
RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INVESTIGAÇÕES EMPÍRICAS

Maria Thereza Costa Coelho de Souza ¹

Resumo

A temática das relações entre afetividade e inteligência é objeto de debates ainda hoje na Psicologia do Desenvolvimento, a partir de diferentes abordagens teóricas e bases filosóficas. Neste texto será apresentada sob o ponto de vista da teoria epistemológica de Jean Piaget, o qual buscou superar a dicotomia clássica entre afetividade e inteligência; razão e emoção. Inicialmente será retomado o debate no contexto filosófico para passar ao campo da Psicologia, especialmente quanto ao conceito de mente, apresentando em seguida o tema das relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico, para Piaget e autores pós piagetianos que, inspirados em sua teorização, propuseram diferentes abordagens do assunto. A discussão apresentada pretende assim, contribuir para o debate no campo da Psicologia do Desenvolvimento inspirada na epistemologia genética piagetiana, apontando possíveis caminhos para a pesquisa e a reflexão sobre o tema em sua complexidade.

Palavras chave: afetividade; inteligência; desenvolvimento; criança.

A temática das relações entre afetividade e inteligência é objeto de debates ainda hoje na Psicologia do Desenvolvimento, a partir de diferentes abordagens teóricas e bases filosóficas. É tema amplo e complexo, o qual recebe diferentes interpretações. Por esta razão, para essa apresentação será inevitável fazer recortes e opções para tratar do tema. A dicotomia entre estes aspectos da

¹ Professora Titular do Departamento de Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade do Instituto de Psicologia da USP.

Este texto se baseia na aula proferida pela autora por ocasião do concurso para Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, em 31 de março de 2016.

natureza humana ora é afirmada e justificada pelas diferentes naturezas da emoção e da cognição, ora é combatida, pela constatação de suas influências mútuas e indissociáveis sobre a mente e o psiquismo, como naturezas que não apenas se inter-relacionam, como mantém entre si uma interdependência. Esta última posição será a adotada nesse texto.

Com o objetivo de desenvolver o tema seguiremos os seguintes passos: 1º) apresentaremos proposições filosóficas distintas sobre o Homem e a Natureza; sobre a Filosofia da Mente e a história da Psicologia quanto ao conceito de mente, como base para chegarmos ao tema das relações entre afetividade e inteligência no âmbito do desenvolvimento mental da criança; e 2º) a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget, que ampara nossa posição sobre o assunto, discutiremos abordagens contemporâneas sobre a temática quanto às ênfases; principais conceitos e ramos de investigações empírico-científicas.

I. Da Filosofia à Filosofia da Mente, Psicologia e Psicologia do Desenvolvimento

De acordo com Scherer (1993), a visão platônica da psique humana estabelece que esta pode ser dividida em três partes (cognição; emoção e conexão), o que influenciou, a seu ver, profundamente as óticas e representações dos psicólogos sobre a natureza humana. Começamos com a afirmação de I. Kant (1724-1804), em uma passagem de sua obra “Antropologia de um ponto de vista pragmático” (1796/2006), de que as emoções seriam as doenças da alma. Para ele, uma alma sadia repousava exclusivamente e incontestavelmente na razão. Tudo que pudesse abalar esta autoridade absoluta racional lhe parecia anormal.

O racionalismo de R. Descartes (1596-1650) e o método cartesiano desenvolvidos muito antes de Kant, influenciaram-no em sua proposição do idealismo transcendental, com a ideia de que todos nós trazemos formas e conceitos *a priori* para a experiência concreta no mundo, os quais seriam de outra forma

impossíveis de determinar. A consideração central de Kant, se refere a possibilidade de metafísica, entendida como conhecimento filosófico que transcende os contornos da experiência. Assim, Kant transpôs o conflito que até sua época se mantinha entre o racionalismo cartesiano e o empirismo de J. Locke (1632-1704) e D. Hume (1711-1776), que centrava-se no valor e papel da experiência.

Locke desenvolveu seu argumento a partir da ideia de que as pessoas viveriam num estado de natureza livre de autoridade externa, em famílias ou grupos. Em sua obra “Ensaio sobre o entendimento humano” (1690/1999), publicada anonimamente, apresenta diversas críticas à proposição de Descartes, especialmente sobre a questão da origem das ideias. Para Locke, ideia é um conceito central: é o objeto do entendimento quando um indivíduo pensa, o que significa que ideia é algo dependente da mente e da percepção, ao invés de uma entidade platônica com uma realidade própria independente de qualquer relação que possa ter com nossas mentes. Definiu conhecimento como “a percepção da conexão e concordância ou não-concordância com algumas de nossas idéias”(Livro IV, i. 2).

