

A GÊNESE DA INTELIGÊNCIA EM CENÁRIOS DE CUIDADO SINGULAR: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

*Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro*¹, *Sávio Gonçalves dos Santos*²

Resumo

As transformações sociais contemporâneas ampliaram a diversidade das configurações familiares, evidenciando arranjos com demandas específicas de cuidado que desafiam as dinâmicas tradicionais e os processos de construção do conhecimento infantil. Este artigo analisa o desenvolvimento cognitivo de crianças inseridas nesses contextos familiares atípicos sob a ótica da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Realizou-se um estudo de natureza qualitativa e de cunho teórico-bibliográfico. O percurso metodológico compreendeu o levantamento e a revisão de obras seminais de Jean Piaget e de comentadores contemporâneos. A análise empregada foi a crítico-epistemológica, pautada na reconstrução teórica dos mecanismos de adaptação, equilíbrio majorante e abstração reflexionante. A análise demonstra que ambientes atípicos atuam como campos de possibilidades e fontes de perturbação cognitiva. Evidenciou-se que a criança nessas condições pode encontrar-se em um estado transitório de déficit, mas mantém plena capacidade de auto-organização progressiva e busca por novos equilíbrios diante das resistências do meio. Conclui-se que a atipicidade familiar gera trajetórias singulares de desenvolvimento que requerem a superação de visões normativas e deterministas. Recomenda-se a adoção de uma pedagogia relacional e políticas públicas intersetoriais que garantam a educação como condição formadora essencial ao desenvolvimento mental e à autonomia do sujeito.

Palavras-chave: Desenvolvimento cognitivo; Jean Piaget; Famílias atípicas; Interação radical; Equilíbrio majorante.

THE GENESIS OF INTELLIGENCE IN SINGULAR CARE SETTINGS: CONTRIBUTIONS FROM GENETIC EPISTEMOLOGY

Abstract

Contemporary social transformations have expanded the diversity of family configurations, highlighting arrangements with specific care demands that challenge traditional dynamics and childhood knowledge construction processes. This article analyzes the cognitive development of children within these atypical

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: darli_lima@yahoo.com.br

² Pós-doutor em Metafísica pela Universidade de Brasília (UnB). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: savio.santos@uniube.br

family contexts through the lens of Jean Piaget's Genetic Epistemology. A qualitative study of a theoretical-bibliographic nature was conducted. The methodological approach comprised the survey and review of seminal works by Jean Piaget and contemporary commentators. The analysis employed was critical-epistemological, based on the theoretical reconstruction of adaptation mechanisms, majorant equilibration, and reflective abstraction. The analysis demonstrates that atypical environments act as fields of possibilities and sources of cognitive perturbation. It was evidenced that children in these conditions may find themselves in a transitory state of deficit but maintain a full capacity for progressive self-organization and the search for new balances in the face of environmental resistances. It is concluded that family atypicality generates singular development trajectories that require the overcoming of normative and deterministic views. The adoption of a relational pedagogy and intersectoral public policies is recommended to ensure education as an essential forming condition for mental development and the subject's autonomy.

Keywords: Cognitive development; Jean Piaget; Atypical families; Radical interaction; Majorant equilibration.

LA GÉNESIS DE LA INTELIGENCIA EN ESCENARIOS DE CUIDADO SINGULAR: CONTRIBUCIONES DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

Resumen

Las transformaciones sociales contemporáneas han ampliado la diversidad de las configuraciones familiares, evidenciando arreglos con demandas específicas de cuidado que desafían las dinámicas tradicionales y los procesos de construcción del conocimiento infantil. Este artículo analiza el desarrollo cognitivo de niños insertos en estos contextos familiares atípicos bajo la óptica de la Epistemología Genética de Jean Piaget. Se realizó un estudio de naturaleza cualitativa y de carácter teórico-bibliográfico. El recorrido metodológico comprendió el levantamiento y la revisión de obras seminales de Jean Piaget y de comentaristas contemporáneos. El análisis empleado fue el crítico-epistemológico, pautado en la reconstrucción teórica de los mecanismos de adaptación, equilibración mayorante y abstracción reflexionante. El análisis demuestra que los ambientes atípicos actúan como campos de posibilidades y fuentes de perturbación cognitiva. Se evidenció que el niño en estas condiciones puede encontrarse en un estado transitorio de déficit, pero mantiene plena capacidad de auto-organización progresiva y búsqueda de nuevos equilibrios ante las resistencias del medio. Se concluye que la atipicidad familiar genera trayectorias singulares de desarrollo que requieren la superación de visiones normativas y deterministas. Se recomienda la adopción de una pedagogía relacional y políticas públicas intersectoriales que garanticen la educación como condición formadora esencial para el desarrollo mental y la autonomía del sujeto.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo; Jean Piaget; Familias atípicas; Interacción radical; Equilibración mayorante.

1. Introdução

A diversidade das configurações familiares contemporâneas tem se ampliado de forma significativa nas últimas décadas, acompanhando transformações sociais, econômicas e culturais que reconfiguram os modos de organização da vida cotidiana. Nesse cenário, destacam-se os chamados contextos familiares atípicos, caracterizados, entre outros aspectos, pela presença de crianças com deficiência ou demandas específicas de cuidado, o que implica rearranjos constantes do núcleo familiar.

