

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LARA RANI SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

***SELF* E LITERATURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS**

MACEIÓ - AL
2017

LARA RANI SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

***SELF E LITERATURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Vieira da Silva

MACEIÓ
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L732s Lima, Lara Rani Souto Maior Siqueira.
Self e literatura : considerações sobre o desenvolvimento na educação de crianças / Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima. – 2017.
161 f.: il.
- Orientadora: Nadja Maria Vieira da Silva.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 140-145.
Apêndices: f. 146-159.
Anexos: f. 160-161.
1. Self (Psicologia). 2. Self dialógico. 3. Processo cognitivo. 4. Análise microgenética. 5. Desenvolvimento humano. 6. Literatura infantil. I. Título.

CDU: 159.922.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

LARA RANI SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

Título do Trabalho: **"Self e Literatura: Considerações sobre o desenvolvimento na educação infantil"**.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof.ª Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (UFAL)

Examinadores:

Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora Teixeira Ribero (PPGP/UFAL)

Prof.ª Dr.ª Maria Dolores Fortes Alves (PPGE/UFAL)

Maceió-AL, 29 de Março de 2017.

Quem pode conhecer esse que o rosto
mergulha de si mesmo em outras vidas,
que só o folhear das páginas corridas
alguma vez atalha a contragosto?

A própria mãe já não veria o seu
filho nesse diverso *eleque* agora,
servo da sombra, lê. Presos à hora,
como sabermos quanto se perdeu

antes que ele soerga o olhar pesado
de tudo o que no livro se contém,
com olhos, que, doando, contravêm
o mundo já completo e acabado:
como crianças que brincam sozinhas
e súbito descobrem algo a esmo;
mas o rosto, refeito em suas linhas,
nunca mais será o mesmo.

O LEITOR, de Rainer Maria Rilke.

RESUMO

Este estudo consistiu em uma investigação acerca dos processos emergentes no entrelaçamento das experiências do *self* de crianças do ensino fundamental com a literatura infantil. Nessa investigação investiu-se em reflexões sobre a abordagem do *self* relacionada à linguagem, o *self* dialógico, problematizando-se a forma como a literatura é utilizada nas salas de aula do ensino fundamental, onde o enfoque recai sobre a decodificação e a reprodução de significados considerados consensuais no texto. Argumentou-se, ao longo dessa pesquisa, que os momentos de entrelaçamento dos textos literários com as experiências de *self* das crianças potencializam a produção de sentido acerca da obra literária. Defendemos ainda que a experiência com a literatura tem função fundamental no desenvolvimento psicológico humano. Nessa perspectiva discutiram-se metodologias para o trabalho com a literatura na sala de aula que privilegiam a dinâmica e o funcionamento do *self* dialógico. Uma pesquisa de intervenção longitudinal foi realizada em ambiente escolar com o objetivo de *investigar processos emergentes na relação entre as experiências do self de crianças e a literatura infantil, em atividades de contação de história*. Como estratégia de construção de dados foram realizadas doze oficinas literárias com quarenta estudantes do primeiro ano do ensino fundamental em processo de alfabetização. Através das oficinas foram trabalhadas três modalidades distintas de mediação da literatura: 1) Contar história na modalidade exclusivamente oral 2) Contar história a partir da leitura de um livro e 3) Contar história através da dramatização de fantoches. Foram realizadas quatro oficinas para cada modalidade. As perguntas que buscamos responder em nossas análises foram, por exemplo: quais as estratégias utilizadas pelas crianças para relacionar suas experiências pessoais com conteúdos descritos na literatura infantil? *Como se organiza essa relação?* As oficinas foram registradas em vídeo. O conjunto dos dados, que inclui registros videográficos, produções artísticas e narrativas das crianças, foi tratado através da *análise microgenética*, visando destacar os processos de posicionamento do *self* das crianças durante interação com a literatura. Posteriormente, foi realizada uma *análise narrativa*, que consistiu na elaboração de argumentos, com base nos pressupostos teóricos, para possíveis conexões entre as configurações dos dados que resultaram do tratamento microgenético. Na conclusão confirmou-se a hipótese sobre a centralidade do entrelaçamento das experiências de *self* com a história contada para a produção de sentido acerca do texto literário. Além disso, destacou-se a potência das experiências culturais mediadas pela literatura para o desenvolvimento humano. A partir dessas informações foram sugeridas estratégias para a utilização da literatura em sala de aula considerando as especificidades de *como* a criança relaciona suas experiências com a história literária para compreendê-la, transformando a história e a si mesma nesse processo. Finalmente, ofertamos à escola onde se desenvolveu a intervenção um curso de *formação continuada* para os professores do ensino fundamental, onde esses resultados foram apropriados pela comunidade escolar.

Palavras-chave: *Self* dialógico; Literatura infantil; Desenvolvimento humano; Análise microgenética;

ABSTRACT

This study consisted of an investigation into the emerging processes in the intertwining of the experiences of the self of children from elementary education to children's literature. In this investigation we invested in reflections about the approach of the self related to language, the dialogical self, problematizing the way in which the literature is used in the classrooms of the elementary school, where the focus falls on the decoding and reproduction of meanings considered consensual in the text. Throughout this research, it was argued that the moments of intertwining literary texts with the children's self-experiences enhance the production of meaning about the literary work. It was also argued that the experience with the literature has a fundamental role in human psychological development. In this perspective we discussed methodologies for working with literature in the classroom that privilege the dynamics and the functioning of the dialogical self. A longitudinal intervention research was carried out in a school environment with the objective of investigating emerging processes in the relationship between children's self-experiences and children's literature, in storytelling activities. As a data construction strategy, twelve literary workshops were carried out with 40 students from the first year of primary education in the process of literacy. Through the workshops three different types of literature mediation were developed: 1) Story telling in an exclusively oral mode 2) Story telling from the reading of a book and 3) Story telling through puppet play. Four workshops were held for each modality. The questions that we sought to answer in our analyzes were, for example: what strategies did the children use to relate their personal experiences to the content described in children's literature? How is this relationship organized? The workshops were recorded on video. The dataset, which includes videography records, artistic productions and children's narratives, was treated through microgenetic analysis, aiming to highlight the processes of children's self-positioning during interaction with the literature. Subsequently, the researcher carried out a narrative analysis, which consisted in the elaboration of arguments, based on theoretical assumptions, for possible connections between the data configurations that resulted from the microgenetic treatment. In the conclusion the hypothesis of the centrality of the interweaving of the experiences of self with the history told for the production of meaning about the literary text was confirmed. In addition, the power of cultural experiences mediated by literature for human development was highlighted. From this information we have suggested strategies for the use of literature in the classroom considering the specificities of how the child relates his or her experiences with literary history to understand it, transforming the story and themselves in this process. Finally, a continuing education course was offered to the school where the intervention was developed for elementary school teachers, where these results were appropriated by the school community.

Key-words: Dialogical Self; Children's Literature; Human Development; Microgenetic Analysis;

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	81
Tabela 2	82
Tabela 3	83
Tabela 4	84
Tabela 5	85
Tabela 6	86
Tabela 7	87
Tabela 8	88

SUMÁRIO

1 Introdução	-10
2 A psicologia e o estudo do <i>Self</i>	14
2.1 Abordagem Psicanalítica do <i>Self</i>	16
2.2 Abordagem cognitivo-comportamental do <i>Self</i>	18
2.3 Abordagem Dialógica do <i>Self</i>	20
3 A Arte Literária e o Desenvolvimento Psicológico Humano	-23
3.1 <i>Self</i> dialógico e Literatura	28
4 Literatura e Educação: reflexões sobre a leitura e a escrita	-31
4.1 Alfabetização e Letramento	33
4.2 Letramento Literário	35
5 Objetivos	37
6 Metodologia	38
6.1 Local	38
6.2 Participantes	39
6.3 Equipe	39
6.4 Procedimentos de construção de dados	39
6.4.1. Oficinas de literatura	40
6.4.2. Registro dos dados	41
6.5 Seleção dos textos literários	43
6.6 Preparação da equipe de mediadores	44
6.6.1 Oficinas Piloto	46
6.6.1.1. Oficina 1: contação oral	47
6.6.1.2 Oficina 2: Leitura do livro	51
6.6.1.3 Oficina 3: Teatro de fantoches	54
6.6.2 Considerações sobre as oficinas piloto	55
6.7 Ética na Pesquisa com seres humanos	55
6.7.1 Registro em vídeo	56
6.7.2 O sujeito da pesquisa: autoria x anonimato	57
6.7.3 Autorização da Escola	58
6.7.4 Autorização da criança e dos pais	59
6.7.5 Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	59
6.8 Realização das oficinas	60
6.8.1 Inserção na escola	61
6.8.2 Encontro com as professoras	61
6.8.3 Encontro com as crianças	61
6.8.4 Cronograma de atividades	62

7 Análise de dados	63
7.1 Análise Microgenética	63
7.2 Análise Narrativa	75
8 Resultados	77
8.1 Episódios de entrelaçamento entre <i>self</i> e literatura durante o diálogo sobre a história	77
8.2 Episódios de entrelaçamento entre <i>self</i> e literatura durante a produção artística	82
9 Discussões	86
9.1 Oficinas com o livro	86
9.1.1 Posicionamento do <i>self</i>	90
9.1.1.1 Do <i>self</i> para a literatura	91
9.1.1.2 Da literatura para o <i>self</i>	99
9.2 Relações estabelecidas como Processos	108
9.3 A ambiguidade no direcionamento da relação <i>self</i> -literatura	116
10 Conclusão	129
Referências	140
Apêndices	146
Anexos	161

1 - INTRODUÇÃO

A literatura está presente na vida dos seres humano. Esta é uma declaração que não se pode negar. Mas se indagamos sobre como essa presença atua nas nossas vidas, certamente não será tão fácil elaborar uma resposta. Não estamos negando a possibilidade de resposta para essa indagação, mas sinalizamos uma iminente variedade de respostas dependendo de pressupostos que embasam a análise da questão. Lançando um olhar sem pretensões claramente definidas para essa questão, é possível reconhecer que existe uma relação bidirecional entre a literatura e as experiências humanas: tanto a literatura mobiliza processos nas experiências humanas quanto as experiências humanas podem moldar a forma como significamos os conteúdos da literatura.

Essa relação bidirecional entre a vida humana e a literatura nos desperta curiosidades e questões. Situando-nos no campo da Psicologia, traduzimos esse processo bidirecional como as relações estabelecidas entre *self* e literatura. Então, assumimos, enquanto hipótese, que na leitura de um texto literário, o leitor implica suas experiências históricas e culturais para produzir sentido, ao mesmo tempo em que esse texto também será implicado nas suas ações posteriores no mundo. Em outras palavras, texto e leitor transformam-se mutuamente no ato de leitura.

A partir dessas suposições propomos uma investigação dos processos emergentes na ação bidirecional entre as experiências do *self* e a literatura, no contexto do ensino fundamental. A justificativa para a escolha desse contexto é, sobretudo, pela necessidade de atualização dos métodos de utilização da literatura na escola que têm sido marcados por um enfoque racionalista, onde se privilegia a decodificação generalista e atemporal de conteúdos. Nesse enfoque pressupõe-se que preexiste um sentido único no texto literário o qual deve ser reproduzido para sinalizar a aprendizagem das crianças.