Já Hume, um dos grandes filósofos do século XVIII, apresentou a “ciência do homem” e a teoria da natureza humana. Famoso por seu ceticismo diante da metafísica, Hume sempre insistiu que a natureza humana coloca limites à nossa capacidade de ceticismo. E insistiu ainda na realidade das distinções morais e na ideia de que pensamento e julgamentos estão fundados no sentimento humano. Sua preocupação foi expor as limitações da razão e explicar como fazemos julgamentos na ausência de um suporte ilusório desta. Afirmou ainda que uma crença difere de uma mera concepção por ser viva e assim, as crenças são produtos da imaginação e não da Razão. A vivacidade da crença vem da impressão que é transferida à uma ou mais ideias a ela associadas, o que faz com que a ideia se torne uma crença.

Segundo Honderich (1995), “filosofar sobre a mente é tão antigo como a própria Filosofia, mas a subárea denominada Filosofia da Mente é relativamente recente na Filosofia. Desde Platão e Aristóteles e ainda os grandes filósofos tais como Descartes e também Hobbes, Locke, Berkeley, Hume e Kant, todos propõem teorias da mente.” (p. 570). Ainda de acordo com Honderich, a teorização sobre a mente não é independente e está inserida nas teorizações sobre a Metafísica, Epistemologia e Teoria Moral.

Assim, as leis da associação dos empiristas foram tentativas para responder questões filosóficas distintas sobre a natureza e os limites do conhecimento humano. A Revolução Copernicana de Kant, retirando o homem do centro do universo e sua proposta de que a mente repousa em certas condições a priori para a experiência, objetivava responder ao ceticismo profundo sobre a causalidade, *‘self’* e assuntos transcendentais, tais como a existência de Deus gerado pela epistemologia de Hume.

A Filosofia da Mente parece ter nascido, então, em fins do século XIX e na primeira metade do século XX, contemporânea à Psicologia, influenciando-a como veremos a seguir.

A partir deste cenário filosófico, podem ser destacados três desdobramentos teóricos quanto ao conceito de mente, no campo da Psicologia, que estão na origem de sua história e influenciaram também a Psicologia do Desenvolvimento na abordagem das relações entre emoção e cognição. O primeiro foi trazido por Franz Brentano (1838-1917), que em 1874 publicou sua obra “Psicologia de um ponto de vista empírico”, recuperando a ideia aristotélica de intencionalidade. Aqui o foco principal era o paradigma dos estados mentais, crenças, desejos, expectativas, e o gostar como tendo objetos intencionais. Para Brentano, a psicologia deveria então ser intencional, isto é, a explicação do pensa-

mento e ação humanos requereriam que fizéssemos um inventário de todos os tipos de estados mentais (crenças, desejos, etc.) que as mentes humanas são capazes de produzir e também que focalizássemos todos os objetos e conteúdos desses estados mentais. Sigmund Freud fez cursos com Brentano quando estava na Escola de Medicina, o que certamente influenciou sua teorização sobre os estados inconscientes. Em segundo lugar, é importante mencionar a fundação da Psicologia científica, datada da fundação do laboratório de W. Wundt (1832-1920) em Leipzig em 1879, no qual ocorriam treinos de memória e experimentos de tempo de reação. A psicologia científica foi, simultaneamente, uma reação às proposições apriorísticas sobre a mente e uma emergência de novos métodos considerados seguros para se obter evidências empíricas. Finalmente, merece destaque especial no campo da Psicologia a obra "Principles of Psychology" (1890) de William James (1842-1910), não somente porque é um grande compêndio sobre todo o conhecimento psicológico conhecido até então, mas também por representar a percepção e reconhecimento deste autor de que uma teoria sobre a mente está em profunda tensão com os modos tradicionais de pensar sobre a mente. Esta percepção salta aos olhos na discussão de James sobre a liberdade humana feita pela Ética; e ainda se expressa na ambivalência da carreira e percurso deste autor sobre seu campo de estudo e trabalho. Após um breve período em que oscila seu trabalho em Harvard muitas vezes, entre a Psicologia, Medicina e Filosofia, decide-se finalmente pela Filosofia até o final de sua carreira. No capítulo 1 desse livro, intitulado *The Scope of Psychology*, James define a Psicologia como a Ciência da Vida Mental, por seu fenômeno e suas condições. O fenômeno é composto dos sentimentos, desejos, cognições, raciocínios, decisões e o gostar (*the like*); e "superficialmente considerado, sua variedade e complexidade são tais que deixam no observador uma impressão caótica". (ibid. Honderich, 1995, p. X).

Como conclusão até aqui, é possível afirmar que Brentano, Wundt e James constituem a base da discussão psicológica sobre a mente, fazendo a ponte entre a Filosofia e a Psicologia quanto ao modo de interpretar a mente e, como disse James, o fenômeno psicológico e suas condições. Sentimentos e cognições fazem parte então, de um todo complexo a ser investigado empiricamente para definir o papel e o estatuto de uns e de outras na natureza humana e no comportamento.

