

**NOTAS PARA UM ESTATUTO DA AVALIAÇÃO:
reflexões sobre a tomada de consciência**
**NOTAS PARA UM ESTATUTO DA AVALIAÇÃO:
reflexões sobre a tomada de consciência
e as relações entre “fazer” e “compreender”**

NOTAS PARA UM ESTATUTO DA AVALIAÇÃO: reflexões sobre a tomada de consciência e as relações entre *fazer e compreender*

VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS

Professora do Setor de Teatro e Educação do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU. Título da Dissertação: “A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil”. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analice Dutra Pillar. Ano de conclusão: 2000.

RESUMO:

*Este artigo busca ampliar a compreensão dos principais conceitos contidos nas obras **A Tomada de Consciência e Fazer e Compreender**, de Jean Piaget, enfatizando as implicações pedagógicas desse instrumental teórico no que diz respeito à abordagem prática do jogo dramático, disciplina fundamental ao processo de cognição em teatro.*

PALAVRAS-CHAVE:

*Tomada de consciência
Jogo dramático
Ensino do teatro*

Introdução

Com o propósito de desenvolver - num breve artigo - algumas das principais idéias suscitadas pela leitura de duas importantes obras de Jean Piaget - *A Tomada de Consciência*¹ e *Fazer e Compreender*² - julguei oportuno incluir uma reflexão que levasse em conta aspectos referentes à minha própria tomada de consciência acerca das relações entre o “fazer” e o “compreender” e entre a tomada de consciência e a conceituação.

O primeiro desafio que a tarefa parece implicar é a ampliação da compreensão conceitual a respeito de termos que, embora façam parte do nosso vocabulário cotidiano, são, muitas vezes, assimilados ao seu sentido comum³, o que, de início, constitui um importante obstáculo a uma compreensão mais aprofundada (mais conceitualizada) sobre o assunto.

Nesse sentido, procurarei, inicialmente, discurrir sobre alguns pontos centrais da teoria contida em TC e FC para, a seguir, passar a considerar aspectos referentes às implicações pedagógicas desses pressupostos teóricos, especificamente no que tange à importância da avaliação no processo educativo em teatro, área do conhecimento em que desenvolvo a minha prática docente.

TC e FC possuem uma construção semelhante, visto comporem dois volumes dedicados a uma temática complementar, publicados num mesmo ano; sendo assim, após uma breve introdução - onde o autor expõe, de maneira geral, o problema central do qual a obra se ocupa, buscando situá-lo frente às pesquisas já desenvolvidas sobre o tema - as obras apresentam experimentos realizados com crianças que fornecem material para a análise - no caso de TC (Piaget, 1974a, p. 9), “das condutas, das ações materiais às operações” e, em FC (Piaget, 1974b, p. 10), da analogia e das diferenças entre “conseguir”, ou, “fazer com êxito” e “compreender”, que é “próprio da conceituação” -; por fim, nas “Conclusões gerais”, partindo da retomada dos principais aspectos evidenciados nas situações experimentais, procedem a generalizações e sínteses das principais constatações realizadas, ampliando, assim, a teorização acerca dos problemas enunciados.

Nos tópicos que se seguem buscarei discorrer sobre algumas das principais conclusões apresentadas, respectivamente, em TC e FC, para, nas considerações finais, levantar aspectos que dizem respeito às implicações pedagógicas dos conceitos aqui discutidos.

Sobre a tomada de consciência

A respeito da dinâmica do processo de tomada de consciência Thomas Kesselring (1993),

estudioso da teoria piagetiana, sintetiza os comentários de Piaget em quatro grandes princípios, que merecem ser aqui destacados:

- 1 o primeiro refere-se à importância da ação (do “fazer”, da experiência) para que se chegue a consciência de um determinado objeto. É através da ativação dos esquemas sensório-motores e operatórios que o sujeito se apropria do conteúdo do objeto;
- 2 o segundo princípio relaciona-se à “regra da tomada de consciência”. A este respeito o autor menciona a necessidade de obstáculos, de dificuldades, à ação do sujeito, para que haja avanços na tomada de consciência (o que pode ser constatado através das situações empíricas que servem de base à teorização desenvolvida em TC);
- 3 o terceiro princípio, já referido anteriormente, considera que a tomada de consciência não pode ser compreendida como clarificação de aspectos já presentes (imersos ou obscurecidos) mas, sim, como reconstrução, num patamar superior, de uma seqüência de ações coordenadas entre si;
- 4 finalmente, o quarto princípio sobre a dinâmica da tomada de consciência relaciona-se ao que Piaget denomina recalque cognitivo. Segundo Kesselring (1993, p. 103): “recalamos aqueles conteúdos de consciência que se acham em contradição com as representações, conceitos ou operações de ordem superior”. Trata-se, em verdade, da recusa, por parte do sujeito, em aceitar ou, até mesmo, perceber, um dado que vá de encontro aos esquemas por ele construídos, ou seja, o sujeito observa, mas não admite, chegando mesmo a suprimir os dados obtidos através da sua observação.

Esses e outros muitos aspectos são amplamente desenvolvidos por Piaget nas Conclusões de TC, quando o autor explica as razões funcionais (o “porquê”) e o mecanismo (o “como”) da tomada de consciência.

De acordo com o autor, ao partirmos do ponto de vista da ação material para passarmos ao pensamento (interiorização de atos), observa-se que “a tomada de consciência procede da periferia para o centro (Piaget, 1974a, p. 198).

Cabe salientar que a periferia não se define pelo objeto e nem tampouco pelo sujeito, mas “pela reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto” (Piaget, 1974a, p. 198) e o sujeito, que age de acordo com os seus objetivos, assimila o objeto a um esquema anterior e registra os resultados obtidos. Nesse sentido, conforme Piaget (1974a, p. 199):

(...) a tomada de consciência orienta-se para os mecanismos centrais da ação do sujeito, ao passo que o conhecimento do objeto ori-

enta-se para suas propriedades intrínsecas (e, nesse sentido, igualmente centrais), e não mais superficiais como ainda relativas às ações do sujeito.

Para Piaget, a tomada de consciência da ação própria parte da busca de um objetivo relacionado à constatação de um êxito ou de um fracasso. Nessa medida, quando se trata de um fracasso, o fato do sujeito buscar estabelecer as suas razões, ou seja, por que o fracasso ocorreu, direciona a tomada de consciência ao centro (regiões mais centrais) da ação, buscando, portanto, verificar as possíveis falhas de adaptação dos seus esquemas ao objeto. Nessa relação entre a ação e o objeto, ocorrem sucessivas tomadas de consciência que aproximam o sujeito do mecanismo interno (centro) da própria ação, ou seja, da periferia para o centro.

Já quando se trata do êxito, a tomada de consciência progressiva não se vincula aos obstáculos da ação própria, resultando, portanto, do processo de assimilação. Nesse caso, Piaget (1974a, p. 199) conclui:

Determinar para si mesmo um objetivo em face do objeto já é assimilar este objeto a um esquema prático e, na medida em que o objetivo e o resultado do ato permitem que se desencadeie a consciência, embora permanecendo generalizáveis em ações, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz representativa, isto é, suscetíveis de evocações em extensão.

Assim, segundo o autor, o processo assimilador passa a ser um instrumento de compreensão que se ocupa simultaneamente dos objetos e das ações, num contínuo jogo de vai e vem, de modo que as tomadas de consciência do objeto se estendem à da ação, numa relação de interdependência.

Com respeito ao mecanismo da tomada de consciência, Piaget insiste, reiteradas vezes, em desvinculá-lo da idéia de iluminação, pois considera que a tomada de consciência consiste numa conceituação, ou seja, “numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (Piaget, 1974a, p. 200).

A idéia de processo de conceituação vincula-se, pois, à de reconstrução, no plano da representação (semiotização) das construções realizadas pelo sujeito, no plano dos esquemas de ações, numa elaboração gradativa, tanto no que se refere aos aspectos materiais das ações do sujeito, como aos aspectos materiais das ações entre os objetos.

Ao tratar das relações entre a ação e a conceituação - que, por sua vez, caracteriza a tomada de consciência - Piaget estabelece três níveis sucessivos de conhecimento:

O primeiro nível (I) é o da “**ação material sem conceituação**”; no que se refere às capacidades de coordenação do sujeito ele é o responsável pelas construções operatórias mais fundamentais, mas estas fogem à consciência; embora seja a fase inicial do processo, não pode ser entendido como um começo absoluto, pois trata-se de uma construção com alto grau de elaboração que retira a sua matéria das fontes orgânicas, mas já pode ser considerado uma reconstrução.