É preciso reconhecer que o modelo de “família tradicional” – que os arranjos atípicos parecem tensionar – constitui uma construção histórica relativamente recente. De acordo com Ariès (1986), o “sentimento de família” e a centralidade da criança no núcleo doméstico são fenômenos que se consolidaram apenas na Era Moderna, a partir do século XVII, quando a escola começou a substituir a aprendizagem por convivência direta com adultos. Sob esta ótica, a multiplicidade de configurações atuais não representa um erro ou desvio, mas um desdobramento da contínua evolução das formas de sociabilidade humana.

Tais configurações evidenciam a necessidade de compreensões mais amplas acerca dos processos de desenvolvimento infantil, visto que o sujeito humano não é um produto predeterminado pela herança genética nem apenas pelo meio. Pelo contrário, ele constitui-se como um projeto construído na “interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio” (Becker, 2001, p. 36). Sob esta perspectiva epistemológica, o conhecimento é compreendido “como um processo de construção, e não de mera cópia” (Becker, 2001, p. 93).

Esses contextos são atravessados por desafios emocionais e estruturais que impactam diretamente o cotidiano das famílias. A sobrecarga de cuidados e as demandas terapêuticas constituem elementos que influenciam as interações estabelecidas no ambiente familiar. Sob o prisma da dinâmica social, as exigências do cotidiano atípico manifestam-se como necessidades que, para a teoria piagetiana, são expressões de um desequilíbrio provocado por “perturbações” externas ou internas, impulsionando o sujeito a buscar um “reajustamento da conduta” para restaurar a estabilidade e tender a um equilíbrio superior (Piaget, 1999, p. 16). O desenvolvimento mental é, portanto, uma “construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio” que se torna mais sólido a cada novo acréscimo (Piaget, 1999, p. 14).

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como tais condições incidem sobre o desenvolvimento cognitivo. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, sendo o contexto familiar um “campo aberto” determinante (Becker, 2001, p. 23), no qual a qualidade das trocas sociais atua como motor do progresso mental. É preciso enfatizar a indissociabilidade entre o cognitivo e o afetivo, sendo a afetividade a energética

da conduta (o motor) e a inteligência a sua estrutura ou técnica (Piaget, 1999, p. 19; 1983, p. 246).

Assim, o interesse despertado pelo meio atípico funciona como a relação afetiva “entre um objeto e uma necessidade” (Piaget, 1999, p. 37), mobilizando a inteligência para superar as resistências da realidade. À luz dessas considerações, este artigo problematiza: como a teoria de Jean Piaget pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento cognitivo de crianças inseridas em contextos familiares atípicos? Objetiva-se analisar de que maneira tais contextos influenciam os processos de construção do conhecimento, buscando compreender como a criança realiza sua “revolução copérnica” (Piaget, 1999, p. 17) – a passagem do egocentrismo integral para a construção de um universo objetivo – e alcança uma “equilibração majorante” ao reconfigurar suas estruturas mentais diante das solicitações singulares do meio (Becker, 2001, p. 25). Esse percurso, que marca a transição da interrupção existencial à autonomia, está sintetizado graficamente abaixo.

Figura 1 – Percurso cognitivo da condição de “estar deficitário” à autonomia em contextos singulares



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT)¹.

Texto para Acessibilidade: Infográfico horizontal composto por quatro ícones sequenciais conectados por setas orientadas da esquerda para a direita. O primeiro ícone, à esquerda, mostra elos de uma corrente se quebrando e uma nuvem de pensamentos confusos sobre um solo rachado, ilustrando o “Estar Deficitário”. O segundo ícone exibe duas engrenagens, uma cinza e uma laranja, com corações laranjas em seu interior, representando a “Mediação Social e Afetiva como Motor”. O terceiro ícone apresenta círculos concêntricos com vetores de força que se expandem para fora, ilustrando a descentração da “Revolução Copérnica Individual”. O quarto e último ícone, à direita, mostra uma esfera tridimensional complexa envolta por órbitas douradas e sustentada por um gráfico de barras ascendente, simbolizando a “Auto-organização Progressiva” rumo à autonomia.

¹ Critérios de criação da imagem: representação visual, em sequência horizontal, do percurso conceitual desenvolvido no estudo, contemplando quatro momentos: condição transitória de “estar deficitário”; mediação social e afetiva como elemento mobilizador; “revolução copérnica” individual, associada ao processo de descentração; e auto-organização progressiva em direção à autonomia. Os conceitos, sua sequência e suas relações foram definidos pela autora, sendo utilizado o ChatGPT (OpenAI) como ferramenta de apoio à geração da representação visual. A imagem final foi revisada pela autora quanto à correspondência com o referencial teórico do estudo.

2. Fundamentos da teoria piagetiana

A teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget constitui um dos referenciais mais influentes para a compreensão dos processos de construção do conhecimento na infância. Em oposição a perspectivas empiristas (que veem o conhecimento como transmissão) ou aprioristas (que o veem como inato), Piaget (2008, p. 16) propõe uma abordagem em que o sujeito é o agente ativo de sua própria evolução, considerando que “a inteligência seja um caso particular da atividade orgânica”.