Como alternativa para esse método tradicional, propomos uma pesquisa através da qual possamos erguer argumentos em defesa de uma abordagem metodológica para a utilização da literatura em contexto escolar onde se privilegie em maior amplitude as experiências do *self* promovidas pela literatura. Assinalamos que o ensino de literatura com esse enfoque no dia-a-dia de uma escola, considerando variabilidades ontológicas no desenvolvimento de cada criança, propicia maior qualidade ao processo ensino/aprendizagem.

O objetivo principal da pesquisa que se propõe aqui será investigar processos emergentes na relação entre as ações do *self* de crianças e os textos da literatura infantil, em atividades de contação de história. Define-se também, como objetivos secundários, descrever a abordagem do *self* relacionada ao funcionamento da linguagem, o *Self* Dialógico, refletir sobre o potencial da literatura para o desenvolvimento infantil, explorar abordagens metodológicas para o trabalho com a literatura nas salas de aulas do ensino fundamental e, por fim, discutir sobre a adequação de metodologias para a investigação de fenômenos caracterizados como *processos*.

Para atender a esses objetivos o desenho metodológico da pesquisa foi desenvolvido de acordo com as características do fenômeno a ser investigado. Considerando que enfocamos os *processos emergentes* na relação entre experiências do *self* e literatura foi necessário que os procedimentos de construção de dados preservassem a configuração dinâmica do fenômeno. Por essa razão propomos uma pesquisa de intervenção longitudinal. A intervenção consistiu na realização de doze oficinas literárias para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, utilizando três distintas modalidades de mediação da literatura: contação de história oral, contação através do livro e teatro de fantoches. Esta diversificação na forma de mediação aliada ao delineamento longitudinal possibilita a captura de transformações e de interdependências entre múltiplos aspectos implicados na interação entre as experiências do *self* e a literatura infantil.

Independentemente da modalidade de mediação utilizada, as oficinas literárias são compostas por quatro momentos: 1. Introdução de autor e obra e contação da história (oral, livro ou teatro de fantoches); 3. Reflexão dialogada em pequenos grupos; 4. Produção artística; 5. Compartilhamento e avaliação da atividade. As produções artísticas das oficinas consistem em desenhos, pinturas, colagens e dramatizações com fantoches (filmadas) e estas sempre vinham acompanhadas da fala da criança sobre o que foi produzido. Todas as oficinas foram registradas em diários de campo e seis das crianças (sempre as mesmas) foram registradas em vídeo durante a conversa sobre a história e produção artística. De forma geral, os dados construídos durante essa pesquisa consistem em diários de campo, registros em vídeo da interação das crianças durante as oficinas e produções artísticas.

Na análise dos dados buscamos evidenciar os processos emergentes na relação entre *self* e literatura, ou seja, como a criança mobiliza suas experiências para se relacionar e compreender a história, e como a história, certas vezes, mobiliza na criança reflexões sobre o

seu próprio *self* e sua visão de mundo. Explorando as implicações das histórias na vida das crianças e as percepções apontadas por elas de suas próprias vidas nas histórias contadas, buscamos compreender o movimento de produção de sentidos como algo que se constitui entre o leitor e a obra literária, não podendo prescindir de nenhum dos componentes dessa relação. O que nos leva a repensar a supracitada exigência de um sentido único a ser decodificado e reproduzido para denotar compreensão da história pela criança.

A fundamentação teórica desta pesquisa é composta de três capítulos. Abordamos, no Capítulo I, como o estudo do *self* se inscreve na história da ciência psicológica e explanamos algumas abordagens teóricas em psicologia que se dedicam ao estudo do *self*: a abordagem psicanalítica, a abordagem cognitiva-comportamental e a abordagem dialógica. Explicitando, então, a referida abordagem do *self* relacionada ao funcionamento da linguagem que orienta nossas reflexões acerca do relacionamento entre *self* e literatura: a teoria do *self* dialógico (HERMANS, 1996).

No Capítulo II discutimos a potência da literatura, enquanto arte, para o desenvolvimento psicológico humano, estabelecendo alguns parâmetros para compreendermos a relação do *self* com a literatura. Para isso tecemos considerações sobre o papel da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e o fundamento cultural na base da cognição humana. Por fim estabelecemos aproximações entre a teoria do *self* dialógico e o estudo da relação humana com a arte literária. O capítulo III é dedicado a reflexões sobre a apropriação escolar da literatura e sobre o processo de leitura e escrita compreendido como fenômeno cognitivo e social. Argumentamos nesse capítulo que a compreensão da relação entre *self* e literatura é fundamental para a orientação das práticas desenvolvidas com a literatura em contexto escolar.

2- A PSICOLOGIA E O ESTUDO DO *SELF*

A Psicologia é uma ciência de múltiplas abordagens, escolas ou correntes com visões diversas sobre o mesmo fenômeno, diferindo até mesmo na definição de seu objeto de estudo. No entanto, qualquer que seja o objeto de estudo que proclame para si – a consciência, o inconsciente ou o comportamento – todas as abordagens psicológicas têm como foco de estudo o indivíduo, definindo-o de diferentes maneiras.

Este foco da psicologia no estudo do indivíduo reflete a compartimentação que constituía os estudos da época em que a psicologia desponta como ciência independente, fato que encontra expressão direta na divisão que Durkheim (1982) estabeleceu entre os objetos de estudo da psicologia e da sociologia, conferindo à psicologia o estudo do indivíduo e à sociologia o estudo dos fenômenos sociais, motivo de crítica severa da psicologia social moderna. Este fato se deve também à emergência da experiência subjetiva de individualidade, que se evidencia e se desenvolve como parte de um movimento de transformações históricas e econômicas, sobretudo na passagem do antigo modelo feudal para o sistema capitalista, que deu margem à ascensão de novos ideais de liberdade e individualidade.

Para entender o processo pelo qual se desenvolveu a noção de individualidade que desemboca no moderno conceito de *self* se fez necessário reconstituir os antecedentes históricos e pensadores correlatos de tal noção, pois apesar do estudo do indivíduo realizado pela psicologia ser uma atividade recente, que remonta aos séculos XIX e XX, desde a antiguidade o homem busca compreender a si mesmo, em uma tentativa de conhecer a “dimensão interna do ser”, denominada “*psyché*”, de modo que os primeiros estudos sistemáticos sobre o ser e a mente situaram-se no âmbito da filosofia grega e constituíram a base de onde a psicologia emergiria séculos depois como ciência independente.

Assim, ao fazer uma retomada histórica da noção de ser individual, encontramos suas raízes na filosofia antiga (ocidental), na doutrina do Ser de Parmênides (515-450 a.C.), onde o ser é descrito como eterno, contínuo, uno, indivisível e sempre idêntico a si mesmo. Parmênides introduz a visão do ser que em sua perfeição se assemelha a uma esfera e que, idêntica em cada uma de suas partes, constitui um todo inviolável. Demócrito (460-360 a.C.), leva à cabo o desafio teórico lançado por Parmênides com sua concepção atomista e estende

sua metáfora ao ser humano com a concepção de “indivíduo” aquele que, assim como o átomo, não pode ser dividido.

De forma diferente, em Sócrates (470-399 a.C.) encontramos uma concepção de ser humano composto de corpo e alma, marcando uma diferença profunda entre as duas instâncias. Este filósofo enfatizou o estudo da alma para o conhecimento do ser, problematizando, dessa forma, os meios que permitem o estudo do si mesmo. Em Fédon (1966), Platão (428-347 a.C.), refinando a visão socrática, perceberam o corpo como impuro, irracional e contaminador da possibilidade do espírito, imaterial e imortal, conquistar a verdade. Esta cisão entre o corpo e a alma constitui os antecedentes que inspiram, na modernidade, a metafísica de Descartes (1596-1650), que endossou a dualidade opositiva do mundo concebido em duas substâncias: a matéria e o pensamento.

O dualismo cartesiano é conhecido por enfatizar a natureza diferenciada do corpo e da mente, partindo da dúvida metódica chega à evidência primeira: a de um "eu". No entanto, a existência do corpo foi questionada, pois a realidade da dúvida legítima apenas a existência do pensamento. Espírito e matéria, corpo e mente seriam, para Descartes (1983), as duas substâncias metafísicas do real.

Descartes juntamente com Locke¹ (1632-1704) e Hume² (1711-1776) foram pensadores que exerceram grande influência na mudança que se realizou no séc. XVII e XVIII na forma de pensar o ser humano, contribuindo para caracterizar e desenvolver a noção de indivíduo como ser que possui uma dimensão interna a ser explorada pela produção de conhecimento. De modo que a noção de indivíduo que ascende com os novos ideais liberais, alcançados com a derrubada do antigo sistema feudal, somada à perspectiva iluminista que promove o deslocamento da religião e a centralização da figura do homem e da razão na explicação do mundo, e, por fim, aliadas às necessidades das novas instituições em obter informações sistemáticas que permitissem a previsão e o controle do comportamento do indivíduo que emergia, formam os alicerces históricos da construção da psicologia enquanto ciência independente.

¹ O trabalho publicado por Locke, em 1690, “*Essay on Human Understanding*” (ensaios sobre o entendimento humano), foi considerado um tratado psicológico de orientação Iluminista, contribuindo para o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência.

² Filósofo inglês de tradição Empirista que deu grandes contribuições para economia política, permitindo a derrubada do conjunto de teorias e leis adotadas pelo Estado no séc. XVIII. Na França, o empirismo inspirou uma reforma pedagógica que acabou introduzindo a psicologia nas instituições de ensino.

Tendo estabelecido o indivíduo como foco de suas investigações, restava à psicologia explicar como este se caracterizava, o que gerou um controverso e fecundo debate entre as abordagens. Assim, as diversas concepções de *self* na ciência psicológica refletem a variedade epistemológica na base da delimitação do objeto, as múltiplas estratégias desenvolvidas para abordagem do fenômeno e as diferentes reflexões teóricas e filosóficas que orientam a construção do conhecimento.

Para ilustrar essa diversidade resgatamos três abordagens do *self* na psicologia: a psicanalítica, a cognitiva-comportamental e a dialógica, apontando suas respectivas contribuições ao estudo do fenômeno e problematizando seus conteúdos a partir da perspectiva histórico-cultural. Seguindo o movimento histórico, começamos com a psicanálise e sua crítica ao modelo cartesiano e iluminista de reflexão sobre o ser humano. Posteriormente, descreveremos o estudo do *self* na abordagem cognitivo comportamental, que se situa no extremo oposto da psicanálise ao focalizar os comportamentos observáveis em um modelo que é fortemente influenciado pelo esquema de estímulo-resposta behaviorista. Então, finalizaremos com a abordagem do *self* relacionada à linguagem, o *Self* Dialógico, onde se destaca o papel da mediação semiótica materializando a dimensão histórica, social e cultural da experiência intrapsíquica, na sua relação com as experiências intersíquicas, dinâmicas fundamentais para a organização e funcionamento do *self*.