Tendo em consideração então o apresentado sobre a Filosofia da mente, é o momento de destacar definições de mente para duas teorias elaboradas na mesma época histórica, para as quais a mente da criança interessou em seus aspectos iniciais do desenvolvimento. Tomemos aqui a definição de mentalidade do dicionário:

Estado, qualidade daquilo que é mental, do que caracteriza os processos e atividades da mente; conjunto de manifestações de ordem mental (crenças, maneira de pensar, disposições psíquicas e morais) (Michaellis, Houaiss).

Piaget (1896-1980) usa a palavra *mentalité* cuja tradução exata no Português é mentalidade/mente. Esta denominação é congruente com a definição dada anteriormente e está totalmente de acordo com sua perspectiva psicológica, a qual descreve os diferentes modos de pensar e julgar (e porque não de estar?) o (no) mundo e de construir conhecimentos físicos e sociais. Mentalidade referindo-se ao que é da ordem do mental, na obra de Piaget, remete ainda às suas perguntas epistemológicas originais. Como o conhecimento se dá? Como a criança conhece o mundo? Como o conhecimento se transforma ao longo do tempo? De modo geral, numa visão piagetiana, podemos responder que o conhecimento se dá pelos modos como a criança acredita e pensa sobre os objetos em suas relações entre si e com o sujeito (a própria criança). Portanto, o conhecimento se dá a partir da mentalidade da criança. Este autor destaca do fenô-

meno psicológico, as crenças, julgamentos, pensamentos, sentimentos, buscando compreendê-los à luz de suas transformações e conservações, fruto das interações com os objetos (físicos e sociais).

A palavra mente (*mind*) na abordagem de Winnicott (1896-1971), contemporâneo de Piaget, possui definição diferente. Este autor, médico, psicanalista, inglês, inspirado pelo panorama anglo saxão de proposições filosóficas e psicológicas, atribui à mente um papel defensivo (egoico), tomado em seu sentido geral, na relação entre o *self* e o ambiente. Muito mais importante do que a mente, em sua obra, está o desenvolvimento normal do psiquismo, que se dá a partir da evolução do Não Ser para o Ser, na medida em que o *verdadeiro self* é preservado em sua interação com o ambiente. A proposição winnicotiana revela então uma inspiração filosófica que remonta à filosofia grega (dai o uso do termo Ser, da metafísica), mas atualizada provavelmente pela presença contemporânea da obra filosófica de Heidegger (1889-1976), cuja essência fundamentalmente existencialista, a saber, o “ser-no-mundo” sofreu grande influência da fenomenologia de Husserl, seu antecessor e de Merleau Ponty, seu contemporâneo, a ponto de alguns comentadores designarem sua obra filosófica como uma fenomenologia existencialista, na qual a obra *Ser e Tempo* (1927) se destaca. A partir da obra de Winnicott, é possível ilustrar aquilo que, a nosso ver, permite depreender de sua perspectiva psicanalítica, elementos caros a Psicologia do Desenvolvimento, particularmente o foco nos momentos iniciais do desenvolvimento do psiquismo infantil.

A partir destas considerações sobre os termos *mente* e *mentalidade* veremos agora como as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental e psíquico da criança tem sido abordadas em pesquisas recentes, especialmente naquelas que levam em conta a teoria de Jean Piaget, a qual, por sua vez tomou como referência conceitos e proposições de vários autores, para

chegar a uma proposição articulada sobre as relações entre afetividade e inteligência e seu papel em qualquer conduta, do nascimento à vida adulta.

II- Afetividade e inteligência: dependência ou interdependência?

Já dizia o filósofo matemático Blaise Pascal (1623-1662), em sua obra “Pensées” publicada postumamente em 1670:

“O coração tem razões que a própria razão desconhece”. “Dois excessos: excluir a razão. Só admitir a razão” e “A última tentativa da razão é reconhecer que há uma infinidade de coisas que a ultrapassam. Revelar-se-á fraca se não chegar a percebê-lo.” (Seção 4).

Duas razões? A do coração e a da racionalidade intelectual?

Pascal afirmou sobre esta relação no âmbito de seu interesse pela espiritualidade, pois sua obra é do século, XVII, mas mesmo assim, é possível tomar suas ideias como ponto de partida para a discussão aqui pretendida. Isto porque esta afirmação trouxe para a Psicologia muitos questionamentos, especialmente sobre a dicotomia ou integração entre afetividade e inteligência; entre emoção e cognição.

Como vimos, a Psicologia nasceu para compreender o fenômeno psicológico em seus elementos cognitivos, afetivos, suas condições, influências e também estabelecer os componentes do funcionamento mental: atenção; orientação tempo/espço; memória; cognição. A máxima empirista da *tabula rasa*, assim como as afirmações racionalistas e idealistas até hoje podem ser percebidas também em abordagens da Psicologia do Desenvolvimento.

Retomando as afirmações de Pascal, poderia a afetividade conduzir a vida psíquica sem que a cognição se desse conta ou interferisse para reforçar ou frear o rumo dos processos mentais? E inversamente, poderia a cognição conduzir a vida psíquica, de modo independente das percepções e reações afetivas

causadas pelas experiências de estar no mundo e as representações subjetivas? Racionalidade e afetividade são janelas incomunicáveis entre si, para o universo psicológico? . Para todas estas perguntas, nossa resposta é Não!

