

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

JOICE COUTINHO CASTER

UMA ABORDAGEM PIAGETIANA SOBRE A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE DE TEATRO

MANAUS
2018

JOICE COUTINHO CASTER

UMA ABORDAGEM PIAGETIANA SOBRE A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE DE TEATRO

Monografia apresentada à Universidade do
Estado do Amazonas, como pré-requisito
para a obtenção do grau de Licenciada em
Teatro.

Profa.orientador(a): Dra.Caroline Caregnato

MANAUS
2018

Dedico esse trabalho ao meu filho Gabriel Caster, que é a razão de todas as minhas lutas. À minha querida orientadora que com toda a sua competência e paciência, principalmente, me ajudou a chegar até aqui. Dedico ainda a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para esse momento, as quais não citarei por medo de não fazer justiça a todas, mas sintam-se imensamente agradecidas. E por último e não menos importante, dedico a um amigo especial que me deu apoio psicológico no último ano e que sem esse eu jamais estaria aqui fazendo tais agradecimentos, e como eu sei que ele não iria querer seu nome aqui, vou denominá-lo simplesmente de dengoso. Ele saberá o motivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem ele nada é possível de ser feito.

Em segundo lugar, à minha orientadora Caroline Caregnato, pela sua enorme dedicação e contribuição em todos os aspectos.

Aos demais professores que fizeram parte da minha formação acadêmica.

Aos meus queridos colegas de classe, que me proporcionaram uma troca muito rica de experiências, em especial ao Cleciano Cardoso e à Amanda Magaiver, porque ambos contribuíram diretamente para a conclusão deste trabalho.

A Márcia da Silva Muca, secretária do curso de teatro, por sua presteza nos momentos em que precisei de auxílio.

E por fim, a todos que contribuíram direta e indiretamente nessa jornada.

“A vida irrefletida não vale a pena ser vivida”

Sócrates

RESUMO

O assunto dessa pesquisa é uma abordagem piagetiana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante de teatro. Aqui pretendo entender como as fases de desenvolvimento da criança ocorrem e como isso se correlaciona com o fazer teatral. Meu objetivo geral é investigar como a teoria de Jean Piaget pode contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem do estudante nas aulas de teatro. Especificamente vou estudar a teoria de Jean Piaget para identificar conceitos que possam dialogar com a aprendizagem de teatro, neste caso, abordando até o período operatório concreto de desenvolvimento, pois é quando surge o jogo com regras. Em paralelo irei trazer as experiências vivenciadas no estágio, buscando relacioná-las com as fases de desenvolvimento propostas por Piaget. A necessidade de realização desse trabalho se deu por conta de uma inquietação pessoal. Ao longo das aulas ministradas por mim enquanto estagiária, percebi que alguns estudantes não conseguiam desenvolver os jogos teatrais propostos. Quando tivemos a disciplina de Psicologia entrei em contato com a teoria de Jean Piaget, e a partir daí tentei correlacionar as duas coisas. Esse trabalho será pautado em pesquisa bibliográfica relacionada com experiências pessoais, bem como com minhas vivências no Estágio Supervisionado. A conclusão que chego ao término da pesquisa é a de que toda forma de aquisição de conhecimento ocorre seguindo uma evolução, ou seja, passa primeiramente por reflexos, que são condutas físicas que podem ter estímulos internos ou externos. No recém-nascido os reflexos mais comuns são o de sugar e a preensão, por exemplo. Embora sejam condutas inatas, eles precisam de um certo tipo de treinamento para serem consolidados. Com estes reflexos consolidados o indivíduo passa à adaptação, que é um processo de modificação do organismo que resulta de dois outros processos, o de assimilação e o de acomodação. Na *assimilação* o meio age sobre o organismo, e na *acomodação* o organismo relaciona-se com o meio, modificando-o. Essas duas ações (assimilação e acomodação) acontecem de forma simultânea, pois elas são indissociáveis e ocorrem tanto nas trocas materiais como nas mentais. No teatro o roteiro de aprendizagem é o mesmo. Um ator, por exemplo, precisa assimilar sua forma de andar, para então acomodá-la à sua necessidade. A ação/reflexo “andar” precisa ser apreendida, e a esta apreensão damos o nome de consciência corporal. Na fase sensório-motora são desenvolvidos os jogos de exercício, que tem a função de consolidar reflexos e, no caso do teatro, ações físicas. Em seguida vem o desenvolvimento da representação da criança, denominada de função semiótica, que ocorre quando ela passa a imitar determinadas ações. A imitação, por exemplo, é uma das ferramentas do ator para reproduzir a realidade que deseja. Em seguida passamos ao jogo simbólico, que permite transformar a realidade em função do ego, permitindo à criança um meio de expressão própria, o próprio fazer teatral por natureza. E temos, por fim, o jogo de regras, que surge no período pré-operatório e que envolve tanto o jogo de exercício quanto o simbólico. No teatro damos a ele o nome de jogo teatral.

Palavras-chave: processo de aprendizagem. Experiências no estágio. Aquisição do conhecimento.

ABSTRACT

The subject of this research is a Piagetian approach to theater student learning and development. Here I intend to understand how the stages of development of the child occur and how this correlates with the theatrical doing. My overall goal is to investigate how Jean Piaget's theory can contribute to the understanding of the student's learning process in theater classes. Specifically I will study the theory of Jean Piaget to identify concepts that can dialogue with the theater learning, in this case, approaching the actual operative period of development, because that is when the game rules. In parallel, I will bring the experiences that I have experienced to the stage, seeking to relate them to the stages of development proposed by Piaget. The need for this work was due to personal concern. Throughout the classes taught by me as a trainee, I realized that some students could not develop the proposed theatrical games. When we had the discipline of Psychology I came into contact with Jean Piaget's theory, and from then on I tried to correlate both. This work will be based on bibliographical research related to people's experiences, as well as with my experiences in the Supervised Internship. The conclusion I reach at the end of the research is that every form of knowledge acquisition occurs following an evolution, that is, it passes first through reflexes, which are physical conducts that can have internal or external stimuli. In the newborn, the most common reflexes are sucking and holding, for example. Although they are innate behaviors, they need a certain type of training to be consolidated. With these consolidated reflexes, the individual goes to the adaptation, which is a process of modification of the organism that results from two other processes, that of assimilation and accommodation. In assimilation the medium acts on the organism, and in accommodation the organism relates to the environment, modifying it. These two actions (assimilation and accommodation) occur simultaneously, for they are inseparable and occur in both material and mental exchanges. In theater the learning route is the same. An actor, for example, must assimilate his way of walking, and then accommodate him to his need. The action / reflex "walking" needs to be apprehended, and to this apprehension we call the body consciousness. In the sensory-motor phase the exercise games are developed, which has the function of consolidating reflexes and, in the case of theater, physical actions. Next comes the development of the representation of the child, called the semiotic function, which occurs when it begins to imitate certain actions. Imitation, for example, is one of the actor's tools to reproduce the reality he wants. Then we move on to the symbolic game, which allows us to transform reality in function of the ego, allowing the child a means of self expression, theatrical doing by nature. And we have, finally, the game of rules, which appears in the preoperative period and involves both the exercise game and the symbolic game. In the theater we call it theatrical game.

Keywords: learning process. Experiences on the stage. Acquisition of knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O INÍCIO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: REFLEXOS, ESQUEMAS E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO.....	14
3 O SURGIMENTO DA FUNÇÃO SEMIÓTICO SIMBÓLICA	20
4 AS OPERAÇÕES CONCRETAS – CONSCIÊNCIA DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL.	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35

1 INTRODUÇÃO

Grande parte dos conhecimentos atuais sobre o desenvolvimento psicológico tem origem nas pesquisas de Jean Piaget (DELVAL, 1998). Jean Piaget nasceu em 09 de agosto de 1886, em Neuchâtel, na Suíça. Foi um psicólogo e filósofo suíço, que falava francês, e acreditava que a Psicologia e a Filosofia deveriam caminhar juntas. Seus estudos em filosofia iniciaram em um curso de cunho religioso, seguido dos estudos de Bergson (filósofo francês), mas após se decepcionar com o autor ambicionou construir um elo entre filosofia e ciência. Há indícios de que Kant também tenha influenciado o trabalho de Piaget, mas não se pode precisar essa influência, embora alguns temas kantianos estejam presentes na obra do autor suíço.