2.1 Abordagem psicanalítica

A Teoria Psicanalítica em psicologia reflete uma concepção dualista do psiquismo humano, diferenciando instâncias internas e externas opostas e ainda uma dimensão interna tripartida em permanente conflito. Os estudos freudianos sobre a histeria articulam a dimensão corporal com as representações simbólicas das pessoas, afirmando que o inconsciente exerce impacto sobre o corpo e sobre a conduta do indivíduo. Sendo guiado pelo princípio do prazer, não pela razão, o conceito de inconsciente levou a Psicanálise a atravessar caminhos diferentes dos desenhados até o momento pelo modelo cartesiano.

Segundo Freud (1994), a palavra *self* (*Ich*) representa uma parte específica da mente que desempenha funções essenciais para o indivíduo por estabelecer uma ponte entre consciente e inconsciente e por ser o responsável pela noção de continuidade temporal, que garante ao indivíduo a unidade ao longo do tempo. Esta forma de perceber o *self* enfatiza o aspecto da continuidade, em que as características estáveis no tempo têm maior relevância,

sendo a descontinuidade percebida como tendências dissociativas ou representações contraditórias do *self*.

Para mediar os antagonismos e reestabelecer o equilíbrio entre as forças opostas que atuam na *psique* (id e super-ego), Freud (1996) estabeleceu o papel do mito para revelação ao ego dos desejos inconscientes, sendo a tragédia edipiana referida como o mito principal para expressão dos mecanismos inconscientes de ação do ego.

Uma das críticas que Bakhtin teceu à psicanálise em “O freudismo” (1927/2004a) aponta que ao esvaziar o sentido histórico e social dos atos humanos, primando o inconsciente e as pulsões sexuais, a Psicanálise propõe uma naturalização biológica do ser humano a fim de mantê-lo resignado a um destino imutável. Bakhtin ressalta que na proposta freudiana “a consciência do homem não é determinada pelo seu ser histórico, mas pelo ser biológico, cujo aspecto fundamental é a sexualidade”(2004a, p.6). Assim, ele identifica na teoria psicanalítica uma tendência para dissolver no psiquismo individual a história e a cultura, compondo a figura de um organismo biológico envolvido com conceitos psicológicos, no intento de edificar um mundo fora do social.

A respeito da psicologização do biológico sustentada na teoria psicanalítica, em “Sobre o narcisismo: uma introdução”, Freud escreveu: “devemos recordar que todas as nossas ideias provisórias em psicologia um dia se basearão numa subestrutura orgânica”, e explicou que ao levar em conta essa probabilidade é possível “substituímos as substâncias químicas especiais por forças psíquicas especiais”. (FREUD, 2006, p.86).

Partilhamos a posição que Bakhtin (2004a) assume ao dizer que devemos estudar o indivíduo como membro de um grupo social desde o nascimento fora de enquadramentos que negligenciam a dimensão histórico-cultural e que reduzem o conteúdo da vida às pulsões sexuais inconscientes individuais.

2.2 Abordagem cognitivo-comportamental

Na perspectiva cognitivo-comportamental descreve-se o *self* em três instâncias: o autoconceito (construção pessoal), a identidade (papeis sociais) e o agenciamento (motivação intrínseca) (BAUMEISTER, 1987). O autoconceito refere-se à criação do *self* a partir das representações que os indivíduos fazem de si em suas experiências. O auto-conceito é construído através de vários auto-esquemas que correspondem às áreas mais importantes da vida dos indivíduos. Tendo construído um autoconceito bem articulado os indivíduos tendem

a preservá-los, o que dá margem à questão da continuidade do *self*. A confiança que a pessoa tem na validade do seu esquema constitui a “certeza de autoconceito” (HARRIS E SNYDER, 1986). Entretanto, quando a certeza no autoconceito é baixa, um *feedback* discrepante incentiva mudanças.

Embora o autoconceito possa mudar, em razão de fatores sociais ou de disposições intencionais, autores como McNulty e Swann (1994) enfatizam que a mudança é exceção, pois as pessoas costumam se engajar em um processo rotineiro em que o *self* cria, constrói e mantém a si próprio. A ideia de auto-conceito enfatiza a autonomia do ser, que se constrói na experiência, já a identidade diz respeito aos meios pelos quais o *self* se relaciona com a sociedade, em que culturas e grupos sociais atribuem papéis aos indivíduos, evidenciando no modelo uma separação rígida entre indivíduo e sociedade. Quando a pessoa assume um determinado papel, a identidade direciona este ser a buscar comportamentos que a confirmem (REEVE, 2006). Observa-se então que, na perspectiva cognitivista, o *self também* reflete uma motivação interna, que provoca a ação (REEVE, 2006). A motivação intrínseca energiza o *self* para que ele exercite e desenvolva suas capacidades inerentes.

Refletindo sobre a abordagem cognitivo-comportamental da construção do *self*, sublinhamos que ela direciona seu foco para o produto, que uma vez construído tende a se manter, em um movimento que se agarra a um modelo fixo na tentativa de negar o processo histórico de transformação dos seres humanos e da cultura ao longo do tempo. Este modelo explica o funcionamento cognitivo com base no estabelecimento de crenças e na criação de estereótipos a partir de categorizações reflexas, que podem ser traduzidas em esquemas de estímulo e resposta. Admite-se nesta abordagem o papel da cultura na construção do *self*, mas a forma passiva como encara o indivíduo nesta relação deixa um vácuo onde existiria a possibilidade de posicionamento, a expressão das particularidades e a possibilidade de diferenciação entre os indivíduos da mesma cultura. Um modelo rígido de determinação da cultura sobre o indivíduo só poderia gerar uma concepção de *self* igualmente fechada, que tende à homogeneidade e estabilização e que, por isso, pode ser estudada a partir da média.

Nesta perspectiva “a cultura distribui papéis” e o indivíduo os reproduz, cabendo pouco espaço para recriação e transformação da cultura e, conseqüentemente, do próprio *self*. A abordagem cognitivo-comportamental, apesar de atribuir a construção do *self* a fatores individuais e coletivos, constrói um fosso entre indivíduo e sociedade em que, de um lado, o indivíduo constrói o autoconceito e, de outro, a sociedade determina sua identidade.

Jaan Valsiner (2012) nos auxilia a pensar a cultura não como apreensão passiva de elementos que são transmitidos ao indivíduo, mas como diretamente relacionada à ação transformadora do ser no mundo. A cultura é vista por este autor como processo e, portanto, passível de modificação, dessa forma, em vez da noção rígida de “papeis” utiliza-se o conceito de posicionamentos do *self*. Ao propor uma visão de cultura não como entidade fixa, mas como construída, cultivada e transformada a partir da relação do ser humano com o meio, a partir de seus posicionamentos, Valsiner estreita a relação entre a cultura e os processos psicológicos.

A construção teórica na psicologia cultural permite ampliar o conceito de cultura e atestar a centralidade da linguagem na constituição do *self*. Partindo da crítica de Vygotsky (1999a) ao modelo estímulo-resposta, em que os organismos processam ativamente os estímulos através da mediação semiótica, sendo sua resposta considerada não em termos de reação automática, mas como forma de expressão mediada por suas construções simbólicas culturais, Valsiner (2012) explorou o conceito de cultura enquanto sistema semiótico e dinâmico que faz parte da organização psicológica do humano, desempenhando diversas funções nos níveis intra e interpessoal. O que implica dizer que a cultura “pertence ao sistema psicológico” assim como ele “pertence” à cultura, posição radicalmente diferente da adotada na abordagem cognitivo-comportamental.

2.3 Abordagem Dialógica

Vygotsky (1998; 1999a; 2001) explicou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento com base na interação entre indivíduos na sociedade. Na teoria socio-histórica, o signo é o principal instrumento da consciência e media a relação do *self* com o mundo e com os outros *selves*. Confluyente com a posição de Vygotsky, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin (2004b) critica as duas principais correntes do pensamento filosófico-linguístico – o Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato – compreendendo a língua como indissociável do curso da comunicação verbal, constituída na e pela interação entre o eu e o outro. Em situações sociais, o ser humano constitui-se como “eu” ao instalar um “tu” como constituinte de uma produção simbólica; o tu pode, por sua vez, tomar a palavra e dizer eu, colocando agora o outro como tu.

Considerando a *reciprocidade*, a *responsividade* e a *alternância de turnos* como aspectos fundamentais da comunicação humana, a visão *bakhtiniana* apresenta a interação

verbal como *a realidade fundamental da língua*, instaurando o caráter dialógico da linguagem em oposição a uma reflexão linguística baseada num sistema de regras já construído, pois tal reflexão encontra-se no sentido oposto de uma abordagem histórica e viva da linguagem (BAKHTIN, 2004b). Desta forma, para Bakhtin (2005), o diálogo é a característica essencial da linguagem e seu princípio constitutivo.

Essa consideração à alteridade para enfoque do si mesmo também é encontrada nos princípios da psicologia de William James (1890) e o caráter pioneiro da concepção de *self* trabalhada em sua obra diz respeito justamente à superação da visão cartesiana que via o eu e o outro separadamente. James deixa claro que o *self* não é constituído apenas de uma dimensão interna, mas também uma dimensão externa, estendida além das fronteiras da pele às relações que o *self* estabelece com os outros em seu meio social e cultural.

O *self*, para James (1890), é composto por duas dimensões interdependentes, o sujeito ativo do conhecimento em nível individual (eu) e, simultaneamente, objeto passível de ser conhecido em nível social (mim). Essa perspectiva inova os estudos do *self* definindo-o como algo não apenas individual, mas também social, envolvendo tudo que o ser humano pode chamar de “seu”, sua família, sua casa, seu emprego, sua mãe, seu cachorro, seus livros, seu carro, etc. A dimensão interna e a dimensão externa do *self* se articulam de forma profunda e embrincada, assim, o outro é percebido como parte estendida do *self*, assim como o *self* é parte estendida dos outros com quem mantém relações.

No entanto, a versão estendida do *self* de W. James não diferencia pessoas, animais, amigos, de casas, carros ou contas no banco desde que venham precedidos de um pronome possessivo. O outro, nessa abordagem, figura sempre em uma dinâmica de posse e subordinação ao *self*. Hermans (2013) se utiliza da metáfora do Romance Polifônico, que Bakhtin (2005) propõe a partir da obra de Dostoievsky, para criticar a visão de James da dimensão estendida do *self*, argumentando pela independência do outro em relação ao eu e atentando para o fato de que o outro possui uma voz e, portanto, se posiciona e fala a partir de seu lugar único. Hermans (2013) propõe então uma mudança crucial, a perspectiva de um *self* que é dialogicamente estendido a um outro independente. O outro é considerado como um “outro eu” (*alterego*), nos termos *bakhtinianos*, ou ainda, no caso dos objetos, é um objeto com qualidades pessoais, um objeto que “fala com você”.