Vejamos então como afeto e cognição se comunicam e compõem a experiência humana e o comportamento, articulando-se e explicando conjuntamente o psiquismo e a mente, desde o nascimento até a morte.

Afetividade e inteligência para Piaget

Piaget (1953/54), em cursos ministrados na Universidade Sorbonne, em Paris, apresentou uma teorização robusta sobre as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança, que revela o panorama de suas reflexões filosóficas e psicológicas sobre o comportamento e aquilo que o explica. Logo de início, apresenta sua proposição contrária à dicotomia entre afetividade e inteligência, concebendo-as como indissociáveis na conduta, ainda que possuam naturezas e papéis diferentes. Assim, não existiria conduta nem unicamente afetiva nem somente cognitiva. Propõe que estas relações sejam de correspondência e não de antagonismo ou alternância. Para demonstrar sua argumentação, convida-nos a rever pressupostos teóricos de vários autores, dentre os quais podemos destacar E. Claparède, P. Janet, K. Lewin, S. Freud e H. Wallon, indicando para cada um pontos de apoio e oposição. A tese de que afetividade e inteligência se relacionam, mas não interferem em termos causais uma sobre a outra é apresentada sob diferentes formas, das quais a que se tornou mais conhecida é a metáfora do carro (conduta) que para funcionar necessita de combustível (energética da afetividade) e engrenagens (estruturas da inteligência). Apesar de bastante simples, a metáfora remete à ideia de interdependência e comunicação entre estes aspectos, ressaltada pelo autor do início ao fim de sua explanação. Tratava-se então de detalhar de que energética e estrutura se falava e de como se manifestavam objetivamente na conduta, do nasci-

mento a vida adulta. Para chegar às relações entre afetividade e inteligência propriamente ditas, Piaget distingue estrutura e funcionamento; estrutura e conteúdo caracterizando a primeira como um tipo de regulação geral da atividade, diferente do funcionamento e dos conteúdos que estariam submetidos também a aspectos contextuais. Na proposição piagetiana alguns conceitos devem ser ressaltados: *interesse*; *valor*; e principalmente *força de vontade*, diretamente ligados à afetividade em sua relação com o desenvolvimento do pensamento, como veremos logo adiante. Toda ação seria então regulada duplamente, pela inteligência em sua estrutura e pela afetividade em sua energética. Esta última poderia acelerar ou retardar o funcionamento da primeira, mas jamais poderia causar novas estruturações. O desenvolvimento afetivo seguiria, portanto, o desenvolvimento da inteligência, partindo de um ponto não socializado (dos sentimentos intra-individuais totalmente ligados às percepções e ações sensório motoras), para um momento socializado (dos sentimentos inter-individuais), no qual a normatividade apareceria nitidamente na relação da criança com as regras e as pessoas. Este apoio na teoria da inteligência fez com que críticos de Piaget denominassem sua teorização sobre afetividade de racionalizada. Entretanto, é importante entender que a referência à inteligência deve ser compreendida como uma proposta de que a afetividade seria composta de tipos gerais de sentimentos enquanto regulações gerais da ação, de modo semelhante às regulações intelectuais, e do ponto de vista do funcionamento interdependente, e não como uma dependência entre ambas em seu funcionamento particular, o que, a nosso ver, invalida a crítica recebida.

A proposição piagetiana toma da formulação de Claparède a ideia de que toda conduta é ditada por um interesse que se relaciona com uma meta, o que Piaget utilizará para compor sua conceituação de *valor*. Das teorizações de Janet, Piaget destaca a ideia de que haveria duas ações: a ação primária (aplica-

da diretamente aos objetos, de cunho cognitivo) e a ação secundária (reação interior relacionada à ação primária, de natureza afetiva), mas ressalta que ambas as ações seriam afetivas e cognitivas. Além disso, Piaget retira da proposição de Janet o conceito de *força psicológica*, afetiva para ele, e reguladora energética da conduta. Assim, na proposição piagetiana, o autor buscou articular a formulação de Janet sobre a *força psicológica* com as ideias de Claparède sobre os *interesses*, para compor o conceito de valor, como diretamente ligado à afetividade e definido como o aspecto afetivo do interesse e a expansão do eu na conquista do universo. Quanto a formulação teórica de Lewin, merece destaque a noção de campo psicológico, composto de três elementos: o elemento estruturante (cognitivo, para Lewin), o elementos dinâmico (afetivo) e a relação entre eles, com a ressalva de que para Piaget também a inteligência é dinâmica e que esses elementos não estariam totalmente separados na conduta, como pensava Lewin.