O nível da “**conceituação**” (II) constitui um segundo nível de conhecimento; devido às tomadas de consciência, ele retira os seus elementos do plano da ação, acrescentando a eles as reconstruções que são realizadas a partir do conceito.

O terceiro nível (III) é constituído pelas “**operações formais**”, também denominado “**abstrações refletidas**” (que pode ser constatado aproximadamente aos 11 - 12 anos de idade), possui um mecanismo formador que consiste em operações sobre as operações, ou seja, operações novas, mas que se constituem (são coordenadas) a partir de operações anteriores.

A partir de um dado momento do processo de conceituação, um aspecto a ser destacado no que se refere à progressividade dos níveis é o caráter dialético, pois cada nível, ao mesmo tempo em que retira os seus elementos do nível precedente, age sobre ele retroativamente. A esse respeito Piaget (1974a, p. 209) exemplifica:

(...) a conceituação do nível II tira seus elementos das ações do nível I, mas num determinado nível, ela age retroativamente sobre as ações dirigindo-as em parte e fornecendo-lhes planos de conjunto e até mesmo às vezes a idéia de meios novos que a ação vai ajustar segundo suas próprias regulações. Com muito mais razão o mesmo ocorre em relação aos efeitos retroativos das conquistas do nível III sobre as construções dos níveis II e I.”

Segundo o autor (1974a, p. 209), é preciso considerar que essas “**assimilações recíprocas**” influenciadas pelas estruturas superiores só são possíveis “em relação a ações já evoluídas e contemporâneas das conceituações que podem agir sobre elas”. No sentido de aprofundar essas questões, ele anuncia a publicação de **Réussir et Comprendre**⁴, concebida de modo a complementar a teoria desenvolvida em TC.

No capítulo introdutório de FC, Piaget (1974b) refere-se à dificuldade de se solucionar o problema das relações entre a ação e o pensamento utilizando-se como instrumental apenas a pesquisa histórica ou etnológica, ou seja, sem a colaboração de uma análise psicogenética.

Assim, ao enfatizar a diferença qualitativa entre o “fazer” e o “conhecer”, bem como a defasagem temporal existente entre as duas condutas, o autor alerta para a necessidade de examinar a hipótese de que o “conhecer” filia-se ao “fazer”. A partir dessa hipótese, ele delinea o problema do qual a sua obra se ocupa, tal seja: “compreender o próprio mecanismo dessa filiação como transformação” (Piaget, 1974b, p. 09).

Considerando a importância de uma etapa preliminar ao exame das relações entre “fazer” e “conhecer”, Piaget (1974b) refere-se à obra TC, na qual buscou, através de uma análise psicogenética, demonstrar a existência de ações complexas, de êxito precoce, que possuem todas as características de um saber (definido como um “saber fazer”) e que a transformação desta forma prática de conhecimento para o pensamento ocorre mediante sucessivas tomadas de consciência.

Nessa concepção, cabe salientar que a tomada de consciência é entendida como um mecanismo altamente dinâmico e não pode ser restringida à idéia de iluminação súbita ou de esclarecimento, como poderia supor, por exemplo, a teoria da Gestalt, de inspiração apriorista⁵, mas, consiste “numa conceituação propriamente dita” (1974b, p. 10), sem, no entanto, resumir-se a ela.

Para o autor: “(...) a ação em si mesma constitui um saber, um *savoir faire*, autônomo e de uma eficácia considerável (Piaget, 1974 a, p. 207)”, análogo e, ao mesmo tempo, diferente da conceituação.

A conceituação, por sua vez, implica “transformação de esquemas de ação em noções e em operações” (1974b, p. 10) e produz-se, através de tomadas de consciência, após o êxito prático (momento em que o próprio sujeito não consegue, ele próprio, “ver” que características – segundo o autor, totalmente “observáveis” -, na sua própria ação, asseguram o referido êxito).

Nesse caso, a idéia de “êxito precoce” em relação à conceituação, tão enfatizada por Piaget, parece explicar-se pela própria inconsciência do sujeito que age, ou pela ausência de registro pela consciência, obstaculizando o que o autor chama de “compreensão conceitualizada” por parte do sujeito.

Compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (Piaget, 1974a, p.179).