A partir do *self* estendido de W. James (1890) e dos estudos de Bakhtin sobre a polifonia, que Hermans elaborou a Teoria do *Self* Dialógico. Nessa teoria, o *self* não dispõe de

um centro, mas de diversas vozes sociais que o constituem como ser histórico e ideológico. Segundo Bakhtin (2005), a visão de indivíduo em Dostoievsky situa o *self* não apenas na dimensão interna, mas na interação com outras consciências, revelando o *self* em processo de construção dialógica. Ao ser constituído por uma multiplicidade dinâmica de vozes, a abordagem dialógica do *self*, relacionada às reflexões *bakhtinianas*, questiona pressupostos de unicidade e descreve o funcionamento do *self* como situações de posicionamento e reposicionamento na interação, destacando que não há uma posição central do *self*, mas, sim, múltiplas posições que podem ser ocupadas pela mesma pessoa.

Hermans (2001, p. 101) afirma que “o *self* dialógico é social”, mas esclarece que não usa esse termo no sentido convencional de um indivíduo autocontido que entra em interações sociais com outras pessoas externas, mas que se refere ao fato de que outras pessoas ocupam posições em um *self* composto de múltiplas vozes. Bakhtin afirmou que “o próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é convívio mais profundo. Ser significa conviver” (2011, p. 341). Como esclarece Holquist (2002), ser dialógico também implica que o mundo é sempre percebido a partir de uma posição única na existência, no entanto, essa absoluta especificidade da experiência a partir do lugar que ocupamos é sempre orientada para o outro.

O *self* dialógico, através da importância que atribui à alteridade na constituição da consciência, apõe-se a posicionamentos dualistas no que diz respeito à questão interno-externo, eu-outro, indivíduo-sociedade, unicidade da experiência-evento compartilhado da existência, enfatizando a natureza interdependente desses elementos. Pressupondo simultaneamente o posicionamento e a autonomia relativa do *self*. A este respeito, Silva & Vasconcelos assinalam que:

o self reflete uma experiência de continuidade, se reconhecendo como um mesmo ao longo do tempo, e também uma experiência de descontinuidade refletida na alteridade, na medida em que se diferencia dos seus interlocutores (2013, p. 347).

Essa posição remete à experiência de consciência por contraste, em que a consciência de si se dá através/com as consciências dos outros e essa diferenciação contínua acarreta mudanças no *self* à medida que experimenta diversas posições na relação. Continuidade e descontinuidade do senso de si mesmo permeiam a abordagem dialógica do *self* e se manifestam nas interações sociais. Daí a importância de focar o *self* não isoladamente, mas em seus diálogos internos e externos, pois construir informações sobre o *self* “não se trata da

análise da consciência sob a forma de um eu único e singular, mas precisamente da análise das interações de muitas consciências” (BAKHTIN, 2005, p. 341).

Em síntese, a abordagem dialógica do *self* aponta o funcionamento psicológico não como um produto, mas como um **processo** implicado na interdependência entre organismo e cultura. O *self* se atualiza frente às necessidades emergentes nessa interdependência, deflagrando um processo de mudança dinâmico e um movimento ao longo do tempo. Os processos dialéticos que permeiam o fenômeno do *self* permitem reconhecer a historicidade como síntese de contínuo e descontínuo, sendo a **história** o fator que une a dinâmica da transformação e da permanência e o que constitui a possibilidade de compreender o processo dinâmico do *self* nas interações que estabelece ao longo do tempo. A interação entre o *self* e a cultura, através do posicionamento dinâmico nas relações interpessoais estabelecidas na linguagem, é apontada, neste estudo, como promotora de transformações para o indivíduo e para a sociedade.

3 - A ARTE LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO HUMANO

Uma vez que a literatura tem como matéria prima os signos compartilhados historicamente por uma dada sociedade, a linguagem se estabelece como pedra angular para seu estudo. Para uma reflexão sobre a relação entre literatura e desenvolvimento humano resgatamos contribuições de dois grandes expoentes da perspectiva histórico-cultural da linguagem – Vygotsky e Bakhtin. Reiteramos, a partir destes autores, a interação verbal como realidade fundamental da língua, a essencialidade do signo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e o papel da arte, especificamente da literatura, no desenvolvimento humano, mediando significados culturais que constituem os processos psicológicos complexos.

Nesse contexto, consideramos a leitura literária um processo cognitivo e social. Mais especificamente, enfatizamos o fundamento social na base da cognição. Respalhando-nos em Vygotsky (1998; 1999a; 2001;), para quem a linguagem é a mais importante função constitutiva e, portanto, transformadora dos processos cognitivos superiores, trabalhamos em duas frentes de integração: a biológica e a histórico-cultural, para fundamentar o estudo do comportamento distintivamente humano, e, ao mesmo tempo, reconhecemos uma autonomia relativa dessas duas linhas de desenvolvimento, que convergem na atividade humana mediada por instrumentos. Em outras palavras, nossa perspectiva de cognição procura reconhecer na inter-relação do organismo com a cultura a constituição dos processos psicológicos superiores.

Retomando brevemente os fundamentos da abordagem sócio-cultural da cognição, salientamos que ao longo do desenvolvimento da espécie humana as influências recíprocas exercidas entre o biológico e o cultural demonstraram que, por um lado, a materialidade do cérebro fornece o suporte, define os limites e as possibilidades para o funcionamento psicológico e, por outro lado, que o cérebro, como um *sistema aberto*, de grande *plasticidade* (LURIA, 1981;), apresentou grandes transformações ao longo do desenvolvimento cultural em decorrência das necessidades impostas à sobrevivência. Christopher Willis (1993:31 apud LEAKEY, 1995:88) afirma que “a força que parece ter acelerado o crescimento do cérebro é um novo tipo de estimulante: linguagem, sinais, memória coletiva – todos elementos de cultura”. Estes pesquisadores indicam que à medida que nossas culturas se

complexificaram, assim o fizeram nossos cérebros, o que, conseqüentemente, conduziu nossas culturas a complexidades ainda maiores.

Tendo como base as proposições de Vygotsky (1998) acerca da origem histórico-cultural da mente e a estrutura mediada de todas as funções mentais, Luria (2008; 1981;) elaborou o modelo geral do funcionamento do cérebro como substrato dos processos mentais. Esse modelo pressupõe um sistema dinâmico integrado que é produto tanto da evolução sócio-histórica, quanto da experiência social internalizada pelo indivíduo. Assim, quando Luria (1981:31) afirma que “*alltypesofhumanconsciousactivity are alwaysformedwithsupportofexternalauxiliary tools or aids*”³, ele está empregando e ampliando o princípio vygotkskyano de “organização extra-cortical” (VYGOTSKY, 1999a;) e, simultaneamente, atestando a centralidade da mediação simbólica na estruturação da psique humana, de forma a abordar a natureza social da organização neurofuncional, elemento fundamental para compreender o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Percebemos o ser humano, enquanto ser social, constituindo-se em constante interação com o meio ambiente e com a sociedade. O fato de que essa interação é sempre mediada por algum sistema de signos, pela linguagem, implica que o conhecimento sobre o mundo, sobre o outro e o *self* é mediado pela linguagem e, conseqüentemente, pela cultura, de forma que o conhecimento não é indiferente às formas de mediação utilizadas, nem aos contextos de mediação. Os instrumentos mediadores são o fator que nos liga ao conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros seres, sendo, portanto, decisivos para o processo de tecer redes de significado, de apropriação de novos sentidos e, sobretudo, para o processo de desenvolvimento.

Na abordagem histórico-cultural dos processos psicológicos, a arte literária tem recebido atenção especial, pois a sua produção reflete a experiência humana frente à organização e funcionamento de condições materiais de vida da sociedade onde ela emerge e se manifesta. Vygotsky (1999b), em “Psicologia da Arte”, identifica a arte como “o social em nós”, pois o *social existe até onde só há um homem e suas emoções*. Sobre este aspecto o autor declarou que

³Todos os tipos de atividade humana consciente são sempre formados com o apoio de ferramentas ou subsídios externos auxiliares. (Tradução nossa)

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VYGOTSKY, 1999b, p.315)

O fundamento histórico e cultural da arte é a relação que ela estabelece com o que há de mais humano, “ela pronuncia as palavras que estávamos buscando” (GUYEAU, 1891, apud. VYGOTSKY, 1999b) justamente por refletir a experiência de vida compartilhada com o autor/artista. Bakhtin (2011) agrega às reflexões de Vygotsky ao destacar o diálogo como principal característica da linguagem que, na literatura se constitui na interdependência de três elementos: autores, obra e leitores. A perspectiva de bakhtiniana quanto ao estudo da literatura difere da abordagem formalista, que privilegia a obra, e da abordagem idealista, que coloca autor e leitor no centro da investigação. Para Bakhtin os dois extremos abordam de maneira errada seu objeto. O autor propõe que o sentido artístico não se localiza no artefato, nem na *psique* do autor e do leitor separadamente, mas “numa forma especial de inter-relacionamento entre criador e contemplador fixados na obra de arte” (2011, p.97).

Assim, Bakhtin assinala que a relação com a obra literária não é uma questão de absorção passiva, mas, ao contrário, um processo ativo em que autor (através da obra) e leitor se constituem simultaneamente. Bakhtin (2011) fala de “vivenciamentos criadores ativos”, para referir-se a vivencia do autor criador, tanto do seu objeto quanto de si mesmo no objeto, remetendo ao aspecto singular que toda obra tem ao carregar em si as marcas do fazer humano e apontando a inter-relação profunda existente entre a arte e a vida.

Em “O discurso na Vida e o discurso na Arte”, Bakhtin (1926/1976), desenvolveu uma nova compreensão do papel dos fatores sócio-culturais na literatura, argumentando que arte é um ato de comunicação. Nesse argumento, ele destacou que toda obra literária parte de um assunto e todos os recursos artísticos utilizados pelo autor são canalizados para a maximização da comunicabilidade. Enquanto ato de comunicação, a literatura carrega e transforma sentidos histórico-sociais do momento em que foi produzida pelo autor (do lugar que este ocupa) e posteriormente do leitor. E, funcionando dessa forma, a literatura é uma forma de conhecimento de si e do mundo a partir do outro, demarcando neste ponto o aspecto da alteridade constitutiva do *self* e a potência da literatura em promover o desenvolvimento cultural humano.

Esclarecendo esse ponto, para Bakhtin (2011), assim como não existe organismo em si mesmo, mas seres interdependentes de um ecossistema, não existe algo como “o texto em si mesmo”, somente textos implicados em seu contexto. Quem se manifesta em uma obra não é apenas o artista, mas toda uma época específica de sua sociedade. Através da obra literária percebemos ainda fatores econômicos, políticos e ideológicos se relacionando, não como causa e efeito, de forma mecânica, mas de forma a constituir uma tessitura complexa em que cada fator relacionado é influenciado e influencia todos os demais. Neste sentido, as obras exprimem os seus produtores e o tempo em que se situa. Porém, a literatura e, especialmente, o romance, não se limita a ser porta-voz de uma ideologia de uma classe ou de um autor, tendo seus próprios objetivos, como explica Medviédev:

A estrutura literária, como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a realidade socioeconômica que a gera, mas a faz a seu modo. Ao mesmo tempo, porém, em seu “conteúdo”, a literatura reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas-políticas, religião etc.). O que quer dizer que, em seu “conteúdo”, a literatura reflete a totalidade do horizonte ideológico de que ela própria é uma parte constituinte. O conteúdo da literatura reflete [...] outras formações ideológicas não artísticas (éticas epistemológicas etc.). Mas, ao refleti-las, a literatura engendra novas formas, novos signos do intercurso ideológico. E tais signos são obras de arte, que se tornam parte real da existência social que rodeia o homem. (...) Seu papel não pode ser reduzido ao de auxiliar, de refletir outras ideologias. As obras literárias possuem um papel ideológico independente, bem como seu modo particular de efetuar a refração da existência socioeconômica. (MEDVIÉDEV – BAKHTIN, 2012, p. 18)

Segundo o autor soviético, a arte apresenta uma carga ideológica tão forte não somente pelo fato de refletir e refratar uma realidade socioeconômica, mas também pelo fato de estar firmemente situada em seu contexto e não ter existência fora da relação unicamente humana com ela. A literatura relaciona-se com a ideologia na medida em que integra, como arte, as manifestações superestruturais de um agrupamento humano, ou seja, quando esta integra a cosmovisão do autor, sua maneira de encarar o mundo e as relações sociais em que é envolvido. Mas isto não é restrito ao autor/narrador, pois cada personagem de uma obra literária veicula sua própria valoração da realidade social, de forma que diversas vozes constituem a obra, daí vem seu poder expressivo das situações reais da vida humana.

