa ferramenta mostrou-se fundamental para explicar as particularidades dos valores, especialmente no que diz respeito às relações entre sujeito e objetos, e suas transformações.

A Epistemologia Genética criada por Piaget em 1950, busca responder à questão de como o pensamento científico evolui de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Essa obra complexa tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, incluindo Tassinari (2014), que criou a ferramenta epistemológica MoSEAOSS que aqui permitiu analisar os valores nos sujeitos. Tassinari (2016) argumenta que o MoSEAOSS não apenas permite compreender a gênese das estruturas necessárias para o conhecimento científico, mas também a gênese do conhecimento filosófico.

Durante o estudo, apresentou-se em detalhes as etapas e os períodos das tendências dos valores, relacionando-os ao MoSEAOSS. Assim, foi possível verificar que o pensamento infantil é marcado por essas tendências de valores da inteligência prática, as quais são superadas na construção de sistemas coordenados de *transfigurações* e *transsignações*. Desta forma, foi possível compreender que os valores não são estáticos, mas sim frutos de processos dinâmicos que evoluem em consonância com a interação entre o sujeito e o objeto em seu *campo*, como proposto por Kurt Lewin (1973).

Diante do exposto, pode-se analisar, também, que os valores são construídos em resposta ao que é percebido como real para cada sujeito, sendo assimilados por meio da interação direta e indireta entre o sujeito e o objeto no meio em que o indivíduo está inserido em um determinado momento. Vale ressaltar que a incorporação dos valores às escalas não ocorre de forma instantânea, assim como os processos de desenvolvimento, não são abruptos. A fim de acompanhar o desenvolvimento dos valores, adotou-se uma abordagem similar à de Piaget em relação ao desenvolvimento dos sujeitos nos primeiros anos de vida, caracterizada por transformações progressivas e relativamente rápidas que se processam nos indivíduos, como abordado em sua obra *Seis Estudos de Psicologia*.

Levando-se em consideração esses aspectos, o estudo possibilitou a investigação de como os valores se desenvolvem nos indivíduos, considerando suas características específicas durante o processo de construção de sua própria realidade. Com base nas definições, hipóteses e análises propostas pelo MoSEAOSS, pode-se reinterpretar as estruturas necessárias para a formação dos valores e do conhecimento, incluindo suas gêneses. Ao invés de encarar os valores como meras crenças adquiridas através da cultura, em paralelo ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, passamos a considerá-los como esquemas mentais intrínsecos ao comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, o MoSEAOSS também possibilitou o estudo das significações de objetos, situações, ações e suas ressignificações, levando em conta a construção de uma escala de valores.

As primeiras aquisições da função da experiência, como os primeiros hábitos e percepções diferenciadas, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo inicial. Essas aquisições fornecem as bases para a construção do conhecimento posterior, preparando para a fase da inteligência sensório-motora.

Além disso, os afetos perceptivos, como os prazeres e dores ligados às percepções, têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional inicial. Esses afetos estão intrinsecamente ligados às experiências sensoriais e perceptivas das crianças, influenciando suas preferências, aversões e formação da identidade emocional. Com todas essas análises, foi

possível verificar, com MoSEAOSS, que o funcionamento do sistema de esquemas ocorre por meio de uma tendência contínua em direção a patamares nos quais há uma maior equilíbrio entre um conjunto de estruturas que gradualmente vão se diferenciam e se integram, assimilando e acomodando, gerando novas estruturas.

Durante os períodos de desenvolvimento estudados, considerou-se duas variáveis que exercem influência decisiva na elaboração dos valores por meio dos esquemas mentais: a aquisição das imagens mentais e da linguagem, que possibilitam uma expansão significativa do funcionamento mental, e os processos cognitivos essenciais para a capacidade de tomar perspectivas, por meio das transfigurações e, posteriormente, das transições. Além dessas três variáveis, também foram observadas variáveis afetivas propostas por Piaget, como o interesse, os sentimentos e a vontade, que fazem parte da formação dos valores nos sujeitos.