As análises das situações experimentais e as teorizações realizadas a partir da minha interação com as leituras e discussões envolvendo as obras TC e FC de Piaget convocam-me a pensar as relações entre o “fazer” e o “compreender” no que diz respeito à interação das crianças com o jogo dramático, disciplina do conhecimento teatral caracterizada por um constante “fazer” e “refazer”, que constitui a matéria prima do conhecimento prático das crianças sobre o teatro.

Ora, no que tange à prática dramática com crianças, entre professores de teatro, ouve-se muito falar em avaliação, em debate, após a apresentação de uma improvisação teatral, mas a que objetivos são subordinados tais momentos de avaliação? Ao propormos a um grupo de crianças que pensem a respeito do jogo que acabaram de realizar, será que temos suficiente clareza sobre o que realmente estamos querendo ou estamos apenas cumprindo uma espécie de protocolo que institui a avaliação como um momento obrigatório da experiência teatral em sala de aula?

Não se trata aqui de responder de forma cabal a essas indagações, mas, sim, refletir sobre o significado e os objetivos aos quais se vinculam as situações de aprendizagem que propomos às crianças.

A esse respeito, Jean- Pierre Ryngaert, autor de **O Jogo Dramático no Meio Escolar**, esclarece alguns pontos que me parecem fundamentais à essa reflexão.

Ao detectar o “debate” como a forma mais elementar de reflexão coletiva sobre o conteúdo do jogo que acaba de ser apresentado, Ryngaert pondera que a sua abordagem tende a habituar os jogadores a considerarem a ação de jogar apenas um momento da atividade e os espectadores a desenvolverem a qualidade da sua atenção no momento da audiência.

Na concepção de Ryngaert, a prática do debate vincula-se a três grandes objetivos:

1. Tomar consciência das ações representadas. Ao constatar a influência das imagens apresentadas pela televisão e pelo cinema nas criações cênicas dos seus alunos, Ryngaert (1981, p. 182) refere-se à criação de “um mundo onde os atos já não têm

no âmbito da produção de FC. Piaget (1974b) menciona a dificuldade de se compreender a natureza das relações entre a ação e o pensamento, afirmando que não se trata de uma simples correspondência, mas de uma interação.

Assim, a relação entre o fazer e o compreender não é uma simples correspondência, mas de uma interação. Piaget (1974b) afirma que a ação e o pensamento são dois aspectos de uma mesma realidade, e que a compreensão é o resultado da ação refletida.

Considerando a importância de uma etapa preliminar no plano das relações entre fazer e compreender, Piaget (1974b) afirma que a obra TC, ao abordar o desenvolvimento da inteligência, trata da relação entre a ação e o pensamento, e que a compreensão é o resultado da ação refletida.

Nesta concepção, a tomada de consciência é uma espécie de conhecimento em que o sujeito se torna consciente de si mesmo e de suas ações, e que a compreensão é o resultado da ação refletida.

Notas:

- 1 A obra será referida neste trabalho por TC.
- 2 A obra será referida neste trabalho por FC.
- 3 Refiro-me a uma compreensão própria do *senso comum*. Vide Abbagnano (1998, p. 873). De acordo com Piaget (1974a, p. 197): "para o senso comum do psicólogo, a tomada de consciência consiste apenas em uma espécie de esclarecimento que não modifica nem acrescenta nada, a não ser visibilidade ao que já existia antes que se lhe projetasse luz".
- 4 Título original da obra **Fazer e Compreender**, também publicada com o título de **Vencer e Compreender** (Edições Melhoramentos em co-edição com a Editora da Universidade de São Paulo), cuja tradução literal é "fazer com êxito e compreender".
- 5 Em **O Nascimento da Inteligência** (1936, p. 356) Piaget expõe as suas divergências ao apriorismo: "uma *Gestalt* não tem história porque não leva em conta a experiência anterior, ao passo que um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida".

... a compreensão é o resultado da ação refletida. Piaget (1974b) afirma que a ação e o pensamento são dois aspectos de uma mesma realidade, e que a compreensão é o resultado da ação refletida.

... a compreensão é o resultado da ação refletida. Piaget (1974b) afirma que a ação e o pensamento são dois aspectos de uma mesma realidade, e que a compreensão é o resultado da ação refletida.

Referências Bibliográficas:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET, Jean. [1974 a] *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

—. [1974b] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

—. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RYNGAERT, Jean- Pierre. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.