Ao apresentar alguns conceitos da psicanálise de Freud, Piaget diferencia o objetivo de sua teorização do da teorização freudiana (definir o papel do inconsciente na determinação do comportamento). Refere-se a esta teoria como “esquema freudiano” apontando o que considera lacunas no sentido desta abordagem não apresentar uma visão genética do desenvolvimento, que colocaria a criança ‘de fato’ e não abstratamente na discussão, e também quanto ao método da interpretação concebido por Freud, considerado por Piaget como pouco objetivo. Não é mencionada pelo autor nesta ocasião o fato da proposição freudiana ser metapsicológica e, portanto, baseada em outros pressupostos que não os da psicologia científica de Wundt e James.

É importante destacar que a tese apresentada por Piaget em 1953 e 1954 sobre as relações entre afetividade e inteligência, já estava sendo incubada desde 1945 em sua obra “A formação do símbolo na criança”. Nesta, o autor

oscila entre uma posição de que os esquemas afetivos seriam totalmente diferentes dos esquemas cognitivos, pois se aplicariam a pessoas enquanto que os outros se aplicariam aos objetos, e a posição que acaba prevalecendo de que todo esquema é simultaneamente afetivo e cognitivo. Ao examinar os simbolismos inconscientes dos sonhos, Piaget busca algo que abandonará mais tarde: articular o método de pesquisa de Freud ao seu. Manterá até o fim de sua obra, alguma articulação conceitual com a psicanálise freudiana, por exemplo, ao conceber semelhanças entre o que denomina inconsciente cognitivo e o que chama de inconsciente afetivo de Freud. (Piaget, 1973).

Piaget levará ainda em conta para sua formulação, a contribuição da teoria de Henri Wallon, o qual em obra de 1941, “L'évolution psychologique de l'enfant”, destacou as influências biológicas e sociais sobre o desenvolvimento, comparou e diferenciou o desenvolvimento do bebe do de filhotes de outras espécies; conceituou afetividade como diretamente ligada aos espasmos musculares coordenados pelo sistema nervoso e apresentou as relações entre as emoções e o desenvolvimento cognitivo sob a forma de alternâncias funcionais e oposições; ora seria a afetividade que dirigiria o desenvolvimento, ora seria a cognição, com o que Piaget discordou. As características da emoção denotariam ainda outra preocupação de Wallon: a de associar as emoções à expressividade, seu assunto por excelência desde a descrição do gesto como linguagem e comunicação afetiva até pensar nas emoções como podendo dirigir o desenvolvimento e promover a construção da pessoa (*personne*), a partir de um momento de sincretismo e não diferenciação eu-outro (confusionismo), passando por descentralizações do eu e expansão para o mundo social, com dois momentos distintos: o personalismo e a afirmação de si, chegando à etapa categorial, na qual a criança já é capaz de ordenar as pessoas em categorias amplas. Este processo construtivo se daria por meio de emoções específicas, das quais a primeira seria

o medo, diretamente atrelado à experiência física do nascimento. Piaget valorizou a teoria de Wallon em seus aspectos gerais, embora não concordasse com a ideia de que afetividade e inteligência se alternariam no desenvolvimento.

Piaget propõe um quadro de paralelismo entre a evolução da inteligência e da afetividade. Preferimos a palavra correspondência, pois a proposta prevê que as evoluções se inter-relacionam, não possuindo, portanto curvas paralelas. O maior exemplo de inter-relação é o desenvolvimento moral, o qual só pode ser entendido simultaneamente em suas dimensões afetivas e cognitivas, como bem demonstrou De la Taille (2006). Piaget (1932) em sua obra “Le jugement moral chez l’enfant” faz a ressalva que para compreender a ação moral é importante investigar o julgamento e o sentimento. Mas que ele investigaria apenas o primeiro.

O quadro de correspondências apresenta, então, as evoluções cognitivas e afetivas quanto à contemporaneidade na vida da criança e também quanto à harmonização funcional. Ou seja, para cada período da evolução afetiva Piaget se pergunta o que poderia ter função semelhante ou análoga naquele momento, à evolução cognitiva.

Assim, à inteligência sensório-motora em seus três momentos evolutivos (reflexos; primeiros hábitos e inteligência prática propriamente dita), o autor faz corresponder os primeiros afetos instintivos; os sentimentos de prazer e desprazer e os sentimentos de êxito e fracasso, respectivamente. À inteligência pré-operatória, especialmente no que diz respeito ao raciocínio intuitivo; ao apego às configurações atuais das situações e às relações de obediência ao mais velho, o autor faz corresponder as simpatias e antipatias e os sentimentos seminormativos (porque restritos rigidamente aos contextos donde surgiram). Quando apresenta a evolução afetiva do período correspondente ao operatório-