O estágio das operações concretas constitui um período importante, em que as crianças adquirem habilidades cognitivas avançadas, por meio das transfigurações que dão origem, por exemplo, às operações elementares de classe e relações, permitindo-lhes pensar logicamente sobre o mundo ao seu redor. Paralelamente, ocorre o desenvolvimento dos afetos normativos, em que os sentimentos morais autônomos emergem, e as crianças passam a considerar não apenas as regras externas, mas também suas próprias noções de justiça. Essa autonomia moral está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e à compreensão mais aprofundada das relações sociais e da igualdade.

O estágio das operações formais marca a transição para um pensamento lógico mais elaborado e abstrato, em que os adolescentes são capazes de analisar situações complexas e formular argumentos e concepções de realidades baseados em hipóteses e deduções. Isso proporciona a base para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, e, assim, ocorre o surgimento dos sentimentos ideológicos, em que os adolescentes expandem seus interesses e preocupações para questões de natureza social, política e moral. Eles se engajam em objetivos coletivos e buscam expressar seus valores e identidades por meio de suas ações.

Em vista dos argumentos apresentados, ampliou-se o entendimento sobre o desenvolvimento dos valores nas crianças e nos sujeitos em geral. A abordagem adotada, fundamentada no MoSEAOSS e em conceitos propostos por Piaget proporcionou uma compreensão mais aprofundada e abrangente desse processo complexo e dinâmico. A partir dessas conclusões, abre-se um leque de possibilidades para pesquisas futuras, visando aprimorar nossa compreensão sobre o tema e sua aplicação em contextos práticos.

Com base nos elementos abordados sobre o desenvolvimento dos valores como esquemas mentais, pode-se considerar que esse processo envolve a diferenciação das estruturas

mentais, de modo a constituir o valor. Nesse sentido, mostra-se um modo ou forma específica de aquisição do valor, que vai além do próprio conteúdo ou significado. A aplicação do MoSEAOSS revelou um possível padrão de assimilação dos valores ao longo dos anos, assim como uma configuração desses valores em esquemas mentais que são incorporados pelos indivíduos.

Em suma, essa pesquisa apresenta uma abordagem inovadora no entendimento do desenvolvimento dos valores, propondo uma visão mais ampla e integrada sobre o papel desses valores como esquemas mentais incorporados ao longo do tempo pelos indivíduos. O MoSEAOSS, por sua vez, mostra-se como uma ferramenta valiosa para a compreensão dos processos de gênese dos valores e sua incorporação ao sistema cognitivo e afetivo dos indivíduos.

Assim, compreende-se que cada ser humano possui potencialidades para atitudes e ações, chegando-se à conclusão de que o limite do mundo de cada indivíduo é definido pelo limite de seu sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos, ou seja, pelo que cada um é capaz de agir, imaginar e teorizar. Isso também se aplica ao sistema de valores, corroborando com as proposições do MoSEAOSS.

Dessa forma, esta pesquisa evidenciou que o sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos é a estrutura que se alinha às características dos estágios apresentados por Piaget, permitindo a compreensão da formação dos valores nos sujeitos. Concluiu-se que as crianças precisam adquirir as estruturas necessárias para superar os valores infantis e alcançar explicações científicas e filosóficas mais complexas e os valores que elas possibilitam.

Portanto, a partir dessas considerações, é possível perceber a relevância desse estudo no avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento dos valores como esquemas mentais, assomar uma perspectiva mais abrangente e fundamentada teoricamente. Além disso, destaca-se a importância do MoSEAOSS como uma ferramenta que contribui para a compreensão dos processos envolvidos na formação e incorporação dos valores pelos indivíduos. Essa abordagem inovadora abre caminhos para futuras pesquisas e aprimoramento de estratégias voltadas ao desenvolvimento de valores positivos nos sujeitos, promovendo uma sociedade mais ética e consciente.

A compreensão dos valores, como formas construídas de perceber o mundo, destaca as influências diretas e indiretas do campo em que um sujeito está imerso. E nesse sentido, pode permitir identificar como os valores são internalizados e como eles evoluem, fornecendo uma visão mais precisa das mudanças que acontecem nas ocorrências individuais em relação a diferentes contextos, como o educacional, por exemplo.

Os resultados de uma aplicação desses conceitos podem sugerir a viabilidade de complicações externas no desenvolvimento de valores nos indivíduos e que, através de estratégias educacionais e adaptação do ambiente de aprendizagem, pode ser possível influenciar a maneira como os valores são assimilados e internalizados para a formação de indivíduos com perspectivas com os princípios que sustentam uma sociedade mais justa e ética.