Como mencionamos, assumimos o ato de leitura de uma obra literária como um fenômeno cognitivo e social, sendo essas instâncias relacionadas e interdependentes. A leitura é percebida por nós como um artefato da cognição que mobiliza a recriação da literatura pelo

leitor a partir da relação estabelecida entre a história e o *self*. Em contrapartida, apontamos que a leitura literária, como instrumento de interação do indivíduo com a cultura, provoca mudanças no *self* à medida que a história se constitui no leitor, de forma que o leitor e a obra literária são dois aspectos de uma mesma dinâmica e se constituem ao se reconfigurarem mutuamente na relação estabelecida.

Esta afirmativa implica em pelo menos duas inferências: os textos se constituem como construções polissêmicas, não acabadas, passíveis de diversas significações, em um processo que se constitui a cada leitura. E é isso que revelam os leitores quando afirmam que em leituras anteriores não haviam atribuído o sentido que, em uma segunda leitura, atribuem ao texto. E que, de forma semelhante, nós, leitores, enquanto *selves* que se atualizam e se transformam com a experiência, também nos modificamos ao nos apropriarmos de sensações, conhecimentos e sentidos do texto que reorganizam dinamicamente nosso próprio *self* e nossa relação com o mundo.

Essa reflexão pode ser desenvolvida em profundidade a partir da compreensão da relação estabelecida entre as reflexões Bakhtin (2005) acerca do romance polifônico e a teoria do *self* dialógico.

3.1 Self dialógico e literatura

"Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela." Eduardo Galeano⁴ (2002)

Na teoria literária *bakhtiniana* o discurso reflete sua atuação nas práticas humanas, de forma que para entender o sentido é necessário percebê-lo implicado em seus contextos linguísticos, históricos e culturais. De fato, a diversidade de práticas humanas envolvendo a

⁴ Texto intitulado: "A função do leitor 1", em "O livro dos abraços".

linguagem, além da diversidade característica dos usos da linguagem não possibilita que se fale de algo como o sentido que “pertence” a um texto. Múltiplos sentidos que podem emergir a partir de cada leitura na sua particularidade histórico-cultural.

A produção de sentido numa obra literária, foco de estudo de Bakhtin, pressupõe o diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, com suas cargas contextuais. O sentido não preexiste (no texto) a essa situação de mediação e não pode ser decodificado (pelo leitor). O sentido se revela como processo mediador de forma que texto e leitor se constituem e se transformam mutuamente, assim como a relação que se desenvolveu entre Lúcia e seu livro.

Para caracterizar o processo de produção de sentido como processo mediador entre o texto e o leitor, Bakhtin (2005) distinguiu duas modalidades de romance: o monológico e o polifônico. São monológicos os romances que exprimem, através de uma diversidade de personagens, uma única visão de mundo, de modo que a única voz é a do autor. Nos romances polifônicos, cada personagem tem voz autônoma, não necessariamente a visão do autor da obra, exibindo diversas posturas ao longo da história. Na compreensão de Bakhtin, Dostoiévski é a primeira expressão do romance polifônico.

A partir das reflexões acerca do romance polifônico feitas por Bakhtin (2005), Hermans et al estendem a metáfora literária aos processos psicológicos humanos na vida cotidiana, definindo o *Self* Dialógico como uma “multiplicidade dinâmica de posições do *self* relativamente autônomas em um espaço” (1992, p.28). Essas múltiplas posições são possíveis, segundo os autores, porque o *self* é capaz de mover-se de uma posição para a outra, tal como no espaço, de acordo com as mudanças no contexto e na história das trocas.

Segundo Holquist (2002), aquilo que o *self* marca na existência, o pronome pessoal (Eu) marca na linguagem: um lugar único compartilhado por todos, que por não se referir a ninguém em específico, pode se referir a todos em sua particularidade. Com essa analogia, Holquist (2002), resgata nas análises de Bakhtin uma ênfase no papel da alteridade na constituição do *self*, esclarecendo que todos nós criamos a nós mesmos, mas, os materiais disponíveis para criação são sempre fornecidos pelo outro. Esse processo começa desde muito cedo na infância, a partir da comunicação mãe-bebê, quando padrões pelos quais os pais organizam simbolicamente o mundo são transmitidos pela linguagem ao bebê, desta forma, “o processo nomeado comumente de “aprender a falar” é, na verdade, aprender a pensar” (HOLQUIST, 2002, p.78).

De fato, Bakhtin (2004b), em “Marxismo e filosofia da Linguagem”, afirma que é através das palavras de sua mãe que a criança recebe todas as informações iniciais de si mesmo, construindo, pela primeira vez, a sua personalidade a partir do exterior. Sob esta perspectiva, nos formamos enquanto ser nas palavras e percepções dos outros desde o nascimento, primeiramente com as palavras de nossas mães, e posteriormente estendendo essa influência aos outros pares e, até mesmo, à literatura. Desta forma, os textos literários provocam alterações no desenvolvimento a partir da comunicação que o *self* estabelece com o autor (texto), materializando efeitos de mudança sobre o *self*.

O suporte para o “evento da existência compartilhada” (HOLQUIST, 2002) é função de endereçamentoda linguagem; a palavra é sempre dirigida para alguém. Nessas condições, as práticas humanas com a linguagem pressupõem situação de responsividade; não escapamos ao ato de responder, mesmo quando silenciemos ou quando nos ocultamos. Nesse ato de responder pressupõe-se que o *self* é abordado pelo mundo.

Em “A arquitetura da responsividade” Bakhtin (2008) observou que a atividade da autoria, que é a construção de um texto, corre em paralelo com a existência humana, que é a construção de um *self*. A esse respeito, Clark e Holquist (2008, p. 114) assinalam que “a consciência do *self* só é possível se experienciada por contraste. Desta forma, o autor-criador está para o texto, assim como o *self* está para a consciência”. Esses autores refletem que as ações de responsividade, pressupõem a experiência de ocupação de um lugar único. Nesse funcionamento as respostas começam a formar um padrão, um texto próprio que é criado pelo *self*, daí a representação dialógica da existência como autoria. Assim, essa condição de autoria é altamente dependente dos outros, uma vez que “é a visão do outro que me torna objeto para minha percepção” (BAKHTIN, 2011).

Na medida em que a literatura veicula diversas vozes, experiências e posições diante do mundo, ela propicia que *self* transite entre nessas vozes e retorne reflexivo de suas próprias experiências. Assim, a literatura se constitui um artefato semiótico e cognitivo que enriquece e transforma os repertórios do *self*, exercendo impactos em seu desenvolvimento. Somente quando esse intenso processo de interação é efetivado que podemos falar em leitura literária.

Baseada no pensamento de Vygotsky, Holquist pontuou duas grandes reinvidicações para o estudo da literatura na interface com o *self* dialógico: a) “é uma forma particularmente potente pelo qual a consciência transmite-se na forma de padrões coerentes e

duradouros de cultura; e b) permite o futuro da cultura a ser explorado como zona de desenvolvimento proximal” (2002, p.82).

No reconhecimento dessas pontuações de Holquist e do conjunto de ideias tecidas até agora sobre o entrelaçamento entre a arte da literatura e funcionamento do *self* salientamos que a atividade pedagógica que utiliza a literatura é uma potência para o desenvolvimento humano.

4 - LITERATURA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Segundo Coelho (1991; 1995;), a literatura começa a ser destinada à criança a partir do reconhecimento da infância como faixa etária com características próprias e da criança como aprendiz, relacionada ao ambiente escolar. Assim a literatura infantil surge na fronteira da idade média refletindo a perspectiva iluminista da época, comprometida com a pedagogia e o didatismo, que a utilizava como instrumento para capacitar a criança na leitura e escrita. De forma semelhante, no Brasil a literatura infantil apresentou inicialmente narrativas ligadas exclusivamente ao ambiente escolar, limitando-se ao status de instrumento pedagógico utilizado para veicular, em larga escala, preceitos morais, ensinamentos e normas de conduta que tomavam como referência a ideologia dominante (ROSEMBERG, 1985).

Atualmente, embora a literatura tenha espaços permanentes nas salas de aulas dos diferentes níveis da educação básica no Brasil, ela ainda tem sido utilizada, de forma predominante, para ensinar à criança como decodificar e reproduzir significados dos textos considerados consensuais. Um exame de documentos oficiais que regimentam a educação de crianças revela que o processo de alfabetização é encarado como um “treino de competências e habilidades”. Para programas como o “*Brasil Alfabetizado*”, encarregados de medir e avaliar a aquisição dessas habilidades pelas crianças, o processo de alfabetização compreende:

Desde a apropriação do sistema de escrita, passa pela aquisição das competências de decifração e fluência em leitura e desenvolvimento da habilidade de codificação, para, ao final, alcançar a utilização plena dessas habilidades e competências nos procedimentos básicos de leitura e escrita. (HENRIQUES, et.al., 2006, p. 11)

Esta posição sugere um privilégio do enfoque nas competências alfabéticas, ortográficas e motoras no desenvolvimento da leitura e escrita e fundamenta uma vanguarda mais tradicional de educadores no nível da alfabetização que restritivamente utilizam a literatura como uma combinação de sinais a ser decodificada, para o alcance de um sentido geral do conteúdo. Essa perspectiva de leitura como fenômeno que parte do texto para o leitor, das letras para o significado, se inscreve nas teorias “ascendentes” que definem a leitura como um exercício de decodificação (LEFFA, 1999).

O modelo escolar ainda tenta unificar e homogeneizar, através de exercícios de treinamento de habilidades técnicas de reconhecimento e decodificação, as experiências com o texto literário, que são extremamente heterogêneas e polissêmicas e que só tem sentido quando se considera os aspectos contextuais da experiência. Aí está à necessidade de repensarmos o trabalho com literatura nas escolas, onde a leitura e a escrita são abordadas formal e mecanicamente, sem estabelecer uma articulação profunda com a vida.