Em “O nascimento da inteligência na criança”, Piaget (2008) esclarece que o conhecimento não constitui uma cópia da realidade pelo fato de que a apreensão do objeto exige, necessariamente, uma ação transformadora. Para o autor, o sujeito não absorve o real de forma passiva; ele o assimila a estruturas prévias que o significam. Assim, o objeto só se torna ‘conhecido’ na medida em que é integrado a um esquema de ação que o modifica, evidenciando que a consciência não é um espelho, mas um processo de construção estruturante.

Por outras palavras, as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que deriva dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (Piaget, 2008, p. 386).

Nesse sentido, a construção do conhecimento ocorre por meio de um processo dinâmico de reorganização estrutural progressiva, no qual o indivíduo organiza e reorganiza suas funções mentais ao entrar em contato com novas experiências. A interação entre sujeito e meio é, portanto, central na teoria piagetiana, sendo a equilíbrio o fator fundamental desse desenvolvimento, já que “há variações na velocidade e na duração do desenvolvimento” (Piaget, 1983, p. 223). O ambiente não atua como mero transmissor de informações, mas como um campo de possibilidades que provoca desequilíbrios e exige do sujeito constantes adaptações. Logo, é preciso que os fatores – hereditariedade, experiência física, transmissão social – se equilibrem entre eles.

É que uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação, etc., devem se equilibrar com as outras. É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para atingir uma coerência. Tomo a palavra ‘equilíbrio’, não num sentido estático, mas no sentido de uma equilíbrio progressiva, a equilíbrio sendo a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores, compensação que atinge a reversibilidade operatória, no fim desse desenvolvimento (Piaget, 1983, p. 223).

Sob essa ótica, a “ação espontânea” do sujeito sobre o meio é o elemento mediador decisivo, haja vista que “é a ação que dá significado às coisas!” (Becker, 2001, p. 33). Isso ocorre porque o ato de conhecer não se reduz a uma

recepção passiva, mas consiste essencialmente em “agir sobre o objeto e transformá-lo”, pois “no princípio era a ação” e só depois veio a operação (Piaget, 1983, p. 255; Becker, 2001, p. 114).

No que tange à organização temporal desse processo, Piaget (1999) descreve o desenvolvimento cognitivo em estágios sequenciais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Para o autor, cada um desses períodos é “caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (Piaget, 1999, p. 15). A metáfora da 'edificação de um grande prédio' (Piaget, 1999) ganha densidade funcional quando se compreende o caráter integrativo dos estágios. Diferente de uma soma linear de informações, cada nova estrutura cognitiva não apenas se sobrepõe à anterior, mas a engloba e a reconfigura. Esse processo de construção contínua garante que, embora o ritmo varie, a solidez do edifício mental resida na capacidade de cada nível de organização suportar equilíbrios cada vez mais estáveis, móveis e reversíveis. Isso resulta em formas de organização sempre mais complexas, nas quais as estruturas de um nível anterior são integradas como subestruturas nos níveis seguintes.

Embora esses estágios sugiram uma cronologia, Piaget (2008) enfatiza que o desenvolvimento não é meramente um subproduto da maturação orgânica, a qual, embora necessária e indispensável, é insuficiente por si só para explicar a construção das funções cognitivas. Do ponto de vista dos mecanismos que sustentam esse processo, destacam-se a assimilação e a acomodação, consideradas as “invariantes funcionais da inteligência” (Piaget, 2008, p. 15). É fundamental compreender que a assimilação não consiste em uma recepção passiva, mas em uma atividade funcional que acarreta a formação de esquemas. Trata-se de uma “estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito” (Piaget, 2008, p. 17), na qual o indivíduo transforma o objeto em função de seus esquemas de ação. Como reforça Becker (2001, p. 71), sob a ótica piagetiana, “conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo”, evidenciando que o conhecimento resulta da atividade transformadora do sujeito sobre o meio e da sua própria autorregulação diante das resistências do real.

Complementarmente, a acomodação constitui o esforço de “regulagem do meio interno” (Becker, 2001, p. 83), isto é, o reajuste das estruturas cognitivas em resposta às pressões ou perturbações exercidas pelo objeto, de modo que o ciclo organizado se modifique ao fechar-se sobre si mesmo. Esse processo de autorregulação ocorre quando o sujeito, diante de uma novidade que desafia seus esquemas atuais, é compelido a modificar a si próprio para restaurar a estabilidade da conduta. O resultado desse movimento não é um simples retorno ao estado anterior, mas a busca por um estado de equilíbrio qualitativamente superior e mais consistente que o estágio que precedeu a perturbação (Piaget, 1999, p. 16; Becker, 2001, p. 25).

Nessa dinâmica de buscas por equilíbrios mais estáveis, a unidade funcional do desenvolvimento é o esquema. Segundo Piaget (2008, p. 356), o esquema “resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida”, constituindo a “estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou se generalizam no momento

da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (Piaget; Inhelder, 2002, p. 15). Assim, o esquema é o que há de “generalizável numa determinada ação” (Becker, 2001, p. 82; 118), servindo como a base para que novas experiências sejam significadas e integradas ao universo cognitivo da criança. Dessa forma, os esquemas de ação funcionam como filtros de significação que, ao operarem de forma complementar e interdependente com os mecanismos de adaptação, permitem ao sujeito lidar com situações inéditas e ampliar continuamente suas formas de compreender e transformar o mundo.