Piaget iniciou sua formação na área da Biologia, sofrendo influências de Lamarck e Darwin, de quem extraiu alguns conceitos aplicados na sua teoria. De Lamarck ele se apropriou do conceito de invariantes funcionais, que tem como base um modelo de intercâmbio entre organismo e ambiente, pressuposto básico da teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. De Darwin ele extraiu o conceito de adaptação, porém com uma diferença: Darwin acreditava que os meios de adaptação eram a seleção natural e a variação, enquanto Piaget acreditava que os modos de adaptação ocorriam através de assimilação e acomodação. Além da Biologia, Psicologia e Filosofia, ele também enveredou pela Matemática e muitos dos seus estudos envolvem o estudo da lógica matemática. Nesses trabalhos, preocupa-se em analisar a gênese da sua construção, que para ele é a própria gênese da inteligência. Grande parte de sua carreira profissional passou interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia. Piaget interessou-se por História Natural ainda em sua infância. Aos onze anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre sua observação de um pardal parcialmente albino. Trabalhou gratuitamente no Museu de História Natural de Neuchâtel classificando moluscos e conchas nessa época.

Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia

experimental, que é um estudo formal e sistemático, com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes. No ano de 1920, Piaget já tinha definido seu objeto de estudo e o método a ser empregado. Em 1921, Piaget voltou à Suíça e tornou-se diretor de estudos no Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra. Lá ele iniciou o maior trabalho de sua vida, o estudo do pensamento infantil, o qual ele não pretendia passar mais que três anos realizando e acabou durando mais de cinquenta anos. O método clínico de Piaget consistia em conversas livres com a criança sobre um tema direcionado, por meio das quais observava-se os desvios do pensamento da criança a fim de reconduzir seu pensamento para o tema proposto inicialmente, com objetivo de obter justificativas, testar a frequência e fazer contra-sugestões. O período de desenvolvimento do seu método ficou dividido da seguinte maneira:

- a) Etapa de elaboração do método (1920-1930)
- b) Etapa da observação crítica (1930-1940)
- c) Etapa de desenvolvimento e formalização do método (1940-1955)
- d) Etapa dos desenvolvimentos recentes (a partir de 1955)

Seu conhecimento de Biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa. A partir de suas pesquisas baseadas na observação direta e em entrevistas, ele revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo. Interessou-se fundamentalmente pelas relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Considerou-se um epistemólogo genético porque investigou a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento.

Após seu casamento em 1923, teve três filhos. As teorias de Piaget foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de seus filhos que ele realizou ao lado de sua esposa. Enquanto prosseguia com suas pesquisas e publicações de trabalhos, Piaget lecionou em diversas universidades europeias. Registros revelam que ele foi o único suíço a ser convidado para lecionar na Universidade de Sorbonne (Paris, França), onde permaneceu de 1952 a 1963. Até a data de seu falecimento, Piaget fundou e dirigiu o Centro Internacional para Epistemologia Genética. Ele escreveu mais de 70 livros e centenas de trabalhos científicos. Morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980 (GOULART, 2010, p. 136-166).

O tema do meu trabalho é a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget e suas contribuições para a compreensão da aprendizagem em teatro. Parto do pressuposto que o estudo da gênese do conhecimento pode ser uma chave para a pedagogia, seja ela de teatro ou não.

O objetivo primordial de Piaget era o de solucionar a questão do conhecimento: “Como é possível alcançar o conhecimento?”. Formulada a pergunta, surge de imediato, outra: “Conhecimento de quê?” A resposta para a segunda pergunta é simples: “Conhecimento do mundo em que vivemos, do meio que nos circunda”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.3)

Portanto, Piaget estuda a gênese, que é justamente a origem do conhecimento de mundo, ou seja, do conhecimento de tudo que circunda o ser humano como natureza, objetos construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, etc. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988), ou seja, o conhecimento de si em interação com o meio. Uma das formas que o homem encontrou para fazer isso foi através do Teatro. O conhecimento é construído através da observação do outro, e de si, da realidade existente ou imitada. Fernando Peixoto em seu livro “O que é Teatro” faz uma breve explicação de como a arte teatral é um jogo de conhecimento de si e do outro:

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro, sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através de palavras ou gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o outro, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia ou da realidade. (PEIXOTO, 2007, p. 9).

Sendo assim, o meu problema de pesquisa é como a Teoria de Jean Piaget pode contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem do educando pelo professor de teatro? Logo, o meu objetivo geral é investigar como a Teoria de Jean Piaget pode contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem do estudante nas aulas de teatro. Formulei dois objetivos específicos a fim de responder a esse questionamento inicial. Especificamente, vou estudar a teoria de Jean Piaget para identificar conceitos que possam dialogar com a aprendizagem de teatro (neste caso, vou abordar o desenvolvimento apenas até o período operatório

concreto, pois é o momento em que surge o jogo com regras, que se relaciona com o fazer teatral). Em paralelo, irei trazer experiências vivenciadas no estágio supervisionado, buscando relacioná-las com as fases de desenvolvimento propostas por Piaget.

A pesquisa não será fechada em uma faixa etária porque os estudos de Jean Piaget nos mostram que tanto a criança quanto o adulto aprendem de forma sistemática e seu desenvolvimento segue um “roteiro”. Como veremos durante a revisão de literatura, possuímos, por exemplo, determinados conhecimentos que levam a outros e que se coordenam como em uma “escada” de aprendizagem, em que só se consegue subir se pisar em um degrau de cada vez. Logo, não se faz necessário fechar a pesquisa em uma faixa etária porque o princípio básico da aprendizagem (a realização de adaptações) é igual em todas as fases, o que muda é o conhecimento existente do indivíduo que aprende. Tomando isto como base, pode-se inferir que o ensino de qualquer natureza deva obedecer esse roteiro e respeitar os limites do educando em cada momento do seu desenvolvimento, sem forçar uma aprendizagem para a qual ele ainda não possui os meios cognitivos adequados, mas estimulando para que esses meios sejam criados. Quando ocorre alguma forma de pressão na aprendizagem, pode haver uma rejeição natural pelo objeto de estudo. Sendo assim, é muito importante se atentar para a capacidade do estudante naquele momento, a fim de estimulá-lo e não coibi-lo em seu processo de aprendizagem.

Esse trabalho é relevante, primeiramente, porque acredito que os conhecimentos advindos da Psicologia a serem aqui apresentados podem nos levar a um melhor entendimento sobre nossos estudantes de Teatro. Não afirmo que a Psicologia seja a única ciência capaz de possibilitar essa compreensão, mas ela dedicou-se ao estudo da formação do ser, e a existência de uma intenção formativa é a base do processo de ensino e aprendizagem, de modo que esse é um objetivo que permeia a interação entre educador e educando.

Existem estudiosos do teatro analisando as teorias de Piaget já há alguns anos. Para citar apenas alguns nomes, Marco Camarotti, em 1984, publicou o livro “A Linguagem no Teatro Infantil” e já fez esse paralelo com a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. Vera Lúcia Bertoni dos Santos iniciou em 2007 um projeto intitulado “Professor de teatro e construção de conhecimento”, que tem por base empírica a experiência docente, e pretendia ampliar a discussão sobre o

processo de aprendizagem em teatro sob a ótica da Epistemologia Genética de Jean Piaget, entre outras publicações. Mas o assunto ainda pode ser mais aprofundado, pois a Teoria de Piaget é muito extensa e complexa, o que nos dá uma possibilidade de exploração bastante variada.

O curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA (este é o curso que frequento) possui uma disciplina de Psicologia da Educação de apenas 60 horas. O tempo despendido à matéria a meu ver é insuficiente para se fazer um estudo mais aprofundado das teorias psicológicas e compreender o universo do educando. Por isso senti a necessidade de aprofundar o assunto através desta monografia. Conhecendo um pouco mais sobre o universo da aprendizagem acredito que terei condições de entender melhor como ocorre o processo de construção de conhecimento do educando, em especial, no teatro. Sabendo como ocorre essa aquisição de conhecimento eu posso avaliar melhor o educando e elaborar planos de aulas mais coerentes com as fases em que os mesmos se encontram, e quem sabe futuramente aprofundar essa pesquisa para um mestrado e assim oferecer um material a outros professores de teatro para elaboração e/ou melhorias das suas próprias propostas de ensino. Nesse processo de entendimento do educando, poderemos encontrar “mecanismos” para minimizar possíveis ruídos na comunicação com eles e favorecer sua aprendizagem. Conseqüentemente os educandos ganharão com metodologias adequadas para a fase em que se encontram. Desse modo, a maior contribuição desta pesquisa será para a formação desse educando, para que ele seja levado a conhecer o que o cerca, em especial para o contexto deste trabalho o teatro. Outro fator de relevância para a realização deste trabalho é o acadêmico, pois este assunto é pouco pesquisado dentro do curso de Teatro no âmbito do Amazonas, e neste caso eu estarei contribuindo para uma ampliação bibliográfica do referido tema.