concreto, pergunta-se Piaget: o que poderia no âmbito afetivo, ter função análoga ao que a operação racional tem no âmbito cognitivo (no sentido de coordenar ações num sistema mais amplo, regulado por leis de não contradição e reversibilidade)? Conclui que seria a vontade, a qual regula tendências afetivas de diferentes tonalidades num sistema único que obedece a hierarquias móveis. Agradecemos a sugestão do Prof. Yves de la Taille da expressão *força de vontade*, ao invés de *vontade* (*volonté* em francês), que em Português, indica mais precisamente o sentido da denominação piagetiana, a de uma terceira força (superior) que regula ao menos duas outras, uma forte e uma fraca, num sistema novo, no qual uma predomina sobre a outra para atingir determinado fim, podendo as posições se inverterem no momento seguinte, em função de novas demandas. A *força de vontade* teria papel semelhante ao da operação racional, pois tornaria a criança capaz de construir sistemas hierárquicos de valores para regular as interações com os objetos. Do ponto de vista moral, a *força de vontade* contribui muito para a construção da autonomia, que nada mais é do que um sistema superior que inclui as regras, seus agentes e os valores atribuídos a esses elementos simultaneamente. A moral é então concebida por Piaget como a intersecção entre afetividade e inteligência, nesse caso, de uma inteligência operatória e sentimentos normativos (porque inseridos em sistemas amplos). À inteligência operatória formal, Piaget considera que correspondem os sentimentos que chama de ideológicos, porque ligados aos ideais, teorias e programas abstratos de vida, construções típicas do adolescente, propiciadas pelo raciocínio hipotético dedutivo e raciocínio por possibilidades. Os sentimentos ideológicos explicariam o forte apego nesta fase da vida aos ideais, podendo intensificar o egocentrismo intelectual e o apego do pensamento do adolescente a sistemas teóricos abstratos e desprendidos da realidade concreta, de modo semelhante ao egocentrismo da criança pequena que reflete o apego excessivo a si mesma e suas crenças. Este último tipo de sentimentos descrito pelo autor o levou a ca-

racterizar a adolescência em duas fases: a de reformador (mais egocêntrica) e a de realizador (mais adaptada). Evidentemente após a adolescência o desenvolvimento afetivo prossegue assim como o desenvolvimento cognitivo, mas, segundo esta proposição, os avanços são ligados à expansão para novos conteúdos (novos sentimentos) e estruturações no âmbito da operatoriedade formal. O caminho é então o de subordinar o **eu** aos ideais coletivos, promovendo a construção da personalidade.

Ao finalizar a apresentação do quadro de correspondências, Piaget conclui que haveria estágios gerais do desenvolvimento afetivo cujos indicadores mais nítidos seriam os interesses e valores, os quais deveriam ser pesquisados empiricamente, conjuntamente com os aspectos do desenvolvimento da inteligência, o que seria para ele uma Psicologia Geral do Desenvolvimento.

No âmbito da pesquisa contemporânea que considera a perspectiva de Piaget, merecem destaque duas obras. A primeira intitulada “Thought and Emotion”. Developmental Perspectives, de Bearison e Zimiles (1986) apresenta o problema de que inteligência e afetividade estão relacionadas do ponto de vista do desenvolvimento, bem como investigações que consideraram não ser possível estudar o desenvolvimento intelectual sem considerar a afetividade ou estudar a afetividade à parte do desenvolvimento intelectual, considerando-os como tendo influências recíprocas no comportamento. Ainda que partam das teorizações piagetianas, propõem diferentes desdobramentos conceituais e metodológicos, articulando suas proposições também a Psicologia Cognitiva. Podemos agrupar as teorizações em cinco grupos:

1) as que abordam as relações entre emoção e cognição a partir do estudo sobre a construção do *self* atrelada às pragmáticas sociais da linguagem que guiam as relações interpessoais no contexto da cultura (estudos de Bruner,

in Bearison & Zimiles, 1986)), e também da pesquisa sobre o sentimento de inconsistência do *self*, diretamente ligada à incompatibilidade entre sentimentos e avaliações cognitivas sob influencia de valores culturais (pesquisas de Blasi e Oresick, in Bearison & Zimiles, 1986);

2) aquelas que propõem dois tipos de teorias sobre as emoções diferenciadas, em função de componentes biológicos e sinais sociais para expressões emocionais, que se iniciam cedo na infância. (investigações de Izard, in Bearison & Zimiles, 1986);

3) teorizações que afirmam haver dois tipos de teorias sobre as relações entre emoção e cognição: a) as teorias cognitivas, segundo as quais a cognição é o processo primário e a causa da emoção (estudos de Mandler e Kagan, in Bearison & Zimiles, 1986), sobre desenvolvimento do sistema nervoso autônomo) e b) as teorias dinâmicas, que afirmam que a emoção é a causa mental primária ou a motivação para a cognição (pesquisas de Izard sobre os organizadores do comportamento em bebês);

4) proposições que enfatizam que a experiência emocional pode ser uma função de processos de atribuição (cognitivos) que sofrem influencia social, como por exemplo, raiva, culpa, piedade, orgulho, que teriam como fonte processos de atribuição social (pesquisas de Weiner e Graham, in Bearison & Zimiles, 1986);