Nesse processo, a tese de que a afetividade constitui a 'energética da conduta' (Piaget, 1983) ultrapassa a visão comum de emoção. Sob a lente da Epistemologia Genética, a afetividade é o que dispara a necessidade de conhecer. Sem o interesse, que Piaget define como a relação entre uma necessidade e o objeto capaz de satisfazê-la, o sistema cognitivo permanece em repouso. É a carga energética do afeto que mobiliza os esquemas de assimilação para agir sobre o meio, provendo a força necessária para que a inteligência execute sua técnica estruturante.

3. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de cunho teórico-bibliográfico, fundamentado nos pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A escolha por este delineamento justifica-se pela necessidade de “pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares” até os níveis de maior complexidade (Piaget, 1983, p. 3).

O procedimento metodológico consistiu em uma análise crítico-epistemológica de obras seminais do autor, como “Seis estudos de Psicologia”, “O nascimento da inteligência na criança”, “A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética” e “Para onde vai a Educação?”, além do diálogo com comentadores contemporâneos, como Fernando Becker. Diferentemente de uma revisão meramente descritiva, a investigação buscou identificar os mecanismos funcionais de transição (equilibração) que garantem a continuidade e a construção da novidade no desenvolvimento mental.

A análise foi conduzida sob a perspectiva da psicologia genética, que busca explicar as funções mentais pelo seu modo de formação e desenvolvimento, sendo promovida a “instrumento essencial de análise explicativa” para resolver problemas do conhecimento humano (Piaget; Inhelder, 2002, p. 9). Dessa forma, o estudo utiliza a lógica do desenvolvimento infantil como via de acesso para compreender a gênese da inteligência e das operações lógicas. Para tanto, utilizou-se o método de reconstrução teórica, focando na dinâmica dialética entre sujeito e meio como eixo central para compreender as trajetórias cognitivas em contextos familiares atípicos.

O percurso analítico seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento e revisão bibliográfica de conceitos fundamentais como assimilação, acomodação e equilibração majorante, objetivando sistematizar as

bases teóricas que sustentam a atividade transformadora do sujeito sobre o objeto;

2. Caracterização teórica das especificidades dos contextos familiares atípicos, compreendidos nesta investigação como campos de possibilidades e fontes de perturbação cognitiva que exigem do sujeito processos de auto-organização e autorregulação;

3. Realização de uma síntese interpretativa entre o referencial piagetiano e as dinâmicas familiares contemporâneas, visando tensionar a compreensão do desenvolvimento infantil a partir de uma ótica não normativa, com foco na plasticidade das trajetórias humanas diante das mediações sociais e afetivas.

4. Resultados e discussões

4.1 Contextos familiares atípicos

As transformações sociais contemporâneas têm evidenciado a multiplicidade de arranjos familiares, desafiando concepções tradicionais e ampliando o reconhecimento de diferentes formas de organização da vida doméstica. Nesse cenário, emergem os contextos familiares atípicos, compreendidos, neste estudo, como aqueles marcados pela presença de crianças com deficiência ou necessidades específicas de cuidado que demandam reorganizações constantes.

Diferente de uma estrutura estática, esse meio social configura-se como um componente de mútua afetação. Sob a lente da Epistemologia Genética, a criança inserida em um ambiente de cuidado singular não é um receptor passivo dessas condições, mas um sujeito que se constitui como um projeto construído na interação. Assim, a inteligência nesse cenário funciona como a ferramenta primordial de adaptação, estruturando o universo da criança na mesma medida em que seus cuidadores estruturam o “meio imediato” para acolher suas especificidades (Piaget, 2008, p.15).

Esses contextos são marcados por demandas que extrapolam as rotinas consideradas típicas, envolvendo cuidados contínuos e mediações terapêuticas que frequentemente geram sobrecarga emocional e física. Tais pressões e resistências do cotidiano atuam, tecnicamente, como “perturbações” que rompem o equilíbrio cognitivo e afetivo anterior. O desenvolvimento mental nessas famílias, portanto, não deve ser lido como um reflexo das limitações orgânicas, mas como o resultado da atividade do sujeito para superar tais desequilíbrios. Trata-se de um processo de auto-organização que ganha solidez à medida que a criança acomoda suas estruturas para incorporar as exigências de um real que lhe solicita respostas singulares.

No que diz respeito à dimensão emocional, a indissociabilidade entre o cognitivo e o afetivo revela que o cotidiano atípico é uma fonte ininterrupta de necessidades que impulsionam o reajustamento da conduta. Se a afetividade provê o suprimento energético (Piaget, 1999), o interesse despertado pelas demandas do cuidado funciona como a energia mobilizadora das funções técnicas da inteligência. Logo, assimilar a rotina de cuidados a um esquema de

ação é, simultaneamente, satisfazer uma necessidade de sobrevivência e conferir uma estrutura lógica à experiência vivida.

O vínculo afetivo intenso nesses contextos atua, portanto, como uma mola propulsora do desenvolvimento. A “escolha do objeto” (Piaget, 1999), que se inicia na figura dos cuidadores primordiais, estabelece a base das simpatias que sustentarão o esforço da criança em agir sobre o mundo. No entanto, no âmbito estrutural, as condições socioeconômicas e as redes de apoio desempenham papel fundamental. Embora a maturação orgânica seja necessária, ela é insuficiente: o desenvolvimento pleno exige que as transmissões sociais funcionem como “alimento” para os esquemas de ação. A ausência de suporte institucional pode limitar as oportunidades de exploração, enquanto um ambiente rico em mediações potencializa a “ação espontânea”, permitindo que a criança transforme o objeto na mesma medida em que reconfigura suas próprias estruturas mentais (Becker, 2001).