A metodologia empregada será a pesquisa bibliográfica. Manzo (apud MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71) explica que

[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras-

Partindo do que sugere aquele autor, neste trabalho pretendo não só revisar a bibliografia sobre a teoria de Jean Piaget, como também algumas bibliografias

existentes sobre ensino e aprendizagem de teatro, na tentativa de fazer um paralelo entre elas. Esse estudo possui caráter exploratório pois, como explicam Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52),

tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve:

- levantamento bibliográfico;
- entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- análise de exemplos que estimulem a compreensão

Neste caso, essa pesquisa será pautada somente em levantamento bibliográfico, por dois motivos. O primeiro é o tempo que é muito escasso. O segundo é que a bibliografia sobre a teoria é extremamente extensa e precisarei aprofundá-la antes de delinear novos objetivos. Devido a esses fatores pretendo continuar essa pesquisa em outra instância, mas, por ora, vou fortificar a minha base teórica.

O trabalho será dividido em capítulos que remetem às etapas da Teoria de Desenvolvimento de Piaget. No primeiro será descrito o início do processo de construção do conhecimento dando ênfase aos reflexos, esquemas e ao processo de adaptação, ou seja, a tudo que compreende o período sensório motor. No segundo capítulo será abordada a questão do surgimento da função semiótico-simbólica, que é uma função necessária para o estudo do teatro. A fase de surgimento dessa função corresponde ao período pré-operatório. No terceiro capítulo será abordado como surge a questão do jogo com regras, que tem relação direta com o fazer teatral. Essa é a fase do chamado período operatório concreto.

2 O INÍCIO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: REFLEXOS, ESQUEMAS E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Ao nascer a criança se relaciona com o mundo através de reflexos, denominados de *reflexos do recém-nascido*. Reflexos “são condutas que surgem diante de variações externas ou internas e têm uma estrutura bastante fixa, ou seja, processam-se sempre de forma parecida” (DELVAL, 1998, p. 65). Ou seja, os reflexos são comportamentos derivados de alterações que ocorrem dentro ou fora do corpo humano, e seguem um roteiro sempre muito parecido, não ocorrendo variações no modo como a ação é realizada. Esses reflexos podem ocorrer por estímulos internos ou externos, mas no recém-nascido os estímulos internos têm uma influência maior. Os primeiros reflexos necessitam de estímulos para se consolidarem, apesar de terem raiz hereditária (RAMOZZI CHIAROTTINO, 1972). Os estímulos internos são fome, mal-estar, sono, etc., e os externos são alteração do meio (frio, quente), o contato com objetos, etc. No desenvolvimento inicial alguns reflexos têm maior importância do que outros e dão lugar a desenvolvimentos muito complexos.

Os desencadeantes de um reflexo podem variar e um mesmo reflexo pode ser estimulado por coisas diferentes. Um exemplo simples é a sucção, que não precisa necessariamente ter um objeto para que ocorra, uma vez que já se observou que muitos bebês sugam o vazio. Os reflexos são consolidados a partir do nascimento, apesar de serem condutas inatas. Para isso devem ser estimulados e repetidos e, caso não sejam, podem ser extintos.

No primeiro mês de vida da criança os reflexos se consolidam, e após a consolidação eles sofrem mudanças e diversificações, o que é um processo contínuo durante toda a vida. Para entender como ocorre esse processo de construção de conhecimento será necessário abordar questões biológicas de adaptação ao meio.

A preensão, por exemplo, é um reflexo que inicialmente ocorre de forma involuntária, ou seja, precisa apenas que exista um estímulo, que neste caso é o toque do objeto na mão do bebê. Mas este reflexo se transforma ao longo do tempo e em razão das experiências que o bebê tem com os mais variados objetos, o que faz com que ele aprimore esse reflexo, passando este à condição de conduta voluntária. No início a criança pega todos os objetos da mesma forma, mas com o

tempo ela prevê o tipo de apreensão que irá precisar para pegar o objeto. Esse reflexo inicial dá suporte para novas ações, ou seja, novas formas de realizar as mesmas atividades. Essas novas ações, que surgem a partir dos reflexos são denominadas de esquemas. Para Piaget (apud DELVAL, 1998, p. 63) as crianças ao nascer têm condutas reflexas como: sugar, chorar, espirrar, pegar, etc. Quando essas condutas se tornam mais complexas ele as chama de “esquemas”. “Um esquema é uma sucessão de ações que possuem uma organização e que são suscetíveis de repetição em situações semelhantes” (DELVAL, 1998, p. 69), ou seja, através de experiências com o objeto a criança cria formas de ação baseadas em seus reflexos existentes, podendo fazer uso desses esquemas em experiências diferentes das que ela já viveu, mas que podem ter um grau de semelhança. Após o nascimento há um período de consolidação dos reflexos em ações rígidas, mas o que temos que perceber é como ocorre a transição dessas para ações mais complexas, flexíveis.

A partir desse reflexo inicial são processados diversos esquemas de apreensão, que vão se diferenciando constantemente em novos esquemas, como caminhos que partem de um ponto e vão se ramificando cada vez mais-(DELVAL, 1998, p.69).

Os esquemas possuem dois elementos, um desencadeante e um efetuator. Quando realizamos uma ação o elemento efetuator é o esquema propriamente dito, e o elemento desencadeante é o reconhecimento da situação (DELVAL, 1998). Por exemplo: as ações de abrir uma porta e andar de velocípede possuem elementos efetutores diferentes, pois demandam o uso de esquemas diferentes. Abrir a porta implica em girar a maçaneta, e neste caso o sujeito necessita coordenar a mão para executar os movimentos. Para andar de velocípede a coordenação passa a ser do corpo como um todo, tendo a pessoa que alinhar as pernas e braços ao mesmo tempo. Ao reconhecer que as situações são diferentes, a pessoa acessa o elemento desencadeante que acionará o elemento efetuator necessário para realizar a ação.

Quando enfrentamos novas situações tendemos a experimentar esquemas utilizados anteriormente, a fim de realizar a ação, podendo até combinar mais de um esquema ou modificá-los, caso seja necessário, para facilitar o alcance do objetivo que almejamos. No teatro, por exemplo, isso ocorre quando o ator é compelido a criar ações que desconhece e parte de experiências anteriores, na realidade, de

esquemas anteriores, sempre usando em cena aquilo que já sabe. Dagostini (2007, p. 7), partindo do estudo do Método de Análise Ativa de Konstantin Stanislávski, revela que a matéria para a criação do *étude* devia ser resgatada da própria vivência do ator, de uma experiência pessoal, de sua memória emocional e de ações com que o educando possuísse familiaridade. Essa afirmação corrobora com a discussão acima, já que as experiências passadas do ator dão suporte para as novas que virão, ou seja, partimos sempre de um conhecido já construído para a construção de um novo conhecimento. Dependendo da linha de atuação, o ator recupera uma ação (na verdade recupera esquemas) da qual possui total domínio e busca alcançar o que se pede nas circunstâncias em que se encontra. O mesmo faz a criança: ela interpreta partindo dos seus referenciais, ou esquemas (esquemas de voz, de corpo, de ação, etc.) já construídos em outros momentos, como nas brincadeiras em casa, com os amigos, vendo televisão, etc. Nessa jornada a criança cria esquemas e os utiliza conforme a semelhança desses esquemas com os objetos ou situações.

O professor precisa entender que no processo de aprendizagem há uma continuidade, e que as coisas que a criança – ou mesmo o adulto – faz ou deixa de fazer têm a ver com a forma como foi estimulada à produção das suas estruturas mentais e com o seu próprio desenvolvimento. Não é diferente em uma aula de teatro, por exemplo. O teatro, para se concretizar, envolve inúmeros elementos como cenário, figurino, iluminação, maquiagem, sonoplastia, atuação, etc. e, para a realização de cada elemento desses há um conjunto de esquemas a serem desenvolvidos. Uma criança que nunca entrou em contato com teatro não saberá como construir um cenário, por exemplo, já que ela precisa ter esquemas anteriores que a levem de imediato ao alcance de tal tarefa. Mas, isso não significa que ela não possua esquemas anteriores que possam vir a possibilitar a realização dessa tarefa, pois essa criança pode ter esquemas de pintura, recorte, desenho, entre outros, e esses esquemas isolados, quando associados, possibilitam a construção de um cenário. Logo, o professor tem que partir daquilo que a criança já conhece, aproximando o novo do já sabido.