Portanto, a realização de um estudo que leve em consideração práticas e teóricas para que educadores possam colaborar de maneira eficaz criando situações de ensino e aprendizagem em que os valores se tornem ferramentas para a construção, integração e compartilhamento de conhecimento.

REFERENCIAS

BALESTRA, M. M. M. **A psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Tradução lino Macedo. São Paulo. 1978.

COELHO, W. F. (Org.). **Psicologia da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

Digrafos (roteiro de curso).
<https://www.ime.usp.br/~pf/digraphs/#:~:text=Um%20digrafo%2C%20ou%20grafo%20dirigido,objeto%20mais%20naturais%20que%20grafos>. Paulo Feofiloff 1 de julho de 2017.

FREITAS, S.-F. de. **Animismo e artificialismo**: uma análise a partir do Modelo do Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos. Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193079?show=full>. Acesso em: mar. 2020.

FREITAS, S. F. de. **Animismo e artificialismo**: uma análise a partir do Modelo do Sistema de Esquemas de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos. Ano. 2020 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA. 1993.

LATANSIO, V. D. **A Significação na Epistemologia Genética**: contribuições para uma Teoria do Conhecimento. 2010. 108p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. LEWIN, K. **Princípios de psicologia topológica**. São Paulo, Cultrix, 1973.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo, Cultrix, 1978.

LEWIN, K. **Teoria dinâmica da personalidade**. São Paulo, Cultrix, 1975.

MANTOAN, M. T. E. **Processo de conhecimento**: tipos de abstração e tomada de consciência. Memos do NIED, Campinas, v. 7, n. 27, jan. 1994. Disponível em: Acesso em: 6 ago. 2018.

MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro e TASSINARI, Ricardo Pereira. **As noções de ação e de esquema de ação na epistemologia genética de Jean Piaget**. Poéticas do educar: práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis / 1ª edição. Organização José Flávio da Paz – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2019.

MONTOYA, A. O. D. (org.). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba: InterSaberes, 2015.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, J. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caxeiro, Zilda Abujamara Daeir e Célia E. Di Piero. São Paulo: Editora Vozes L.T.D.A, 1978. (Coleção Os Pensadores)

PIAGET, J. **Intelligence and affectivity: Their relationship during child development**. Palo Alto: Annual Reviews Inc., 1981.

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

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genetica**. 2º edição. Petrópolis: Editora Vozes LTDA. 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 4ª edição. LTC, 2010. *eBook*.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2002.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

PIAGET, J. **La construction du réel chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1937.

PIAGET, J. **La Formation du Symbole chez l'enfant imitation, jeu et rêve, image et représentation**. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1946.

PIAGET, J. **La naissance de l'Intelligence chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1936.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: Alcan, 1932.

PIAGET, J. **Les relations entre l'intelligence et l'allektivité dans le développement de l'enfant (I, II, III)**. In: Bulletin de psychologie, tome 7 n°3-4, 1954. pp. 143-150.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Livraria Bertrand, S.A.R.L-1973.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro, 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Forense. Rio de Janeiro: Forense 1967. (Coleção Cultura Em Debate)

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J. **Six Études de Psychologie**. Genève: Gonthier, 1964.

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

PIAGET, J; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Equipe Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Difel. São Paulo: Difusão editora S.A. 1985.

PICETTI, J. S. **Formação continuada de professores**: da abstração reflexionante à tomada de consciência. Ano. 2008 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSSETTI, C. B; ORTEGA, A. Carlos. **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2012.

SILVA, W. da. **Processos cognitivos no jogo de xadrez**. Ano. 2004 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15346>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SOUZA, M. T. C. C. Afetividade segundo Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. (Org.). **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

TASSINARI, R. P. Como é possível a filosofia? Uma análise a partir do modelo do sistema de esquemas de ações e operações sobre símbolos e signos. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 12 Número 2. 2020 Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/11375>. Acesso em: mar. 2021.

TASSINARI, R.P. O modelo do sistema de esquema de ações e operações sobre símbolos e signos. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, Número Especial. 2014.

VALOR. In: DICIO, **Dicionário online de português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/valor/>>. Acesso em: 20/07/2020.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança (Berliner, C., Trad)**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Trabalho original publicado em 1941)