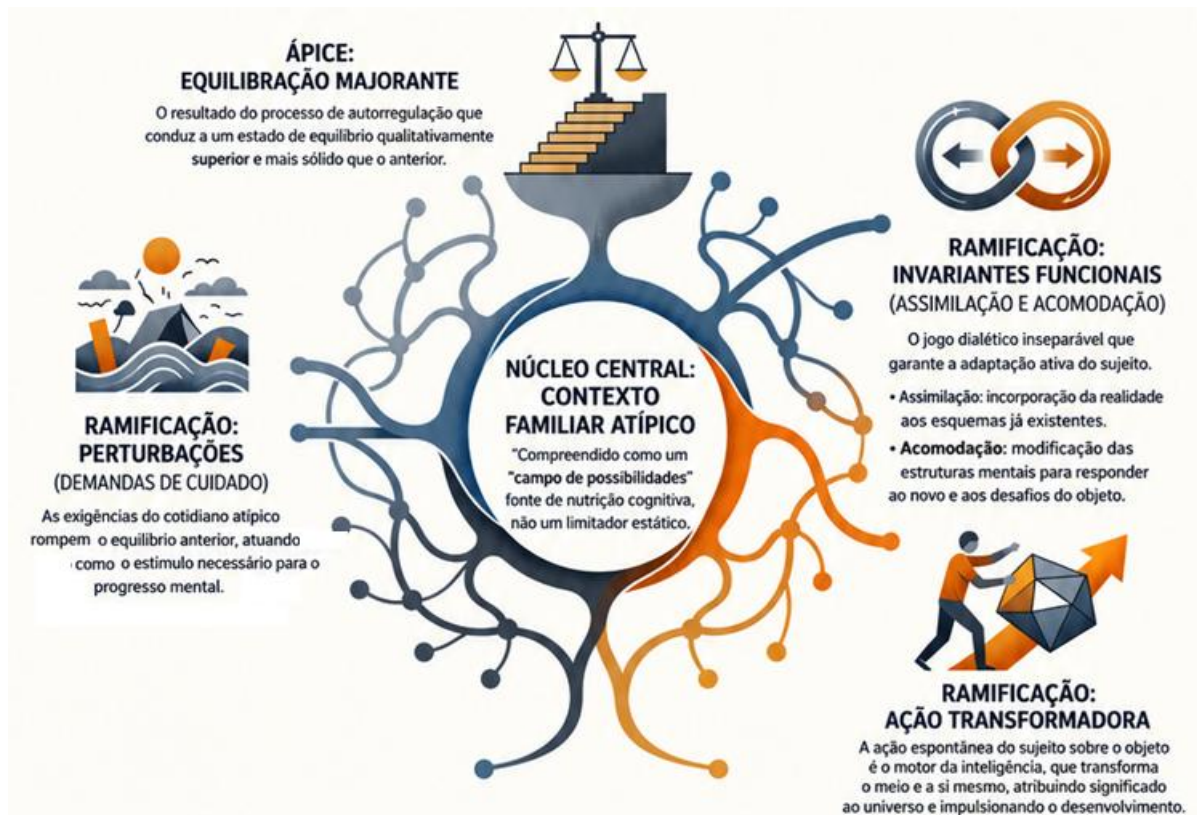
Compreender a atipicidade, sob esta ótica, exige aceitar que não se pode isolar a conduta do contexto histórico e social em que ela emerge (Piaget, 2008). O ritmo das construções sucessivas é definido por essas condições concretas, o que torna a educação uma condição formadora essencial. Tais trajetórias singulares de desenvolvimento requerem a superação de visões normativas e deterministas.

Essa desconstrução da normatividade encontra eco na análise de Ariès (1986), que demonstra que o que hoje se denomina ‘família típica’ é um modelo datado; na sociedade tradicional medieval, a criança era misturada aos adultos e o sentimento de infância, como conhecido, era inexistente. Se a sociedade ocidental ‘descobriu’ a infância no século XVIII, o momento atual exige a descoberta da singularidade do cuidado em contextos atípicos. Assim como o conhecimento é uma construção ativa do sujeito (Piaget, 2008), a organização familiar deve ser vista como uma construção social dinâmica, e não como uma estrutura estática a ser replicada.

4.2 Diálogo entre a teoria piagetiana e os contextos familiares atípicos

A aproximação entre a Epistemologia Genética de Jean Piaget e os contextos familiares atípicos permite compreender o desenvolvimento cognitivo como a “passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos” (Piaget, 1983, p. VIII). Sob esta perspectiva, a atipicidade familiar deixa de ser vista como um fator de estagnação para ser analisada como o dinamismo essencial de uma construção efetiva e contínua. Nesse processo, cada desafio imposto pela especificidade do cuidado exige a elaboração de estruturas mentais inéditas. A trajetória da criança em ambientes de cuidado específico afirma-se, portanto, como um projeto de auto-organização, no qual a inteligência prolonga a organização biológica para inventar novas formas de adaptação diante do real. A articulação intrínseca entre o microssistema familiar atípico e os mecanismos funcionais da Epistemologia Genética está esquematizada na Figura 2.