A produção de esquemas se dá através da *diferenciação*. A diferenciação nada mais é do que a *adaptação* do organismo ao meio. “A origem de toda a atividade dos seres vivos deve ser procurada na adaptação do organismo ao meio que, por sua vez, pressupõe uma modificação deste” (DELVAL, 1998, p. 66). Tendo em vista esse pressuposto, podemos afirmar que o desenvolvimento mental experimentado

pelo homem é resultado da sua capacidade única de se adaptar. Esse desenvolvimento psicológico do homem é derivado de um processo de desenvolvimento biológico, semelhante ao que ocorre com outros organismos vivos. Porém a adaptação humana é mais complexa que a de outras espécies porque o homem consegue se adaptar a uma variedade de situações. A adaptação é um processo ativo, uma vez que o organismo se modifica e ao mesmo tempo modifica o seu entendimento do meio para que ocorra a adaptação. Logo o termo adaptação se diferencia do termo utilizado na biologia, pois no caso da teoria de Piaget a modificação ocorre de ambos os “lados” envolvidos no processo de desenvolvimento, meio e organismo. A adaptação é o resultado de dois processos distintos e indissociáveis, a *assimilação* e a *acomodação*. Na *assimilação* o meio opera sobre o organismo, e na *acomodação* o organismo se modifica por uma ação do meio, ou seja, o organismo relaciona-se com o meio, modifica-o e essas ações (modificação do meio e modificação da estrutura) acontecem de forma simultânea, pois elas são indissociáveis. Essa troca com o ambiente através dos aspectos da assimilação e da acomodação aparece tanto nas trocas materiais como nas mentais.

Piaget mudou muito a concepção do desenvolvimento infantil - ele afirma que a criança não recebe passiva a influência externa, mas *modifica a si própria e, por conta dessa modificação, ela pode intervir no seu meio*, ou seja, o papel dela no processo de aprendizagem é totalmente ativo.

Podemos concluir até então que a construção do conhecimento é progressiva e, se dá através da assimilação do mundo pela criança, ao mesmo tempo que esta o modifica (se acomoda) construindo novos esquemas por diferenciação dos esquemas anteriores. Quando as situações são semelhantes, a criança acessa esquemas conhecidos e modifica-os para alcançar seu objetivo. Quando as situações são iguais, a criança acessa os esquemas conhecidos e somente aplica-os da forma que os conhece. Porém, quando as situações são totalmente opostas a criança pode não encontrar um esquema adequado para a situação. Esse é o princípio da discrepância, que diz que não há evolução nas ações absurdamente opostas às que são conhecidas pela criança, assim como não há aprendizagem em situações exatamente iguais, pois a criança fará uso da repetição dos esquemas e não haverá a modificação dos mesmos. Quando há esse processo de repetição a criança automatiza o esquema e este passa a ser conhecido como *hábito*. Percebe-se então que há um maior progresso dos saberes do indivíduo quando este se

depara com uma discrepância moderada em relação a uma nova situação, pois ela possibilita a modificação e/ou produção de um novo esquema.

Um professor que quer ensinar teatro para um grupo de crianças que nunca fez teatro, ou seja, que não possui os esquemas necessários para fazer teatro, precisa partir de esquemas que a criança já domina. Os esquemas dominados pelas crianças são derivados de suas brincadeiras, logo, ela já possui habilidades mínimas necessárias para o desenvolvimento do jogo teatral, uma vez que estes jogos são derivados dessas brincadeiras de criança. Observa-se que o professor de teatro geralmente começa sua abordagem com a criança justamente fazendo jogos teatrais, que nada mais são do que jogos do cotidiano da própria criança adaptados para o teatro pela teatróloga americana Viola Spolin (2015). Começar com jogos é justamente começar pelos esquemas que a criança já domina, para então construir esquemas novos, necessários ao teatro, como improviso, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção (REVERBEL, 2009). Talvez não à toa os licenciados com quem eu estudo trabalham nas escolas os jogos teatrais, pois para se realizar esses jogos é preciso deter um conjunto de esquemas. Nesse caso é necessário que ocorra a adaptação a esse jogo, ou seja, a criança precisa assimilar a situação proposta e se acomodar a ela (transformar a estrutura de seu pensamento em função do que foi assimilado). Essa forma de construção de conhecimento que discutíamos, e que parte dos esquemas já dominados pelo sujeito em busca da construção de novos esquemas, se perpetua até o fim da vida.

Os esquemas vão se combinando entre si ao longo do desenvolvimento, dando lugar a sucessões de ações cada vez mais complexas. Um adulto diante da porta de sua casa realiza automaticamente uma sucessão de ações sem estar consciente disso, ou seja, enquanto pensa em algo totalmente diferente. Tira do bolso um molho de chaves, seleciona a adequada, enfia-a na fechadura, faz a chave girar, abre a porta, torna a fechá-la, guarda novamente a chave, etc. Cada uma dessas ações poderia ser, inicialmente - e possivelmente foi - um esquema independente, mas, ao final, foram combinadas em um esquema único que foi automatizado. Da mesma forma, uma pessoa que está aprendendo a dirigir precisa concentrar-se intensamente em pisar na embreagem e colocar a marcha quando quer mudar e isso exige dela uma atenção que dificulta o domínio do volante, a atenção à circulação dos outros carros, ou olhar pelo espelho retrovisor; um motorista experiente, ao contrário, automatizou os diversos esquemas da direção e pode ir da sua casa para o trabalho de uma forma totalmente automática, sem pensar em momento algum no que está fazendo. Pode havê-lo automatizado a tal ponto que, se quiser ir a outro lugar e iniciou o mesmo caminho que quando vai para o trabalho, pode distrair-se e seguir a rota habitual ao invés de fazer o caminho que previa ao sair de casa. Os diferentes lugares pelos quais vai passando são elementos

desencadeadores de novas ações, como as voltas do volante que, estando automatizadas, vão se desencadeando sem que o indivíduo tenha consciência disso. (DELVAL, 1998, p. 71).

Apesar de o procedimento de formação de esquemas ser idêntico em todas as idades, há diferenças nas condutas em idades diferentes. Sendo assim o progresso psicológico possui o mesmo princípio em todas as idades, porém o repertório de esquemas muda constantemente, dando origem a estruturas diferentes nas diferentes idades.

3 O SURGIMENTO DA FUNÇÃO SEMIÓTICO SIMBÓLICA

Com o surgimento da função semiótica, entramos no estágio pré-operatório. Nessa fase os pensamentos serão organizados mais racionalmente. As crianças que estão entrando nessa fase percebem o mundo de uma forma mais ampliada e passam a organizar o seu pensamento de modo parecido com o da maioria dos adultos. As percepções de tempo, espaço e volume começam a ser desenvolvidas.

Essa fase inicia-se com o fim do período sensório motor. A partir daqui a criança passa a representar a sua realidade. Porém o indivíduo ainda não consegue reconstruir imediatamente no plano representativo todas as suas cognições anteriores. Para isso é necessário o uso da linguagem e de outros sistemas de representação, que darão suporte às mudanças que se prolongarão até a idade adulta. Como já foi dito anteriormente não há uma idade exata para que essas fases comecem e terminem, mas em média o estágio das operações concretas inicia-se aos dois anos de idade e dura em torno de cinco anos. Essa etapa do desenvolvimento foi denominada de período "pré-operacional" porque o sujeito não é capaz de realizar "operações" durante ela. Operações são ações interiorizadas organizadas em sistemas (DELVAL, 1998). Começa aqui a formação da identidade do indivíduo que, segundo Delval (1998) é uma invariante produzida no período pré-operacional que difere das invariantes anteriores e posteriores. Essas invariantes têm caráter mais qualitativo do que quantitativo, ou seja, aprimoram o sistema cognitivo como um todo. Nesta etapa do desenvolvimento, os sujeitos começam a entender que um objeto continua sendo ele mesmo apesar de sofrer transformações.

Como foi dito acima, para que esse período se desenvolva plenamente é necessário o uso da linguagem, mas para que se possa compreender o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget é necessário saber

que antes de mais nada, ele procurou estudar aquilo que permite ao ser humano *chegar a falar*, aquilo que permite ao ser humano receber as mensagens que lhe são enviadas na vida social" (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 62).

Piaget afirmou que a linguagem se estabelece "num dos aspectos da função semiótica" (também chamada de função semiótico simbólica) (RAMOZZI-

CHIAROTTINO, 1988). Isso significa dizer que a linguagem *depende* da função semiótica, ou seja, depende da aquisição da capacidade de distinguir o significado do significante, o que, segundo Piaget, ocorre em média entre um ano e meio e dois anos de idade. Mas, engana-se quem acredita que esta fase nasce com a linguagem. Piaget (apud RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988), em suas observações, concluiu que essa função nasce muito antes da linguagem, pois antes de falar as crianças reconhecem signos e seus significados e podem expressar esse conhecimento através de ações (imitação), mesmo sem conseguir emitir nenhum som verbal.

Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 59) explica que

De fato, sem esta capacidade [função semiótica], o ser humano não teria os signos lingüísticos e, portanto, não poderia construir uma linguagem verbal. No entanto, a distinção entre significado e significante, se é condição necessária para a construção da linguagem, não é condição suficiente.

Nesse sentido o discurso depende de um conjunto formado pela capacidade semiótica mais a organização das ações que dão causa e efeito aos atos do indivíduo, chamada por Piaget (apud RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988) de organização espaço-temporal-causal das representações. Sem essas organizações o discurso não acontece. O início do discurso começa com a criança dublando as ações, para em seguida desvendar as organizações dos eventos, dos objetos e das pessoas em relações espaço-temporais e causais.

Com a aquisição da função semiótica a criança tem a capacidade de representar suas ações, situações, fatos e experiências. Agora a criança consegue diferenciar significante de significado, de modo que o primeiro possibilita a evocação e a representação do segundo. Neste momento a criança consegue fantasiar, imaginar as coisas que já se passaram ou que podem vir a acontecer. Delval (1988, p. 88) explica que:

Nem todos os significantes são do mesmo tipo e, por isso, podem ser classificados conforme o grau de conexão existente entre significante e significado. De acordo com esta relação, é possível distinguir três tipos de significantes. Quando o significante e o significado não estão diferenciados falamos de *índices* ou de *sinais*. Por exemplo, a fumaça é um sinal do fogo, ou um ruído em uma sala próxima é um índice da presença de alguém na mesma. Nesses casos não existe nada mais do que uma associação entre

significante e significado e não se fala ainda propriamente em representação [grifo do autor]

Os outros dois tipos de significantes são diferenciados do significado, formando os símbolos e os signos. No símbolo o significante mantém uma conexão com o significado, pois neste caso pode haver uma associação de formas ou de função: o exemplo que Delval (1998) dá é o de um pedaço de pau que pode ser usado por uma criança como um cavalo, pois um pau pode ser “montado” e modificado de lugar pela criança, assim como o cavalo (portanto, significante e significado estão fortemente associados). Já nos signos essa relação não ocorre, pois os significantes são totalmente diferenciados de seu significado. Para Delval (1988, p. 88):

O exemplo mais claro é proporcionado pelas palavras da linguagem (as que não são onomatopéias) ou os erradamente denominados símbolos matemáticos. Na verdade, entre a palavra "porta" e uma porta não existe nenhuma relação, e por isso em diferentes línguas são usadas diferentes palavras: os signos são arbitrários. Tampouco existe relação alguma entre o signo "+" e a operação de adição.

Existe uma sequência de conectividade entre significantes e significados desde o índice até os signos. Com possibilidade de haver elementos que possam ser categorizados tanto em um quanto em outro tipo de significante, tudo vai depender da forma de utilização desses significantes. Os signos por exemplo, para serem considerados veículos de comunicação, precisam estar dentro de um coletivo, pois por serem arbitrários não seriam compreendidos por quem estivesse fora da coletividade.

Essa função semiótica é muito importante no teatro, pois a natureza teatral é a representação da realidade de forma imaginada, a projeção da realidade a partir de signos diversos. É muito importante saber identificar os símbolos e signos, bem como interpretá-los, e isso vale tanto para quem faz teatro quanto para quem assiste teatro. Essa capacidade se desenvolve justamente nessa fase descrita por Piaget como pré-operatória. Logo, para o professor de teatro é de fundamental importância que ele domine a forma como esse conhecimento é adquirido, para saber identificá-lo e assim poder estimular o estudante a desenvolver essa capacidade tanto cognitivamente quanto artisticamente dentro da prática teatral. Mesmo que este professor não forme atores/diretores, ele pode estimular a formação de apreciadores/leitores de teatro, pois um espectador, por exemplo, só conseguirá

compreender uma peça teatral se tiver o mínimo de discernimento dos signos e significados do teatro.

A função semiótica é responsável pelos aspectos figurativos do processo cognitivo. Como o próprio nome já induz, estamos nos referindo a uma representação da realidade de forma figurada, ou seja, essa representação não é uma cópia fiel do que acontece no mundo real, é a representação da realidade criada no mundo das ideias. Esse aspecto figurativo

caracteriza as formas de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparecem como "cópias" do real, ainda que do ponto de vista objetivo não forneçam senão uma correspondência aproximativa dos objetos ou dos fatos. Mas esta correspondência se prende efetivamente aos aspectos figurais da realidade, quer dizer, às configurações como tais. A expressão "correspondência aproximativa" se explica pelo fato de que a "cópia" do real se refere não ao real "em si", mas ao real construído pela criança através de suas ações. (PIAGET E INHELDER, 1963, p. 67 apud RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 60)

Desse modo, o real que é representado pela criança nessa fase depende da capacidade dela de estruturação das ações que acontecem fora e dentro de si. É uma representação do real idealizado e construído pela própria criança e não o real no sentido denotativo da palavra, ou seja, a criança reproduz o que sua mente imagina, e para ela aquilo é o "real". Mas, este só existe quando está passando por sua cabeça, e ao esquecer determinada coisa a mesma deixa de existir para a criança.

O chamado conhecimento figurativo, a que se refere a citação, diz respeito ao "modo como as coisas SÃO". O conhecimento operatório, que é uma espécie de contrário dele, diz respeito ao "modo como as coisas PODERIAM SER". O conhecimento figurativo é a representação das coisas estáticas (como o nome diz, ele se foca só na "figura", na formação de imagens, percepções da coisa), enquanto o conhecimento operativo dá conta das transformações que a coisa pode sofrer (como o nome diz, ele é um conhecimento que pega as representações figurativas e faz ações/operações em cima delas, transformando-as). A criança que só imita, no teatro, mas não cria nada novo, seu, só usa conhecimento figurativo, pois ela não "transforma" as imagens que tem, dentro de sua cabeça, em uma história sua, por exemplo. Ela só imita o que assistiu no filme em casa, mas não cria uma "historinha" nova. Quando a criança passa a realizar operações, também surge o conhecimento

operativo, que vem “dar vida” para as imitações estáticas da criança, levando essas imitações a se “transformarem” (aí a criança cria o novo, que é o POSSÍVEL, ou o que PODERIA SER, no lugar do que é e não muda, que era a única coisa que ela conhecia enquanto tinha apenas o conhecimento figurativo). Observa-se, entretanto, que o conhecimento operativo não se constrói sem o conhecimento figurativo, pois este último é a “matéria prima” para o outro. Portanto, não tem porque o professor de teatro proibir a criança pequena de imitar o que assiste na TV (tem quem faça isso porque acha ruim a criança reproduzir violência, etc). Imitar é um passo necessário já que faz parte do conhecimento figurativo, que se manifesta antes do operativo. O que o professor poderia fazer para ajudar é oferecer “padrões” melhores, como peças teatrais de qualidade, para as crianças poderem treinar a imitação.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 60) há três tipos de conhecimento figurativo:

a *percepção*: que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a *imitação*, no sentido amplo (gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho etc.), funcionando na presença ou na ausência do objeto, mas pela reprodução motora manifesta; e a *imagem mental*, que só funciona na ausência do objeto e pela reprodução interiorizada. [grifo nosso]

Essa percepção é a primeira impressão que a criança tem do objeto que está a sua frente e que será apreendida através do tato, da visão, da audição, etc. Na imitação a criança passa a reproduzir o que apreendeu do objeto com o qual manteve contato, e essa reprodução pode ser realizada na presença do objeto ou na sua ausência. No caso da ausência a criança vai projetar a ideia que ela faz do que foi visto, tocado ou ouvido. Nesta já está inserida a imagem mental que é realizada na ausência do objeto.

O aspecto operativo é o que caracteriza as formas de conhecimento, que consistem em modificar o objeto ou o acontecimento a ser conhecido de maneira a alcançar as transformações como tais e seus resultados, ou seja, as ações, as coordenações dessas ações e as operações, como já foi dito.