Refletindo essas questões, pesquisadores de diversas áreas, como por exemplo, a filosofia, a psicologia e a linguística, vêm assinalando a centralidade do leitor no processo de leitura. Percorrendo o caminho inverso de seus antecessores, a teoria “descendente” da leitura parte do leitor para o texto em um movimento de atribuição de sentido (LEFFA, 1999), que depende mais do leitor e de seus conhecimentos prévios do que das palavras escritas.

Assumir a leitura como um fenômeno cognitivo e social, não como duas instâncias separadas, mas altamente interdependentes, implica um posicionamento crítico diante de ambas as abordagens citadas. Tomando o que lhes é essencial de forma integrada e complexa, num movimento dialético, argumentamos que ler é muito mais do que decifrar códigos escritos, não dependendo apenas do texto. No entanto, o sentido atribuído pelo leitor não é indiferente à voz do autor ou um movimento unilateral individual, sendo o sentido construído socialmente a partir da relação entre leitor e literatura.

Esta afirmativa implica em três inferências: 1. O potencial do trabalho com a literatura em ambiente escolar vai além do uso tradicional, que a percebe como veículo para alfabetização, contribuindo de forma geral para o desenvolvimento cultural e pessoal da criança através da experiência de sentido construída na fruição da obra literária; 2. Os textos literários são construções altamente polissêmicas e não acabadas, que se constituem a cada leitura através de mecanismos de interpretação; 3. De forma semelhante, nós, leitores, enquanto *selves* que se atualizam e se transformam com a experiência, também nos modificamos a partir da reflexão e apropriação das experiências e sentidos veiculados nas obras literárias. Com as devidas ressalvas de que nem todas as histórias se inscreverão no *self*, nem repercutirão da mesma forma em pessoas distintas, revelando um mecanismo singular da experiência de leitura.

Para aprofundar as discussões a respeito da utilização da literatura em ambiente escolar se faz necessário nos apropriarmos das discussões atuais no âmbito da educação no que diz respeito à diferenciação entre alfabetização e letramento. Desse modo podemos

problematizar a leitura literária encarada como decodificação passiva do texto e as exigências de reprodução de um sentido único da história para denotar a compreensão da criança, adentrando assim nas discussões de produção de sentido da obra literária e suas relações com as experiências de *self*.

4.1 Alfabetização e letramento

Historicamente, o conceito do termo “alfabetização” está diretamente vinculado ao ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita, ou seja, ao processo de ensinar e aprender as habilidades de decodificação e codificação de sinais gráficos. A partir dos anos de 1980, com os avanços nas ciências linguísticas e na educação, o conceito de alfabetização se ampliou e, progressivamente, o termo passou a designar não apenas o processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita (MARTINS, 2010). Diante dessas novas exigências, surgem novas denominações para o fenômeno com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais. Primeiramente utilizou-se o termo *alfabetização funcional* para se referir à nova percepção da alfabetização, e, posteriormente, o conceito de **letramento**. (BATISTA et.al., 2006, p. 10, grifos nossos).

O termo “letramento”, traduzido do inglês *literacy*, significa:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BATISTA et. al., 2006, p. 11).

Como foi mencionado, a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (COSSON, 2014). O que essa diferenciação assinala é que o conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita, e esse uso começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento em seu mundo, por isso muitas crianças já vão para a escola com conhecimentos acerca da leitura/escrita alcançados no cotidiano. Ao

conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado da língua automática e repetitivamente.

No entanto, Soares (2000) destacou que separar a alfabetização do letramento é um erro, pois o desenvolvimento da linguagem escrita na criança ocorre de forma simultânea entre estes dois processos, em que, por um lado, a alfabetização desenvolve-se por meio das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio da atividade de letramento e, por outro, o letramento só pode se desenvolver em todas as suas potencialidades por meio da aprendizagem do sistema escrito da língua. Dessa forma, considera-se a alfabetização condição para o letramento e o letramento condição para a alfabetização. É o que afirma a proposta de “alfabetizar letrando” que percebe essas duas dimensões em relação de interdependência.

No que diz respeito à literatura como instrumento promotor do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, não se pode negar sua apropriação pelo saber escolar, ou atribuir termos pejorativos à utilização da literatura na escola. A questão principal é promover contextos em que o uso da literatura na educação seja direcionado não só à alfabetização, mas aos usos sociais em que a linguagem escrita atua na formação cultural do indivíduo. Soares (1999), ao abordar a escolarização da literatura infantil, afirma que o que se deve negar não é a apropriação escolar da literatura, mas os seus usos inadequados na escola que, a partir de uma didática mal compreendida, transforma o literário em escolar desfigurando-o. Nesse sentido, a noção de “letramento literário” se alinha às discussões tecidas e intenta suprir a lacuna existente nos usos escolares da literatura. A seguir introduziremos esse conceito relacionando-o com nossa problemática.

4.2 Letramento literário

O letramento é definido pelo domínio de competências do uso do sistema de leitura e escrita, já o letramento literário corresponde à prática social de leitura e escrita que envolve a literatura, um “processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Enquanto processo, o letramento literário começa nas cantigas de ninar, se desenvolve em ambiente escolar e continua por toda a vida a cada história contada, lida ou veiculada por meios tecnológicos.

Cosson (2014, p.17) esclarece que o letramento é um processo de apropriação da obra literária, referindo-se ao “ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar

própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua”. É isso que experimentamos ao ler uma história que nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes, de forma que, mais do que uma reelaboração do conhecimento pelo leitor, a literatura proporciona a incorporação do outro na própria experiência, sem que isso implique a renúncia ao próprio *self*, mas, ao contrário, tornando mais complexa a forma como percebemos e nos expressamos a respeito de nós mesmos e do mundo a partir da experiência do outro.

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, sendo essencial, primeiramente, que se estabeleça o contato direto do leitor com a obra, dando à criança a oportunidade de interagir com as obras literárias, se posicionando, trazendo suas experiências, questionando e reelaborando seus conteúdos. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e estimulação da criança em relação à leitura das obras, respeitando suas diferenças e posicionamentos.

O letramento literário, segundo Cosson (2014), também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, acolhendo as mais diversas manifestações culturais e modalidades de veiculação da literatura, que incluem a contação oral de histórias, a leitura de livros e a interpretação de obras através do teatro de fantoches.

Do ponto de vista da relação estabelecida entre a literatura e o *self*, apontamos que o aprendizado da leitura e da escrita em suas práticas sociais reais exerce impactos sobre desenvolvimento cognitivo, psicossocial, cultural e político. Daí a importância da apropriação da literatura em ambiente escolar através de atividades contínuas e sistematizadas que promovam não apenas a capacidade de ler e escrever, mas a vivência literária da criança.

Parafraseando Possenti (1996), *em matéria de língua, não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*. É neste sentido que Vygotsky (1998, p. 139) levanta a problemática de que “em vez de se fundamentarem em necessidades e atividades das crianças, a leitura/escrita lhes é imposta de fora pelos professores”, esta imposição é feita de forma mecânica e sem considerar que o pleno uso da linguagem escrita pela criança é um ponto crítico no desenvolvimento cultural.

A questão que Vygotsky aponta é de que o aprendizado precisa ser significativo para a criança, ser relevante para sua vida, para que seja encarado como uma etapa do processo de

desenvolvimento e não como uma atividade imposta. Vygotsky, em “A pré-história da linguagem escrita”, escreveu sobre a necessidade de que se ensine na escola “a linguagem escrita e não a escrita das letras” e que se entenda “o brincar e o desenhar como etapas preparatórias ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”(1998, p. 157). Sob esses termos, problematizamos a inabilidade dos treinamentos mecânicos em prover o desenvolvimento da linguagem escrita e o apontamento do brinquedo e do desenho como instrumentos a serem explorados no processo de inserção da linguagem escrita nas práticas cotidianas da criança.

A complexidade da interação entre leitor e autor e a multiplicidade de leituras possíveis de uma mesma obra apontam, como assinalado por Kleiman (2008, p. 158), a necessidade de “postular preceitos interativos, dinâmicos e criativos através dos quais o leitor recria o texto”. Estes preceitos são especialmente úteis quando tratamos da relação da criança com a literatura, pois a criança é o ser que, historicamente, mais tem sido submetido às imposições de um sentido único atribuído ao texto e às pressões de reproduzir o conteúdo da história. Embora a Literatura Infantil tenha emergido em íntima relação com a educação, ela não se afastou completamente da arte. Segundo Caldin (2001), Monteiro Lobato é, reconhecidamente, o divisor de águas em termos de literatura para crianças no Brasil, pois depois dele os textos produzidos encaminharam-se para uma autonomia relativa às propostas morais e pedagógicas, investindo no humor e nos questionamentos típicos da infância para proporcionar prazer ao leitor, além de conhecimento.

Constata-se ainda que embora tenham ocorrido mudanças quanto à proposta do livro para crianças, que vem assumindo formas lúdicas mais atraentes ao público infantil e, principalmente, na forma de perceber o leitor em relação ao texto, os momentos de trabalho com a literatura nos ambientes escolares atuais, em sua maioria, se constituem como atividades direcionadas a objetivos estritamente informativos, ainda centrados na decodificação do texto e reprodução de um sentido único como meio de promover e atestar a capacitação da criança leitora. Como já mencionada em situações anteriores, argumenta-se nesta pesquisa que é através do processo em que a criança relaciona suas experiências para melhor compreender a literatura e, em contrapartida, utiliza a literatura para melhor compreender as suas experiências, que se encontra o potencial da literatura para promover o desenvolvimento humano e para propiciar o envolvimento da criança com o universo da

linguagem escrita, considerada como um dos meios primordiais de propagação do patrimônio cultural da sociedade.

Pode-se até se supor que a forma como a criança estabelece a relação entre a obra literária e sua visão de mundo e de si mesma seja um ato extremamente individual, mas esta suposição é controversa. Procuraremos demonstrar ao longo desta pesquisa que, mesmo considerados individuais, estes posicionamentos são notoriamente coletivos e construídos a partir das relações sociais, em parte devido à visão de ser humano que fundamenta nosso estudo, na qual o *self* é constituído na relação dialógica (HERMANS, KEMPEN & VAN LOON, 1992; HERMANS, 1996;), e se funda na experiência de alteridade no interior das relações sociais; e em outra parte, devido às reflexões estéticas de Bakhtin (2011), em que a leitura de uma obra literária é vista como uma relação dialógica, em que interagem, além de leitor e autor (através do texto), os seus contextos sociais. De forma que o envolvimento único com a literatura, supracitado, só é possível através de parâmetros de comunicabilidade que são fruto da inserção na sociedade.

Reconhecemos no *self* a constante transformação e na leitura um dispositivo mobilizador de processos de mudança no desenvolvimento. No entanto, somente ler o texto não basta, pois a literatura tem um papel a cumprir na escola e reside na sua potencialidade para promover o desenvolvimento infantil. Essa potencialidade só pode ser objetivamente exercitada a partir da vivência literária, que envolve posicionamentos, respostas ao texto, reflexões e experimentações de posições diversas que favoreçam a uma forma prazerosa de relacionar-se e reconhecer-se nas obras literárias. É neste sentido que destacamos ainda como interesse desta proposta de estudo uma discussão sobre metodologias para o uso da literatura em sala de aula alinhada com considerações sobre o desenvolvimento do *self* nesta relação, de forma a fomentar práticas plenas de sentido para o texto, para o leitor e para a sociedade em que se inserem.