Figura 2 – Invariantes funcionais e mecanismos de equilibração no contexto familiar atípico



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT)¹.

Texto para Acessibilidade: Mapa mental em formato de rede neural ou raízes ramificadas de uma árvore. Ao centro, há um círculo azul-escuro com o texto "Núcleo Central: Contexto Familiar Atípico". Deste centro, ramificações se estendem em três direções principais. Para cima, a raiz leva ao topo de uma escada onde repousa uma balança de pratos em perfeito equilíbrio, representando o "Ápice: Equilibração Majorante". Para a direita, as ramificações em azul-escuro levam ao ícone do infinito formado por setas circulares, que detalha as "Invariantes Funcionais: Assimilação e Acomodação". Para a base direita, uma raiz laranja se conecta ao desenho de uma pessoa de perfil empurrando um poliedro geométrico complexo e dourado, ilustrando a "Ação Transformadora". Para a esquerda, raízes cinzas levam a um ícone de nuvens escuras, raios e montanhas sob o sol, representando as "Perturbações e Demandas de Cuidado".

O ambiente doméstico atípico funciona como uma fonte constante de "perturbações" que rompem o equilíbrio momentâneo, impulsionando o "reajustamento da conduta" (Piaget, 1999, p. 16). O diferencial da análise piagetiana nestes contextos é reconhecer que a criança não apenas sofre a influência do meio, mas realiza uma "atribuição das operações" aos objetos e situações de sua rotina (Piaget, 1983, p. 50). Ao agir sobre brinquedos adaptados, instrumentos terapêuticos ou novas formas de comunicação, o

¹ Critérios de criação da imagem: representação gráfica das relações entre o contexto familiar atípico e os mecanismos funcionais da Epistemologia Genética, tendo como elementos previamente definidos pela autora: contexto familiar atípico como núcleo central; perturbações e demandas de cuidado; assimilação e acomodação como invariantes funcionais; ação transformadora do sujeito; e equilibração majorante como processo de reorganização progressiva. O ChatGPT (OpenAI) foi utilizado como ferramenta de apoio à geração da representação visual, posteriormente revisada pela autora quanto à sua adequação conceitual.

sujeito busca compreender esses elementos por meio da ação, edificando uma organização mental mais estável que a precedente.

Um aspecto importante deste diálogo refere-se à dialética entre assimilação e acomodação frente às demandas terapêuticas de cuidado. Em famílias atípicas, a criança é compelida a realizar esforços constantes de “regulagem do meio interno” (Becker, 2001, p. 83), modificando seus esquemas para incorporar a novidade das mediações sociais. Como a organização assimiladora “é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção, desde o princípio” (Piaget, 2008, p. 389), as trajetórias cognitivas nessas condições revelam a plasticidade da inteligência humana, que transforma as resistências do cotidiano em instrumentos de desenvolvimento da autonomia.

No que tange à equibração, o conceito torna-se a chave para compreender trajetórias onde a imprevisibilidade é frequente. A criança é constantemente convocada a restabelecer equilíbrios, o que resulta na construção de “estruturas originais” (Piaget, 1999, p. 15). Essas estruturas não são pré-formadas; elas emergem como soluções novas e necessárias para a adaptação do sujeito ao seu meio singular. Além disso, a inteligência não funciona no vácuo afetivo. O sistema cognitivo depende do combustível emocional, sendo a inteligência a forma que organiza as energias disparadas pelo interesse (Piaget, 1983). Em contextos atípicos, o interesse – definido como a “relação afetiva entre uma necessidade do sujeito e o objeto capaz de satisfazê-la” (Becker, 2001, p. 48) – mobiliza as reservas internas da criança para lidar com as limitações estruturais.

Quanto aos estágios do desenvolvimento, embora Piaget (1999) proponha uma ordem de sucessão invariável, o ritmo de passagem pode sofrer acelerações ou retardos conforme os estímulos sociais. Reconhecer a natureza integrativa do desenvolvimento permite compreender que, nos contextos atípicos, a criança está ocupada em consolidar alicerces cognitivos que servirão de base para funções futuras. Mesmo que o tempo dessa construção divirja dos padrões normativos, a solidez da organização reside na qualidade de cada novo acréscimo à estrutura.

Dessa forma, o diálogo proposto permite deslocar a compreensão do desenvolvimento de uma perspectiva puramente normativa para uma abordagem sensível à diversidade das trajetórias humanas. Em vez de interpretar a atipicidade sob o prisma do déficit, o referencial piagetiano permite compreender entraves cognitivos como uma condição mutável de carência, recusando a ideia de que a limitação seja inerente ao sujeito (Becker, 2001, p. 41). Sua inteligência é um projeto que depende da continuidade da ação e das trocas com o meio. Assim, a infância atípica é reconhecida como um espaço legítimo de produção de experiências complexas, em que a “revolução copérnica” individual se realiza através da superação ativa das resistências do mundo.