Mais adiante, completa Piaget: é evidente que a certo nível de desenvolvimento se pode representar figurativamente as transformações, ou algumas delas, tão bem quanto os estados ou configurações ligadas por

estas transformações; assim, os dois aspectos, figurativo e operativo, da cognição tornam-se complementares. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.60)

Desse modo os aspectos figurativos e operativos trabalham juntos para a aquisição do conhecimento, e é através do jogo que esses dois aspectos são trabalhados de forma natural pelo indivíduo em formação. Delval (1998, p. 90) explica que

Freqüentemente o jogo tem sido definido como uma atividade que tem um fim em si mesma, em oposição a outras atividades que têm um objetivo externo, como conseguir alguma coisa ou resolver um problema [...]. Ou seja, quando a própria atividade se torna um fim em si mesma, o jovem não precisa alcançar a finalidade externa e sente satisfação com a própria ação; mas, além disso, esse exercício servirá como preparação e como treinamento para a atividade posterior.

O jogo é observado em muitas espécies animais, sendo mais praticado pelos indivíduos mais jovens. Desta forma pressupõe-se que seja uma forma de adaptação. Nos seres humanos o jogo é observado desde o período sensório-motor, mas, como toda conduta, não aparece de repente, mas sim de forma gradativa. Porém o que observamos nas primeiras fases do ser humano são os jogos de exercício, que não necessitam necessariamente de uma função simbólica.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2009, p.4) explica que

o primeiro tipo de conduta lúdica manifesta-se nos *jogos de exercício*, que constituem atividades ligadas ao prazer que a sua prática possibilita. Eles surgem no estágio inicial de desenvolvimento e não pressupõem o pensamento, tampouco implicam a representação. Tais jogos, embora considerados essencialmente sensório-motores, tendem a reaparecer nos estádios mais avançados, adotados como atividade assimiladora de novas funções experimentadas ao longo da vida.

Com isso percebemos que apesar de não ter uma função semiótica, os jogos de exercício têm sua relevância e servirão de aporte para os demais jogos.

Os outros tipos de jogos são o **simbólico**, sobre o qual estaremos falando nessa fase pré-operatória, e o **jogo de regas**, que inicia em média entre os 6 e 7 anos de idade e se prolonga até a adolescência. Para os fazedores de teatro esses dois tipos de jogos os acompanharão por toda a sua trajetória profissional.

Mas o que nos interessa aqui é definir o que é o jogo simbólico, e quais as implicações necessárias para que ele ocorra, pois já vimos que mesmo que a

criança já domine alguns reflexos no período sensório-motor, eles por si só não são capazes de dar aporte para que se realize esse tipo de atividade. O jogo simbólico é um tipo de jogo que já supõe uma forma de representação, por meio da qual a criança utiliza-se de símbolos que são formados a partir da imitação. Geralmente essa projeção mental dos seus anseios é feita para satisfação do seu próprio ego, e desta forma ela passa a “experimentar” conflitos inerentes ao mundo dos adultos, mas de uma forma lúdica, criando possibilidades de soluções para tais conflitos. Para que o jogo simbólico surja, a criança necessita diferenciar o real do lúdico, ou seja, deve ter um mínimo de formação simbólica consolidada. Assim ela poderá reproduzir, imitar, copiar o seu meio de forma representativa, ou seja, pautada naquilo que sua percepção conseguiu captar. Por isso essa função é chamada de semiótica, porque é uma função que não faz reprodução fiel do real e sim uma representação da realidade apreendida pela criança e ao mesmo tempo modificada para atender as suas necessidades de realização.

Segundo Piaget, o jogo, e principalmente o jogo simbólico, permite a transformação da realidade por assimilação às necessidades do *ego* e, deste ponto de vista, desempenha um papel fundamental, porque proporciona à criança um meio de expressão própria e lhe permite, ademais, resolver por meio dele conflitos que se apresentam no mundo dos adultos. (DELVAL, 1998, p. 91)

É nesse momento que a criança/indivíduo desenvolve uma característica forte do teatro, que é a capacidade de representar um outro ser que não ela/ele mesmo, e assim, desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, com algum resquício de egocentrismo ainda, mas que a partir dessa capacidade semiótica será diluído ao longo do seu desenvolvimento. Aqui a criança já tem os arribes necessários para trabalhar a sua realidade e fazer uso da sua imaginação e intuição para modifica-la.

[...] nas práticas dos jogos teatrais, se estabelece, evidentemente, uma interação entre o jogar do jogo teatral e a construção simbólica no educando/jogador. O jogo simbólico é a capacidade que o jogador tem de substituir um objeto ou um acontecimento em processo de assimilação e/ou acomodação. Assim, o jogador passa a dar significados novos a signos já conhecidos por ele, conforme os entende e os compreende em um contínuo processo de assimilar, ou seja, compreender o símbolo dito complexo que se apresenta a ele no momento do jogo, até internalizar seu objetivo, mesmo que por estruturas ditas “mais simples”. (TANCREDE, 2017, p.24)

Delval (1998) afirma que o jogo simbólico permite que a criança passe a ocupar um lugar onde domina as situações, passa a um lugar de comando. Dessa forma tende a criar situações em que ela passa a ser a mãe, a professora, e assim por diante. Eu percebo claramente isso no meu filho de 5 anos. Todos os dias ele propõe uma brincadeira na qual ele é a Professora Raphaela e eu sou algum estudante de sua classe, não necessariamente ele mesmo. Eu percebo que ele só deseja estar em um lugar de comando e não, necessariamente, trocar de papel comigo, pois se assim o fosse ele seria necessariamente EU e eu seria necessariamente ELE, e não é o que ocorre. Nas minhas experiências como professora no período do estágio, eu pude perceber que apesar de as crianças quererem comandar, elas ainda assim são muito dispostas, embarcam na fantasia e tem consciência de que estão imersas nela. As expressões corporais de algumas são um pouco tímidas e ao mesmo tempo são criativas e inventivas, com uma capacidade para a criação de histórias a partir de um único fio condutor. Infelizmente não são todas as crianças que agem assim. Isso me causou uma certa inquietação o que me fez buscar o histórico sócio-econômico dessas crianças, a fim de identificar o que poderia estar prejudicando o seu rendimento nas aulas. Cheguei à conclusão de que os fatores sociais e algumas vezes econômicos eram os responsáveis por esse desempenho não tão satisfatório. Claro que isso foi uma suposição e não tive tempo de validar essa “tese”.

O desenvolvimento dessa função semiótico-simbólica é essencial para o aprendizado teatral como um todo. A criação inicial de um mundo que representa o real, mas não necessariamente é a realidade, é um dos princípios do fazer teatral, e é através dos jogos teatrais que atores irão experienciar essa transposição da realidade para o palco. “Atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz esse estado. Da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar” (SPOLIN, 2010, p.17). O jogo proporciona não só o estado necessário para a atuação, o jogo é em suma o meio natural para que o indivíduo experiencie sua realidade e a transforme no campo das ideias, como bem embasa Tancrede (2017, p. 25):

é pelo jogo simbólico que o educando tem a oportunidade de representar situações e sentimentos, recriando-os simbolicamente, sendo capaz de enfrentá-los e resolvê-los. O jogo simbólico estimula no jogador a fantasia e

a imaginação, possibilitando a interpretação e a ressignificação do mundo real de forma concreta, vivenciada.

Eu pude constatar isso na prática com as crianças da educação infantil com idade entre 4 e 5 anos. Eles são capazes de construir histórias fantásticas a partir de um início simples de enredo. Em uma das minhas aulas eu as coloquei em roda e cada uma deveria continuar a minha história. Foi fantástico como elas conseguiam dar continuidade, e as vezes completavam a história do seu jeito (mas de um jeito que para eles fazia sentido). Quando eu não entendia o porquê daquela continuação eles sabiam explicar exatamente o que queriam dizer. Era como se o problema estivesse na minha imaginação, que agora está mais limitada. Nessa idade tudo é possível, a criatividade é bem mais a florada e o impossível toma proporções gigantescas.

Seguidamente, temos o jogo de regras, que tem esse nome justamente por se pautar em regras bem definidas. Essa fase, como já foi mencionado, ocorre entre os 6 e 7 anos de idade e desempenha um papel importante no desenvolvimento social da criança, segundo Delval (1998). Ele explica que esse jogo tem quatro etapas a seguir:

Na primeira, a criança brinca com as bolas [ou outros objetos] livremente, e é uma etapa motora e individual. A criança recebe as bolas e as usa para lançá-las, chupá-las, empurrá-las.

A segunda etapa caracteriza-se pelo aparecimento das regras e tem início entre os 2 e os 5 anos de idade. A criança recebe as regras do mundo externo, ou seja, elas lhe são transmitidas por alguém, mas joga individualmente, mesmo que esteja jogando com outros, pois não tenta ganhar nem coordenar seus pontos de vista com os dos outros e, por isso, podemos dizer que não é ainda uma atividade social. Frequentemente, quando crianças dessa idade são perguntadas sobre quem ganhou, respondem que todas, ou não conseguem chegar a um acordo sobre quem foi o vencedor, porque o importante para a criança ainda é o exercício, aquele que proporciona prazer a cada um dos que o realizam.