5 - OBJETIVOS

GERAL:

Investigar processos emergentes na relação entre as ações do *self* de crianças e os textos da literatura infantil, em atividades de contação de história.

ESPECÍFICOS:

- Discutir a abordagem do *self* relacionada à linguagem, o *self* dialógico;
- Refletir sobre o potencial da literatura para promover o desenvolvimento infantil;
- Explorar abordagens metodológicas para o trabalho com a literatura nas salas de aula do ensino fundamental;
- Refletir sobre a adequação de metodologias para o estudo de fenômenos caracterizados como processos;

6 - METODOLOGIA

A metodologia proposta para esta pesquisa está fundamentada em reflexões epistemológicas acerca do objeto de estudo das ciências humanas: o ser ativo e falante. Nesse cenário, o conhecimento é concebido como uma construção do diálogo entre a pesquisadora e os participantes. A perspectiva histórico-cultural orientou esta investigação do diálogo da criança com a literatura e das relações que essa comunicação estabelece com o *self* dialógico. Trata-se de uma pesquisa de intervenção (FLICK, 2009), de caráter longitudinal, onde seabordou qualitativamente a relação entre *self*, literatura e desenvolvimento infantil no ambiente escolar.

A pesquisa intervenção, por um lado, é um tipo de pesquisa participante porque, em alguma medida, se serve da observação participante “associada à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra”, por outro lado, se separa da observação participante quando focaliza “a ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada” (THIOLLENT, 1999, p. 83-84). A alteridade, nesse tipo de pesquisa, é co-produtora de mudança social e o pesquisador é mobilizado para questionar-se sobre se sua pesquisa atua na direção de um engajamento político e na resolução de um problema comum.

O recurso para a construção dos dados foi a videografia de oficinas de literatura em sala de aula e o diário de campo. Posteriormente os registros em vídeo foram transcritos para viabilizar a análise microgenética e a análise narrativa dos episódios de relação entre *self* e literatura.

6.1 Local

A pesquisa-intervenção foi desenvolvida na escola Municipal D. Pedro I localizada em Rio Largo no estado de Alagoas. O acesso à escola foi possibilitado através das ações do projeto de extensão *Habilitando Recursos Humanos para a Inclusão Educacional* que teve como instituições proponentes o Instituto de Psicologia – IP e a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas – PROEX/UFAL, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Vieira.

6.2 Equipe

Para realização das oficinas contamos com uma equipe formada⁵ por seis estudantes do quinto período do curso de psicologia da UFAL, que estavam cursando, sob a mediação da Professora Nadja Vieira, a disciplina de Práticas Integrativas II. Os estudantes são: Fernanda Tinet, Fábria Pereira, Samuel Melo, Flávia Azevedo, Raiana Cardoso e Tatiany Melo. Estes estudantes participaram de um processo de preparação, reflexão e construção da metodologia utilizada nas oficinas e atuaram como mediadores nas oficinas de literatura promovidas.

6.3 Participantes

Esta pesquisa abrangeu duas turmas da primeira série do ensino fundamental, com aproximadamente 40 crianças, na faixa etária dos 6 aos 7 anos. No entanto, para o método de análise microgenética, opção adotada para análise dos dados nessa investigação, esse número é considerado muito grande. Por essa razão definiu-se um grupo de(6) dessas crianças como participantes diretos desta pesquisa, com os quais foram produzidos registros videográficos de sua interação durante as atividades desenvolvidas nas oficinas literárias.

6.4 Procedimentos de construção de dados

Foram realizadas oficinas de literatura em sala de aula do ensino fundamental, como objetivo promover experiências com a literatura. As oficinas tiveram como atividade central a contação de histórias e foram registradas em vídeo para análise microgenética posterior. De forma mais detalhada, as oficinas cumpriram o seguinte planejamento:

6.4.1 Oficinas de literatura

Foram realizadas doze oficinas durante um período de três meses, com a finalidade de explorar formas para se trabalhar com a literatura na sala de aula do ensino fundamental. Nessas oficinas focalizou-se as experiências do *self* das crianças participantes relacionadas com textos da literatura infantil trabalhados nas oficinas. Foram aplicadas três distintas modalidades de mediação do texto literário através da contação de história:

⁵ A formação e preparação da equipe para realização das oficinas está detalhada no item 7.

- Narrativa Oral – Contar uma história apenas com o recurso da voz, enfatizando-se a musicalidade, a entonação e os gestos expressivos; investindo-se no aspecto imaginativo que a modalidade sonora favorece;
- Com o livro – Contar uma história utilizando-se do livro como mediador; nessas situações a leitura foi introduzida com informações sobre o título, o autor e o texto. Além disso, durante a leitura, explorou-se a relação da história com as ilustrações do livro;
- Fantoche – Contar a história através das vozes dos personagens, confluindo voz e gesto dos fantoches, investindo na interpretação de papéis;

Foram quatro oficinas de cada modalidade de mediação, duas oficinas por semana (uma na turma A e a outra na turma B), com duração média 90 minutos. Conduziu-se a seguinte sequência: inicialmente, quatro oficinas de contação oral; em seguida, quatro oficinas de contação com o livro e, finalmente, quatro oficinas com o teatro de fantoches. Esta ordem de trabalho com as modalidades foi estabelecida considerando a progressiva complexidade da história e da forma de contação, partindo da narrativa oral, utilizada em grande escala, com histórias mais curtas, passando pelo livro, no qual a linguagem escrita se reveste de uma qualidade estética diferenciada e, por fim, o teatro de fantoches, menos popular, dando vida aos personagens. Todas as oficinas foram, obviamente, marcadas pela oralidade; porém na primeira, com contação oral, reflete-se a presença do contador de forma mais direta, intensa e dependente. Considera-se que as outras modalidades distanciam mais o papel da pessoa que conta a relação das crianças com a história e com os personagens. No caso da oficina com o livro, esse instrumento torna-se o alvo da atenção compartilhada; é através dele que a história surge. Já o teatro de fantoches cria uma atmosfera narrativa que dá voz e movimento aos personagens. Essas considerações foram tecidas com o suporte de observações a partir das oficinas piloto realizadas com a equipe de mediadores.

Em todas as oficinas literárias foram executados quatro procedimentos:

- Procedimento 1: Introdução e contação da história para toda a turma;
- Procedimento 2: Reflexão dialogada: Depois da contação de história foram constituídos grupos (com até seis crianças cada) para reflexão dialogada sobre a história contada. Neste momento, cada grupo contou com a presença de um mediador

(membro da equipe facilitadora formada pelos estudantes da disciplina práticas integrativas II, referida anteriormente).

- Procedimento 3: Para enriquecer a reflexão as crianças foram engajadas em uma produção artística, gerando um registro para a atividade em cada pequeno grupo. A forma dessa produção foi uma escolha do grupo de crianças. Dessa forma alguns preferiram um desenho, outros uma pintura, uma encenação com fantoche, uma música/dança, uma poesia, uma colagem ou a confecção de um cartaz refletindo a história (contada com o livro, oralmente ou dramatizadas com fantoches). Para essa produção artística foram disponibilizados alguns materiais como livros, fantoches, papel, lápis de cor, CD, tinta, cartolina, revistas, etc.; Após a produção o mediador do pequeno grupo solicitou às crianças que falassem sobre o que haviam produzido.
- Procedimento 4: Encerrando-se a produção artística, os alunos e alunas reconstituíram o grande grupo para compartilhar oralmente as suas produções artísticas.

Nos termos discutidos nessa proposta de pesquisa, esperou-se que esses procedimentos fomentassem ações do *self* da criança (na narratividade) relacionadas com o conteúdo da história. A expectativa foi de que através da configuração dessas ações fosse possível construir informações sobre como se organiza e como funciona essa relação entre a vida da criança e arte literária. Além disso, reconhecendo a diversidade humana e as diferenças individuais na forma com se experimentamos fenômenos no mundo, esperou-se que as diferentes modalidades de mediação do texto ampliassem as possibilidades e diversidades na organização e funcionamento das ações do *self* relacionadas com experiência literária.

6.4.2 O registro dos dados

Reconhecendo que o número de participantes dessa pesquisa foi muito grande (considerando-se o propósito da análise microgenética) definiram-se duas formas para realizar os registros dos dados:

a) Registro em vídeo

A primeira forma de registro foi a videografia. Para alcançar os objetivos desta pesquisa foram necessários instrumentos que capturassem processos emergentes nas relações

entre as experiências do *self* das crianças com as histórias contadas. Nessa perspectiva, o registro em vídeo se apresentou como a melhor ferramenta para construção dos dados. O uso da videografia enquanto instrumento de registro de dados permitiu à pesquisadora perceber minúcias das ações humanas complexas, difíceis de serem descritas de forma satisfatória por um único observador.

Nesta pesquisa o registro em vídeo foi circunscrito a um grupo de seis (6) crianças selecionadas para análise microgenética, a partir dos quarenta (40) participantes das oficinas. Em todas as oficinas esse grupo selecionado teve suas atividades videografadas (sempre as mesmas crianças). Os critérios para a seleção desse grupo foram: idade, frequência e decisão voluntária. A autorização da criança foi registrada a partir do Termo de Assentimento (TA). Obtivemos também a autorização da escola e dos pais através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Justifica-se essa delimitação de seis crianças para registro em vídeo pelas características dos procedimentos da análise microgenética que pressupõe, sobretudo, a descrição densa dos fenômenos segundo-a-segundo. O registro em vídeo das oficinas literárias foi necessário, pois esse recurso nos permitiu resgatar as ações do *self* relacionadas com a experiência do texto literário na sua dinâmica complexa e interdependente, aspecto extremamente relevante para o estudo.

Nesse contexto, considerou-se que as ações do *self* se revelaram como configurações comportamentais inesperadas e indeterminadas, associadas a usos específicos de linguagem, extremamente contextualizados, difíceis de serem definidos, por exemplo, unicamente por um diário de campo.

b) Diário de campo

Essa foi uma forma de registro mais ampla, que contemplou a descrição de todos os acontecimentos durante a realização das oficinas. Esse procedimento foi realizado também por cada um dos mediadores, que fizeram, então, anotações sistemáticas sobre os acontecimentos (logo) após a realização das oficinas. De início, foi feita com a equipe uma discussão introdutória sobre o diário de campo como instrumento de pesquisa. Foi destacado que ele funciona como aliado a outras técnicas, no caso dessa pesquisa, aliado ao vídeo, sistematizando as observações e atuações desempenhadas durante toda a intervenção na escola. Enquanto o vídeo foi um registro feito durante um momento específico da oficina com um número de crianças limitado, o diário de campo foi um registro realizado depois da

oficina, sobre todas as etapas da atividade, das crianças como um todo (na medida do possível) e dos acontecimentos como apreendidos por cada um dos membros da equipe.