4.3 Implicações para a escola, professores e políticas públicas

A análise aqui proposta desloca o olhar do “atraso” biológico para a potencialidade do intercâmbio constitutivo entre o organismo e o meio. Ao



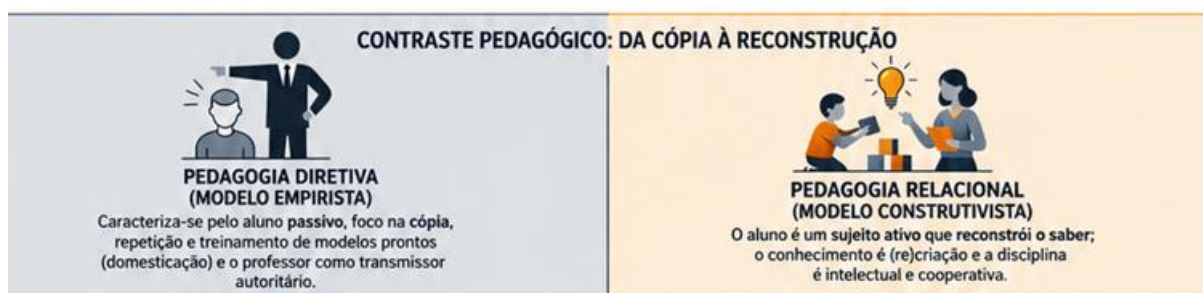
reconhecer que o desenvolvimento se constrói na relação dialética com o meio, as condições de crianças em contextos atípicos deixam de ser vistas como obstáculos externos e passam a ser compreendidas como elementos que dão forma e ritmo aos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a educação deixa de ser um acessório cultural para se tornar uma “condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (Piaget, 1977, p. 39).

A importância de que a escola atue como esse polo de enriquecimento cognitivo justifica-se historicamente: conforme descreve Ariès (1986), a escola moderna surgiu para substituir funções de formação e proteção que antes pertenciam à comunidade, tornando-se o espaço social por excelência para o desenvolvimento da personalidade. Em cenários de cuidado singular, a instituição escolar assume o compromisso ético de ser a instância que assegura o direito do sujeito à autonomia e ao pleno exercício de sua inteligência.

O direito à educação implica, portanto, oferecer um meio escolar capaz de compensar as tensões que o ambiente familiar atípico possa apresentar, garantindo os instrumentos lógicos de adaptação. No cotidiano escolar, essa mudança de paradigma exige que a instituição abandone a lógica da “cópia” e do treinamento repetitivo. Se cada criança constrói seu conhecimento de forma singular, práticas pedagógicas homogêneas tornam-se excludentes.

A superação dessa “pedagogia diretiva” é urgente para que se instale uma “pedagogia relacional” pautada no interacionismo (Becker, 2001, p. 15; 23). Nesta, o foco reside na fluidez das relações que permitem à criança reconstruir os instrumentos de sua própria inteligência. A flexibilidade pedagógica não é, portanto, um favor às famílias atípicas, mas uma exigência epistemológica para que a escola atue como um polo de enriquecimento cognitivo. Os pressupostos conceituais que diferenciam essas duas posturas pedagógicas estão contrastados na Figura 3.

Figura 3 – Contraste epistemológico e pedagógico entre os modelos diretivo e relacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT)¹.

¹ Critérios de criação da imagem: elaboração de representação comparativa entre dois modelos epistemológicos e pedagógicos discutidos no estudo: a Pedagogia Diretiva, vinculada ao modelo empirista e caracterizada pela transmissão e passividade do estudante; e a Pedagogia Relacional, vinculada ao modelo construtivista e caracterizada pela interação, cooperação e construção ativa do conhecimento. A organização conceitual e os elementos a serem contrastados foram definidos pela autora, utilizando-se o ChatGPT (OpenAI) como ferramenta de apoio à geração da representação visual, posteriormente revisada quanto à correspondência com a discussão teórica.

Texto para Acessibilidade: Quadro comparativo dividido verticalmente em duas colunas de cores contrastantes. À esquerda, em fundo cinza-claro, está a “Pedagogia Diretiva (Modelo Empirista)”. O ícone exibe a silhueta preta de um instrutor apontando o dedo de forma impositiva para uma pessoa sentada em uma mesa de estudos, denotando passividade e adestramento. À direita, em fundo laranja-claro, está a “Pedagogia Relacional (Modelo Construtivista)”. O ícone apresenta duas pessoas sentadas de frente uma para a outra, manipulando blocos de montar coloridos sob a luz de uma lâmpada acesa, simbolizando a cooperação, a horizontalidade e a construção ativa do conhecimento.

Para os professores, o desafio reside em atuar menos como transmissores e mais como arquitetos de desafios. O docente deve ser capaz de ler a complexidade dos percursos infantis e intervir na zona de possibilidade do aluno. Ao assumir a função de um “mestre-animador”, o professor deixa de oferecer respostas prontas para armar dispositivos que suscitem o desequilíbrio e a abstração reflexionante (Becker, 2001, p. 83), processo pelo qual a criança projeta suas ações em um novo patamar de pensamento. Essa atuação docente e a concepção da educação como condição formadora essencial configuram os pilares ilustrados na Figura 4.

Figura 4 – A ação docente transformadora e a educação como exigência epistemológica



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT)¹.

Texto para Acessibilidade: Imagem dividida em dois blocos conceituais lado a lado. O bloco da esquerda, intitulado “O Professor como Arquiteto de Desafios”, mostra o ícone de profissionais planejando e construindo uma ponte de blocos sobre uma engrenagem, representando a mediação intencional. O bloco da direita, intitulado “Condição Formadora Necessária”, mostra o ícone de grandes portais de madeira se abrindo para um cenário iluminado e ensolarado, simbolizando o acesso aos direitos e o desenvolvimento pleno por meio de ricas oportunidades educacionais.