A terceira etapa, de cooperação, que tem início em torno dos sete ou oito anos, já envolve o jogo com os outros, tentar ganhar e, ao mesmo tempo, respeitar as regras.

A quarta etapa, de codificação das regras, que começa em torno dos onze doze anos de idade, caracteriza-se pela total consciência que a criança possui da prática das regras, sendo que, antes do início do jogo, os jogadores estabelecem quais são as regras que usarão e de que maneira.

O relato de que na segunda etapa as crianças não sabem dizer quem ganhou pode ser questionado nos dias de hoje. O desenvolvimento das crianças de hoje me parece que está mais acelerado. Tenho uma sobrinha de 3 anos e meio e um filho

de 5 anos. Ambos sempre querem ser os vencedores nas brincadeiras propostas, então para eles o jogo já não é mais o simples ato de jogar. Meu filho, por exemplo, sabe exatamente quando ganha e ainda manipula as nossas e as ações dele com o objetivo de sempre ser o vencedor. O importante é que as sequências das fases estão corretas, só não ocorrem na mesma velocidade, pois cada indivíduo tem um tempo individual e, como já foi dito anteriormente, o desenvolvimento de todas as fases pode variar conforme os estímulos internos e externos da criança/indivíduo. Como Piaget já havia afirmado, o desenvolvimento envolve produção de interação com o meio, e como eu já reforcei, é impulsionado por estímulos que partem do próprio indivíduo. Por exemplo, o senso comum afirma que os recém-nascidos levavam dias para abrirem os olhos, e hoje em dia os bebês o fazem ao nascer, sendo que alguns já nascem com alguns reflexos que eram desenvolvidos entre o terceiro e quarto mês, como o de sustentar a cabeça, por exemplo. Seria preciso um estudo científico para comprovar a regularidade disso, pois estas observações são das pessoas que trabalham e convivem comigo, bem como as minhas observações dos bebês da família. Meu filho é um exemplo, pois no dia em que nasceu sustentou a cabeça por alguns segundos e abriu os olhos. Isso pode ter relação com os vários estímulos que desde cedo fazem parte da vida das crianças de hoje, o que não era uma realidade na época em que Piaget fez suas pesquisas (observe-se o caso das TV's, dos Smartphones, dos Tablets, todos conectados na internet bombardeando as crianças de informações). Apesar de já existirem estudos que apontam a má influência desses estímulos, por alegarem causar desinteresse pelo aprendizado, é uma questão a ser ponderada o fato dessa geração apresentar algumas características de desenvolvimento mais precocemente, o que não implica um desenvolvimento cognitivo pleno. O importante é frisar que mesmo que haja uma aceleração do processo, este não se modifica, pois ele ainda segue o mesmo mecanismo. Inicia-se no período sensorio motor, passando ao período de desenvolvimento pré-operatório, para então entrar na fase das operações.

Os jogos descritos mantêm relação entre si e à medida que evoluem vão sendo incorporados uns pelos outros de forma natural. Esses jogos articulados entre si dão lugar ao jogo da *construção*, que é definido como um jogo de habilidades, em que se reconstrói o mundo com alguns poucos elementos, ressignificando-os. Nesse jogo existe a participação do jogo simbólico, ainda que em proporções menores, pois há

uma representação da realidade deformada. Delval (1998, p. 94), assim como eu, acredita que

O jogo possui uma enorme importância educativa e podemos dizer que uma criança que não joga é uma criança doente. Por meio do jogo a criança pode aprender uma grande quantidade de coisas, tanto na escola como fora dela, e o jogo não deve ser tratado como uma atividade supérflua, nem deve ser estabelecida uma oposição entre trabalho escolar sério e jogo. Já que o jogo desempenha um papel tão necessário no desenvolvimento, a educação deve aproveitá-lo e tirar o máximo de vantagens do mesmo. A criança deve sentir que está jogando na escola e que através desse jogo poderá aprender uma grande quantidade de coisas. O jogo não pode ser relegado aos momentos extra-escolares ou à hora do recreio, mas deve ser incorporado às atividades de sala de aula.

Por isso escolhi durante todo o meu estágio trabalhar com os jogos teatrais, justamente por acreditar que o jogo é essencial para o desenvolvimento do estudante/indivíduo e, ainda, por ele ser uma ferramenta indispensável para o fazer teatral, por estimular não só o físico, mas também a criatividade, a espontaneidade e a intuição da criança/ator.

4 AS OPERAÇÕES CONCRETAS – CONSCIÊNCIA DA REPRESENTAÇÃO TEATRAL

Por volta dos 7 anos de idade da criança ocorre um conjunto de mudanças em seu pensamento. A organização de sua conduta supera as etapas anteriores (períodos sensório-motor e pré-operatório). Aqui elas começam a ligar os estados dos objetivos às suas transformações. O pensamento torna-se mais estável.

Delval (1998, p. 114) explica que “a compreensão do mundo como um sistema em mudança constante exige a existência de invariantes, ou seja, de coisas que não se modificam quando ocorre uma transformação”. Por exemplo, quando damos a uma criança duas massinhas de modelar em forma de bola e achatamos uma delas, a criança passa a perceber que a massinha de modelar continua sendo a mesma coisa, mas que sua forma mudou. Ou seja, a forma se transformou, mas manteve invariantes como peso, cor e textura. “A conservação da substância, do peso e do volume representam um longo trabalho de descobrimento” (DELVAL, 1998, p. 114). No período pré-operatório a criança não tem essa capacidade de perceber a conservação dos estados, e no máximo consegue saber que a bola não se tornou outro objeto. Próximo dos 7 anos ela já aceita que é a mesma bola e que esta não aumentou nem diminuiu, mas ainda pensa que o peso variou. Até os 9 anos a criança não admitirá a constância do peso. A capacidade de perceber que volume e peso são independentes surge por volta dos 11 anos. É A partir daí que o sujeito compreenderá que o volume não se modifica quando mudamos a forma do objeto, assim como descobrirá e conseguirá entender que objetos diferentes podem ocupar o mesmo volume e não necessariamente terem o mesmo peso. Delval (1998, p. 115) afirma que

São muitas as propriedades desse tipo que a criança precisa ir adquirindo e construindo ao longo do seu desenvolvimento, porque essas noções não são diretamente extraídas da experiência nem são ensinadas na escola, mas a criança precisa construí-las durante o seu contato com os objetos.

Essa forma espontânea de aprendizagem é justamente o que ocorre no jogo de improvisação no teatro, por exemplo. Não se pode ensinar à criança o que fazer, ela precisa descobrir sozinha as formas de solucionar o problema proposto no jogo.

Assim ela apreenderá o que foi vivenciado e não simplesmente terá decorado o que deve ser feito. Spolin (2008, p. 4) explica que

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

Não que essas experiências não possam ser vivenciadas em períodos anteriores, mas serem de fato compreendidas e criadas pela própria criança é algo que se dá nessa fase operacional, como o nome mesmo supõe, em que a criança opera de fato e é agente das suas descobertas.

Há muitas outras formas de invariantes que a criança precisa entender e que se estabelecem nesse período. Um exemplo que Delval (1998, p. 115-116) coloca é que

a criança precisa descobrir que o número de elementos de um conjunto de objetos não muda mesmo que seja modificada a sua disposição. Ou que o comprimento de duas varetas não muda quando deslocamos uma em relação à outra.

Todas essas formas de conservação significam organizar e sistematizar o mundo circundante e criar categorias que o expliquem. Muitas vezes os erros persistem por muito tempo, inclusive mais do que tem sido observado pelos psicólogos em trabalhos de laboratório. Assim, por exemplo, em um estudo com crianças sobre a explicação de fenômenos físicos quotidianos, encontrávamos estudantes de 6ª, 7ª e 8ª séries que achavam que, se achatassem uma bola de plastilina que afundava na água, ela conseguiria flutuar e isso era claramente afirmado por mais de um terço dos sujeitos e somente (sic) 2,5% conseguiam explicar de forma satisfatória como se poderia conseguir que uma bola de plastilina flutuasse na água simplesmente mudando a sua forma.

Delval explica que é muito importante identificar os erros e equívocos dos estudantes, que no ponto de vista dele não são absurdos, pois demonstram como estes estão concatenando o que lhes é passado na escola. O professor precisa entender como esses estudantes estão aprendendo esse conteúdo. Aqui entramos justamente no ponto que justifiquei em minha introdução. Para qualquer tipo de conhecimento o professor deve saber identificar em qual estado de desenvolvimento

o estudante se encontra, pois assim ele poderá avaliar como os estudantes compreendem sua realidade.