5) propostas teóricas em que o estudo dos valores é fundamental como intersecção entre aspectos afetivos e cognitivos para a pesquisa do desenvolvimento social e também investigações sobre conflitos interpessoais e estratégias de negociação. Destacam-se aqui as pesquisas de Selman e Demorest (in Bearison & Zimiles, 1986) com crianças, a respeito de como enfrentam o desequilíbrio interpessoal, colocando em ação seus pensamentos e emoções. Para

estas últimas pesquisas, os autores pressupunham que a situação de conflito entre pares geraria um desequilíbrio que seria vivido internamente e interpessoalmente sob a forma de sentimentos e cognições e que a maturidade do desenvolvimento nesse caso, envolveria a habilidade de diferenciar e coordenar o desequilíbrio entre sentimentos e cognições e o *self* e também entre o *self* e os outros. Investigações com crianças de 8 a 10 anos de idade ilustram o desenvolvimento da capacidade de negociação entre pares e sua relação com emoção e cognição. Os autores propõem um modelo detalhado de estratégias de negociação interpessoal, de acordo com níveis progressivos de enfrentamento dos desequilíbrios, visando apresentar os níveis de desenvolvimento social (de 0 a 3).

A segunda obra a ser destacada é “The Cambridge Companion to Piaget”, de Muller, Carpendale e Smith, de 2009, a qual reúne teorizações e investigações recentes que geram até hoje muitas pesquisas apresentadas nos simpósios da Jean Piaget Society, nos congressos de Psicologia do Desenvolvimento e nas publicações da área. Merece destaque também a obra “Values and Knowledge” (1996), de Reed, Turiel e Brown, da qual ressaltaremos a abordagem de Brown sobre os valores, a qual busca ultrapassar a teorização de Piaget no sentido de ir além da ideia de que afetividade se manifesta por meio dos valores, relacionados aos interesses, para conferir aos primeiros outro estatuto, o de regulador central do comportamento. Parte da ideia de que a afetividade tem uma dimensão sincrônica concernente a regulação de energia (como bem queria Piaget) e também uma dimensão diacrônica concernente a atribuição de valores. Se para Piaget, o conceito central no campo afetivo é o de *força de vontade* como regulador superior, para Brown o conceito central é o de valor. Concorda com Piaget no sentido de que os sentimentos se desenvolvem por equilíbrio, do mesmo modo que a inteligência. No entanto, insere a questão dos valores na discussão entre a construção individual e social. A novidade da proposta de

Brown está em articular a esta construção a avaliação subjetiva ainda no âmbito afetivo, com conceitos tais como os de ação afetiva e heurísticas avaliativas e colocar as construções das hierarquias de valores no centro das relações entre afetividade e inteligência.

O pesquisador W. Arsenio, da Yeshiva University, de New York, por sua vez, interessa-se pelas razões que levam as tendências afetivas de crianças e adolescentes à sua competência social, desenvolvimento moral e agressividade. Focaliza em seus estudos julgamentos e emoções de adolescentes em relação à justiça e no modo como estes aspectos se relacionam com a moralidade interpessoal e o comportamento. De seus trabalhos (2002; 2010), podemos destacar a retomada da teoria do desenvolvimento moral de Piaget em seus aspectos afetivos e cognitivos, para propor uma outra visão baseada nas atribuições das emoções. Arsenio investiga principalmente as relações entre o reconhecimento das emoções básicas e as relações com características maternas (sintomáticas e não-sintomáticas); gênero, tipo de emoção, a regulação da emoção, a emocionalidade (positiva ou negativa) e o desempenho acadêmico. Utiliza em seus estudos escalas sobre afetos negativos e positivos em relação ao desempenho acadêmico, extraídas de investigações sobre as relações entre cognição e emoção, de cunho cognitivista e apresenta uma profusão de resultados instigantes.

Podemos concluir que tanto a proposição de Brown quanto de Arsenio anunciaram novos modos de se pensar as relações entre afetividade e inteligência de um ponto de vista que se baseia e, ao mesmo tempo, se diferencia e ultrapassa as teorizações piagetianas para propor novos campos de estudo.

No cenário brasileiro, estudos como os de Arsenio também tem lugar, assim como investigações sobre as relações entre afetividade, inteligência e valores no campo da moral e da ética (trabalhos de De la Taille); pesquisas so-

bre valorizações afetivas e estruturações cognitivas relacionadas à interpretações de histórias (investigações de Souza); pesquisas no campo da Psicologia Moral que focalizam contextos familiares e educacionais (pesquisas de Caetano e colaboradores) e estudos de Educação Moral, especialmente relacionados à questão do bullying na escola (pesquisas de Vinha e colaboradores). Investigações sobre as emoções dos recém-nascidos em suas relações com seus pais especialmente a mãe e sobre sinais precoces de conexão afetiva e social (tais como os da pesquisadora Seidl de Moura); estudos sobre aquisição da linguagem e sobre transtornos do desenvolvimento do espectro autista revelam visões do desenvolvimento, particularmente visões neurodesenvolvimentais, que partem de resultados de pesquisas sobre o funcionamento cerebral como a origem e o motor das relações entre emoção e razão, relacionando-as a conceitos de teorias clássicas. Revelam ainda a importância das pesquisas com recém-nascidos que oferecem informações ricas sobre o desenvolvimento presente e também sobre expectativas de desenvolvimento futuro. Por outro lado, articulações com contextos ambientais, sociais e culturais retomaram seus lugares nas explicações para as relações entre afetividade e inteligência.