Essa sensibilidade é fundamental: as lacunas observadas em contextos atípicos representam uma interrupção circunstancial, passível de superação desde que garantidas mediações que mobilizem o interesse. Esse interesse, união indissociável entre a necessidade afetiva e objeto, gera o impulso necessário ao progresso cognitivo. Além disso, a relação escola-família deve ser

¹ Critérios de criação da imagem: representação visual de dois eixos articulados na discussão sobre as implicações educacionais do estudo: o professor como “arquiteto de desafios”, associado à mediação intencional e à criação de situações que favoreçam o desequilíbrio e a abstração reflexionante; e a educação como condição formadora necessária, associada à garantia de oportunidades educacionais para o desenvolvimento e a autonomia. Os conceitos e as relações representadas foram previamente definidos pela autora, sendo utilizado o ChatGPT (OpenAI) como ferramenta de apoio à geração da imagem. A representação final foi revisada pela autora quanto à sua correspondência com o referencial teórico.

pautada pela reciprocidade, evitando a culpabilização dos cuidadores. Essa síntese cria um ambiente de respeito que favorece a descentração e a passagem da coação para a cooperação, resultando na formação de personalidades donas de si mesmas.

No âmbito das políticas públicas, a análise reforça que a inclusão exige suporte estrutural. Uma vez que o desenvolvimento é condicionado pela interdependência entre a maturação e o meio, o Estado deve garantir que a vulnerabilidade não obstrua a ação espontânea do sujeito. A verdadeira justiça escolar requer redes intersetoriais que assegurem à criança o direito “de criar, e não apenas de repetir” (Piaget, 1977, p. 20). Somente assim as famílias atípicas terão condições de oferecer o campo de possibilidades essencial para que o sujeito transforme suas potencialidades em realizações eficazes.

Em última análise, a leitura piagetiana rompe com o determinismo biológico ou social e devolve à criança o papel de sujeito ativo, “um sujeito que *assimila* efetivamente o que está à disposição” (Becker, 2001, p. 83). Ao agir sobre o mundo e transformar as resistências do real em instrumentos de lógica, a criança em contexto atípico constrói estruturas de pensamento autônomas, provando que a inteligência é, desde o princípio, invenção.

5. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo buscou compreender o desenvolvimento cognitivo de crianças inseridas em contextos familiares atípicos sob a ótica da Epistemologia Genética. Evidenciou-se que o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à obra de edificação solidária, na qual o conhecimento se expande e se estabiliza por meio de sucessivas reestruturações, sendo profundamente influenciado pelas condições concretas de interação.

A realidade dos contextos atípicos confirma que o conhecimento não é uma cópia passiva dos objetos, mas o resultado de um intercâmbio constitutivo, no qual sujeito e meio se definem reciprocamente através da ação a partir de um estado inicial de indiferenciação. Sob esta perspectiva, a inteligência afirma-se como um caso particular da adaptação biológica, funcionando como um projeto a ser construído na interação.

Os contextos familiares atípicos configuram-se como espaços complexos e potentes “campos de possibilidades” que provocam as perturbações necessárias ao progresso cognitivo. A análise permitiu ainda reconhecer que tais ambientes exigem que a criança realize constantes esforços de autorregulação em busca de um patamar superior de adaptação, processo no qual o sujeito constrói estruturas mais consistentes para superar as resistências do meio. Sustenta-se, portanto, a distinção ontológica entre o estar e o ser deficitário, uma vez que a inteligência atípica não é uma estrutura estática, mas uma organização ativa da experiência vivida que busca incessantemente patamares originais de superação.

O diálogo entre teoria e contexto permitiu problematizar visões normativas, deslocando a prática pedagógica de um modelo diretivo para uma “pedagogia relacional” pautada na mútua afetação entre os sujeitos. Reitera-se que o direito à educação deve ser garantido como uma “condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (Piaget, 1977, p. 39). Isso exige políticas públicas e práticas docentes que ofereçam os instrumentos lógicos necessários para que cada sujeito realize sua própria “revolução copérnica”, transitando da centração subjetiva inicial para a construção de um universo objetivo e estável.

A atualidade da Epistemologia Genética reside na compreensão de que “no princípio era a ação” e que a inteligência é, desde o princípio, invenção. Ao enfatizar a ação transformadora, a teoria de Jean Piaget permanece indispensável para fundamentar uma educação inclusiva que assegure que a atipicidade dos contextos não obstrua o processo de abstração reflexionante. O compromisso social deve ser o de garantir que a criança possa reconstruir, em planos superiores, os instrumentos de sua própria inteligência, transformando o mundo na mesma medida em que transforma a si mesma.

Como desdobramento, sugere-se a realização de estudos empíricos que utilizem o método clínico-crítico para aprofundar a compreensão das trajetórias cognitivas em contextos atípicos. Tais investigações podem ampliar o campo de análise sobre a plasticidade e a inventividade do desenvolvimento infantil, reafirmando que o progresso do conhecimento é um processo sempre aberto e em constante superação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular (PROSUP), modalidade bolsa de doutorado, e à Universidade de Uberaba (UNIUBE) pelo suporte institucional que tornou possível a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.



PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho.
Recebido em: 14 de maio de 2026.
Aceito em: 14 de agosto de 2026.
Publicado em: 14 de setembro de 2026.