Então o que é importante saber sobre a fase das operações concretas? Que esta é uma fase de distinções, pois aqui as crianças vão entender que as partes fazem parte de um todo, e que este todo está inserido em partes menores. Para Delval (1998, p. 117)

Aprender relações entre classes significa construir toda uma lógica de classes na qual existe uma hierarquia que vai das mais gerais até as mais particulares e existem determinadas relações de inclusão dentro dessa hierarquia. Tudo isso é o que o estudante forma, de maneira espontânea, durante o período das operações concretas.

Antes os acontecimentos e ações eram desconexos, mas aqui passam a ser organizados e correlacionados pela criança/estudante. Ao passo que as coisas se relacionam, elas formam sistemas ou classe de sistemas. Mas essas ações de organizar e relacionar a realidade não são necessariamente práticas, pois elas podem ser realizadas a nível de pensamento, segundo Piaget (apud DELVAL, 1998). É em nível mental que criatividade, espontaneidade e intuição são processados, sendo elementos fundamentais para a realização dos jogos teatrais propostos por Spolin (2008). Então, se é nessa fase que a criança/estudante passa a se entender dentro de um sistema, podemos dizer que ela está apta a passar para um nível de jogo mais complexo neste momento e assim explorar todas as experiências teatrais. Spolin (2008, p. 5-6) diz que

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro.

Sem uma autoridade de fora impondo-se aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a autodisciplina ao aceitar as *regras do jogo* ("desse jeito é mais gostoso") e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradar ou dar concessões, o jogador pode, então, concentrar toda sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender. [grifo do ator].

Percebe-se então que para que o jogo aconteça em toda sua plenitude, a criança/estudante precisa estar integrada a esse “conjunto” ou sistema de conjunto que se constitui no teatro, entendendo e compreendendo o seu papel dentro dele. Essa capacidade já vimos que começa a se estruturar por volta dos 7 anos de idade. Mas quando se fala de teatro as habilidades necessárias podem não ter sido desenvolvidas dentro do período esperado. Quando falamos de espontaneidade, por exemplo, tanto faz ser uma criança ou um adulto, se o mesmo não tiver a capacidade de abstrair seus preconceitos e medos não conseguirá se entregar ao jogo e assim ser espontâneo. Spolin (2008, p. 4-5) descreve bem isso quando diz que

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo.

Isto torna a forma útil não só para o teatro formal, como, especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral, seja ele adulto ou criança. Todas as técnicas, convenções etc., que os estudantes-atores vieram descobrir lhes são dadas através de sua participação nos jogos teatrais.

Vimos que para iniciar a vida teatral usamos os jogos nos mais diversos níveis, desde o jogo mecânico, que se encontra na fase sensório-motora, até o jogo simbólico, desenvolvido no período pré-operatório, e por fim o jogo de regras, que envolve todos os jogos anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se possa entender melhor as minhas considerações acerca desse trabalho é preciso ser dito que antes da monografia é feito um projeto. Neste projeto é descrito o que pretendemos estudar e desenvolver nessa última etapa da graduação. O meu projeto era um tanto quanto ambicioso. Eu pretendia estudar a teoria de Jean Piaget (lembrando que ele passou mais de 50 anos desenvolvendo-a, e que fala sobre o desenvolvimento cognitivo) para em seguida propor a criação de “novas” metodologias de teatro que respeitassem a fase cognitiva em que a criança/estudante se encontrava. Só o estudo da teoria por si só é muito extenso, e criar uma metodologia demandaria muito tempo e um estudo consistente. Logo, minhas aspirações tiveram que ser freadas e, assim, tive que reduzir o trabalho a uma pesquisa bibliográfica relacionada com minhas experiências como professora no estágio supervisionado.

Nesse trabalho eu procurei entender como a teoria de Jean Piaget poderia contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem do educando pelo professor de teatro. Descobri que o desenvolvimento cognitivo defendido por Piaget segue uma estrutura que se assemelha e muito aos “mecanismos” de como se aprende a fazer teatro, mais especificamente relacionados ao trabalho do ator.

Piaget dividiu em períodos a construção desse conhecimento, que cito a seguir:

- Sensório-motor
- Pré-operatório
- Operações concretas
- Operações formais

Esse trabalho pautou-se nas três primeiras que são as fases que coincidem com as funções mais básicas, necessárias para o desenvolvimento do fazer teatral.

No capítulo que discorreu sobre o período sensório-motor explanei sobre o surgimento dos reflexos, ações físicas inatas que precisam de estímulos externos para que possam ser consolidadas. Essa consolidação ocorre através de dois outros processos, o de assimilação e o de acomodação, dando lugar à adaptação. Em seguida desse processo há a formação de esquemas, que são uma sucessão de ações organizadas pela criança/indivíduo e que são suscetíveis de repetição em situações semelhantes. Um mesmo esquema pode ser usado em diferentes situações. Ainda nesse período surge a função semiótica e, a partir dela, passa-se à

fase de interiorização dos esquemas de ação e de representação, o que ocorre por volta dos 2 aos 4 anos de idade. Através da função semiótica a criança faz organizações representativas fundadas sobre as configurações estáticas (conhecimento figurativo) e sobre a assimilação da própria ação (conhecimento operativo). A evolução desse período vai dos 4 aos 5 anos e meio. Aqui é desenvolvida a representação, que se manifesta, por exemplo, quando a criança passa a imitar determinadas ações. Com isso passamos às fases do jogo que são:

- Jogo de exercício
- Jogo simbólico
- Jogos de regras

O jogo de exercício aparece no período sensório-motor e é o jogo em que o ator “treina” seus gestos e movimentos cotidianos: andar, falar, tossir e todas as ações conhecidas e vivenciadas por “não atores”, mas que precisam ser consolidadas para, a partir daí, criar novas formas de representação.

O jogo simbólico é evidenciado quando essas ações passam a ser coordenadas com imagens mentais da realidade a ser construída pela criança/ator. Surge aqui o momento de criar a parte de suas percepções do mundo real (neste caso, o real conhecido ou idealizado pela criança/ator). Aqui trabalha-se a imaginação, a espontaneidade e a improvisação no teatro.

Por último, o jogo de regras engloba os outros dois e, como o nome já nos induz, traz regras claras e objetivos a serem alcançados a fim de estimular a criação consciente da criança/ator. Nessa fase é definido um método para se alcançar o objetivo do jogo, seja ele de construção de uma nova realidade, seja ele de apreensão de conceitos pré-existentes.

Como pode ser observado na minha explicação, a teoria de Jean Piaget não só contribui para o entendimento da aprendizagem do estudante, como me parece um roteiro de como essa construção ocorre no teatro. As fases encaixam-se perfeitamente. Mas, como “nem tudo são flores”, eu ainda não consigo elaborar uma metodologia que consiga atender a diferentes necessidades a partir desse estudo. Imagino que eu deva continuar essa pesquisa, talvez em um mestrado e quem sabe perpassar para um doutorado, pois a teoria não é simples e preciso testar as minhas hipóteses de que independente da idade essa construção do conhecimento se dá da mesma forma, ou seja, segue o mesmo roteiro pautado na adaptação. Na teoria

parece que tudo se encaixa, mas para afirmar isso com certeza eu precisaria “testar” isso na prática.

Há também uma questão que me deixou muito inquieta. Alguns estudantes não conseguiram desenvolver os jogos propostos por mim no estágio e eu identifiquei alguns aspectos “sócio-econômicos” que podem ter ligação direta com essa apatia, sendo esta outra coisa que pretendo investigar. Uma pesquisa futura poderia abordar o quanto os problemas de cunho social e econômico podem influenciar negativamente no desenvolvimento cognitivo do estudante e como o teatro pode contribuir para minimizar as causas dessa “incapacidade”.

REFERÊNCIAS

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**, 259 f. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras Orientais, Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLLE, Jean-Marie. Os aspectos figurativo e operatório no pensamento operatório concreto. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 2, n. 1-2, p. 7-19, jan. 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/34438>>. Acesso em: 31/08/2017.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **PPGA/UNIRIO**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, jul-dez, 2009. Disponível em: <<https://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/rarticle/view/605/604>>. Acesso em: 28/10/2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva. 2008.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PORTAL DA EDUCAÇÃO [online]. Campo Grande, MS. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-biografia/53974>. Acesso em: 26/06/2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Piaget: modelo e estrutura**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. **Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget** 146 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.