Conclusão

Podemos concluir que na atualidade, os estudos sobre o papel dos afetos na cognição indicam ainda desafios para a pesquisa empírica sobre como acessar as emoções em suas relações com as cognições. A teorização piagetiana a este respeito é ainda um ponto de partida importante para o esclarecimento do papel da afetividade no desenvolvimento da inteligência, do nascimento à vida adulta. Nesse sentido, a observação das interações sociais entre mães e bebês em seu ambiente natural (seus lares), assim como intervenções em que o eu da criança se revela na interação com o outro se apresentam como possibilida-

des para a pesquisa das relações interdependentes entre inteligência e afetividade.

Cabe aos psicólogos de hoje e do futuro incorporarem os novos conhecimentos trazidos pelas articulações entre os novos e antigos campos do saber sobre a criança em desenvolvimento, para darem conta das novidades da criança do século XXI. Não consideramos ser possível deixar isso de lado na formação do psicólogo e pesquisador do desenvolvimento da criança.

Encerramos este texto com a convicção de ter demonstrado o quanto as relações entre afetividade e inteligência estão presentes no desenvolvimento da criança, se relacionando desde o nascimento até a vida adulta. Esperamos ter demonstrado também o papel regulador e construtivo das emoções, as quais juntamente com a cognição, conferem ao desenvolvimento sua complexidade.

Para terminar, escolhemos uma afirmação de Damasio (2002)

"Sentimentos não são supérfluos... Não é uma simples questão de confiar nos sentimentos como árbitros necessários entre o bem e o mal. É uma questão de descobrir as circunstâncias nas quais os sentimentos podem de fato ser árbitros e de usar a união arrazoada entre *circunstâncias* e *sentimentos* como um guia para o comportamento humano."

Dito isso, se retomarmos a afirmação de Kant (1796), com a qual começamos esta exposição, de que as emoções são as doenças da alma, diríamos: Não, não cremos, pois as evidências científicas aqui elencadas mostraram o contrário.

Referências Bibliográficas

Arsenio, W. (2010)- Social Information Processing, Emotions, and Aggression: Conceptual and Methodological Contributions of the Special Section Articles. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38(5): 627-32 • April 2010

Arsenio, W. (2002)- Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. Sep 2002. *Journal of School Psychology*

Bearison & Zimiles (1986)- Thought and Emotion. Developmental Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey/ London

Brentano (1874/1973). *Psicologia de um ponto de vista empírico*. Psychology from an empirical standpoint. Routledge & Kern Paul: London.

Damasio, A. (1994/2005)- *O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. 2a. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Original em inglês: *Descartes' Error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam, 1994).

De la Taille (2006)- *Moral e Ética. Dimensões intelectuais e afetivas*. ArtMed: Porto Alegre.

Honderich, T. (1995)- *The Oxford Companion to philosophy*. Oxford/New York: Oxford University Press.

James, W. (1890)- *Principles of Psychology*. Vol 1. Henry Holt and Companion: New York

Kant (1796/2006)- *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Iluminuras Ltda: São Paulo.

Lemerise & Arsenio (2000) An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development* 71(1): 107-18 • January 2000

Locke (1690/1999)- *Ensaio sobre o entendimento humano*. Ed. Nova Cultura: São Paulo.

Pascal, B. (1670/2002)- *Pensées/Pensamentos*. Ebooks Brasil.org. www.ngarcia.org

- Piaget (1932)- Le jugement moral chez l'enfant. F. Alcan: Paris.
- Piaget (1945)- La formation du symbole chez l'enfant. Delachaux & Niestlé: Lausanne.
- Piaget, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. En G. Delahanty & J. Pérez (Comp.), Piaget y el Psicoanálisis (pp. 181-289). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piaget (1973). O inconsciente afetivo e o inconsciente cognitivo. Em Piaget, J.- Problemas de Psicologia Genética. Ed. Forense: São Paulo.
- Reeds; Turiel & Brown (1996)- Values and Knowledge. Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Rimé, B. & Scherer, K. (1993)- Textes de Base en Psychologie. Les émotions. Delachaux et Niestlé: Lausanne.
- Seidl de Moura. (2004). Org. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. Ed. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Wallon (1941)- L'évolution psychologique de l'enfant. Prisme Education; Armand Colin: Paris.
- Winnicott, D. (1988)- A natureza humana. Imago: Rio de Janeiro.