Alguns pesquisadores defendem uma divisão entre o que é descritivo e que é de cunho interpretativo do pesquisador na construção do diário de campo. No entanto, partimos de um pressuposto de que numa mera “descrição” dos fatos ou da realidade já estão implicados conceitos e posicionamentos de quem descreve. A própria memória dos fatos é seletiva e imperfeita, sujeita às alterações decorrentes dos estados de quem a evoca no momento ou de seus interesses e objetivos. De modo que, no diário de campo, estão inscritas descrições (referenciadas) dos pesquisadores, reconstruções (incompletas) dos diálogos, descrições do espaço, relatos de acontecimentos, observações, reflexões, conflitos, dilemas, etc.

As orientações para os mediadores sobre a escrita do diário de campo foram fundamentadas nos textos de Bogdan & Biklen (1994), Mizukami *et al.* (2003), Yinger e Clark (1981) e Zabalza (1994), que fazem uma síntese do histórico, das características, indicações e contraindicações desse instrumento, tomando como base a experiência de pesquisadores em campo.

6.5 Seleção dos textos literários

Na parceria que se estabeleceu entre a pesquisadora e a equipe de mediadores, logo surgiu o questionamento sobre quais as histórias a serem utilizadas nas oficinas e, simultaneamente, percebemos a importância de estabelecer alguns critérios para seleção dessas histórias. Para nos auxiliar nessa seleção discutimos o texto “Leitura Literária: a seleção dos textos” de Rildo Cosson (2014), também analisamos as orientações dos “Parâmetros curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa” (MEC, 1998), e nos inspiramos em coletâneas de textos literários direcionadas a professores formadores, documento também elaborado pelo MEC: Secretaria de Educação Fundamental (2001). Como resultado, foram definidos três critérios para a seleção dos textos que foram material para as oficinas de literatura para as crianças do ensino fundamental participantes desta pesquisa. Os critérios foram:

a) **Representatividade dos conflitos humanos** – As obras foram escolhidas tendo-se em vista a profundidade das questões abordadas e o seu tema, privilegiando aquelas que melhor representassem conflitos típicos vividos pelos seres humanos;

b) **Diversidade de gêneros literários** – Utilizar a prosa e a poesia em diversos gêneros literários como, por exemplo, a fábula, o conto de fadas, o mito, a lenda, o romance, etc., de forma a enriquecer o repertório de experiências literárias;

c) **Pluralidade cultural** - Privilegiar a pluralidade cultural na seleção das obras, incluindo diversas matrizes culturais que nos constituem enquanto brasileiros, abarcando as narrativas orais, mitos e lendas regionais;

Elaboramos uma tabela⁶ onde apresentamos as histórias que foram selecionadas para cada modalidade de contação trabalhada, discriminando qual o conflito tipicamente humano que nela é refletido, qual o seu gênero literário, a sua matriz cultural e a produção artística realizada durante a oficina.

6.6 Preparação da equipe de mediadores

Durante o período que se iniciou em novembro de 2015 e se estendeu até o fim de abril de 2016⁷ foram realizados encontros semanais com a equipe de mediadores para preparar-nos para a realização das oficinas de literatura na escola. Nessa preparação trabalhamos em quatro ciclos. Primeiramente, foi apresentado e discutido o projeto da pesquisa *Self* e Literatura, a problemática, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada, assim como questões éticas que atravessam todo o estudo e construção dos dados. Em seguida foram trabalhados três textos relacionados à problemática do estudo, situando a) o desenvolvimento da linguagem escrita na criança como processo cognitivo complexo que emerge no interior das relações sociais e das práticas culturais, b) a relação que a literatura estabelece com o *self* dialógico da criança e os impactos desta relação para as formas como se utiliza a literatura na escola. Os três textos que compuseram o segundo ciclo da preparação dos mediadores foram:

1. A Leitura como processo cognitivo complexo, de Nize Pellanda, em “Leitura e Cognição”, de OLMÍ, A. & PERKOSKI (orgs), 2005.

⁶Disponível no apêndice A.

⁷O cronograma de atividades desenvolvidas na preparação da equipe de mediadores está disponível no Apêndice B.

2. A literatura no desenvolvimento da criança, de Flávia Ramos, em “Leitura e Cognição”, de OLMI, A. & PERKOSKI (orgs), 2005.
3. A pré-história da linguagem escrita, de Levi Vygotsky, em “A formação social da mente”, 1998.

No terceiro ciclo focalizou-se uma dimensão prática, quando os mediadores foram submetidos, como participantes, a metodologia das oficinas de literatura para as crianças, durante um estudo piloto⁸, que seguiu as mesmas orientações e procedimentos planejados para as oficinas na escola.

No quarto e último ciclo da preparação dos mediadores tivemos dois encontros para discutir, a partir de pesquisas recentes, a emergência e o desenvolvimento do *self* dialógico durante os primeiros anos de vida da criança. E também um encontro para discussão acerca do **diário de campo** como ferramenta do pesquisador na construção de dados de pesquisa.

Este último ciclo foi voltado para promover contextos que contribuíssem na apropriação do universo teórico da pesquisa, que orientassem a escrita dos diários de campo das atividades, ao prover informações sobre como realizar os registros, quando, em que contexto, quais as características e funções deste instrumento para a reflexão dos acontecimentos, para o apoio à memória, para a análise densa dos fenômenos e das situações. Por último, mas não menos importante, objetivou-se com esse último ciclo a reflexão da própria prática.

6.6.1 Oficinas Piloto

Tendo em vista a falta de experiência dos integrantes da equipe de mediadores com a atividade de oficinas decidimos, ainda como preparação, por lhes proporcionar essa experiência. Nessa perspectiva, foram realizadas oficinas piloto, com a finalidade de sensibilização e integração da equipe, mas, principalmente, para conhecimento e apropriação acerca dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Nessas oficinas foram aplicados todos os procedimentos planejados para as oficinas com as crianças do ensino fundamental que serão participantes dessa pesquisa. Dessa forma, com a realização dessas oficinas piloto, também se oportunizou a possibilidade de uma avaliação prévia, um teste antecipado do desenho metodológico prescrito para esta pesquisa. A partir desse teste esperava-se visualizar

⁸Detalhadas no item 7.1

os alcances e limites desse desenho para revisões, se necessárias, dos instrumentos metodológicos aqui programados. Abaixo detalhamos a realização das oficinas piloto.

6.6.1.1 Oficina Piloto 1 – Contação oral Literatura de Cordel

Como já mencionado, nessas oficinas Piloto, foram aplicados todos os procedimentos planejados para as oficinas de literatura com as crianças do ensino fundamental. Para esta oficina de contação oral definiu-se, como história um cordel conhecido como “Lampião lá do sertão” com autoria de Mariane Bigio. Este cordel conta de forma simples e lúdica a história de Lampião e Maria Bonita, abordando elementos da cultura Alagoana, geografia, falas e costumes. Considerando-se as informações descritas no quadro de seleção das obras, o conflito humano mobilizado a partir deste texto refletiu a saga do herói e os materiais utilizados para etapa de produção artística (ver item 4.1, procedimento 2) foram: Cordel; papéis ofício; lápis de cor; hidrocor; canetas; papéis para avaliação;

Como preparação do ambiente para a contação oral, os integrantes da equipe de mediares foram reunidos em uma sala de aula da UFAL e a facilitadora desta oficina (e autora desta dissertação) contextualizou o cordel com informações gerais incluindo a apresentação da autoria do cordel. A contação oral teve início e na sua condução a facilitadora explorou o recurso da voz, dos gestos expressivos e de um trecho da música “Olha pro céu” de Luiz Gonzaga. Depois promoveu-se a etapa da reflexão dialogada, onde foi possível discutir e explorar elementos da história coletivamente. Nessa etapa os participantes também se engajaram numa produção artística, como forma de produzir significados sobre sua escuta do cordel. A produção artística, realizada individualmente, incluiu desenhos e poesias. Alguns itens da produção artística foram selecionados e colocados a seguir, acompanhados de uma descrição elaborada pela facilitadora. Posteriormente, os desenhos e a poesia foram compartilhados. Para encerramento da oficina reservou-se um espaço para uma reflexão geral sobre as questões abordadas, posicionamento crítico e avaliação da oficina.

- Observações e discussões acerca da oficina piloto 1

A primeira observação realizada, no sentido de avaliar o alcance e limites dos procedimentos foi que a apropriação, pelo contador, da história, do vocabulário utilizado e de seus elementos constituintes foi essencial para a contação que não utiliza o texto como apoio, principalmente quando a história foi marcada pela presença de rimas, em que foi preciso que

se contasse a história exatamente como foi escrita, sem transgressões ou simplificações do conteúdo. O estudo sobre a história (no caso o cordel) e a preparação anterior intensa fez com que a contação fosse marcada pela tranquilidade e segurança, o que facilitou a atenção e envolvimento dos participantes com a história (a atenção e envolvimento foram aspectos assinalados pelos participantes no momento de avaliação da oficina).

QUADRO 1 – Desenhos da equipe de mediadores na oficina piloto oral (nº1)



Figura 1



Figura 2

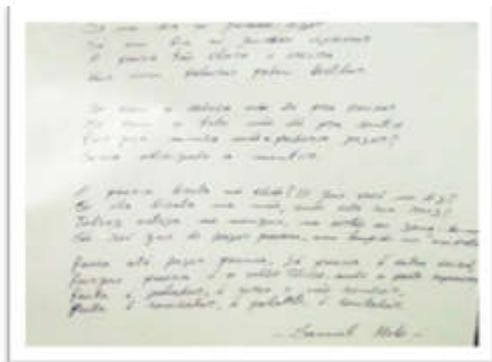


Figura 3



Figura 4

Figura 1: Representa através do Desenho elementos do cordel como o céu do sertão, os balões e o amor de Lampião e Maria Bonita (canto direito); Destaque para a música no centro da folha.
 Figura 2: Representa os elementos da história através do desenho, enfatiza personagens principais, destaca-os em primeiro plano, o luar do sertão constitui o fundo da imagem.
 Figura 3: Representou a história através de um poema, em que aborda o ofício do poeta, a dificuldade de expressar o essencial em palavras, e as raízes concretas da poesia, diferenciando-a de poema. Relaciona elementos do nordeste, abordados no cordel, ao fazer poético.
 Figura 4: Representou através do desenho elementos do cordel, destacando os personagens principais no centro e o contexto em que estão inseridos à cima. Alia desenho e síntese interpretativa da história, relacionando aspectos contraditórios da vida de lampião.

Salientamos também que a manutenção do contato visual entre contador e participantes no momento da contação criou uma atmosfera intimista em que a história é realmente direcionada a eles, não contada a esmo, fazendo com que, através da atenção conjunta, os participantes “mergulhem” mais facilmente na narrativa.

Com a realização da oficina piloto, reiteramos que a voz, aliada aos gestos expressivos, formam um todo expressivo. Estes dois recursos utilizados simultaneamente fazem com que a contação fique mais “natural”, pois ao nos expressarmos, com frequência, veiculamos sentidos simultaneamente com a voz e com o corpo. Os participantes da oficina se mostravam atentos tanto às manifestações orais, quanto às expressões corporais que lhes davam complemento, de forma que essa união entre voz e gesto expressivo facilitou a compreensão e acompanhamento do conteúdo. Apontamos, assim, que encontrar os gestos que melhor expressem os conteúdos narrados é essencial para que a contação oral se efetive.

Foi observado também que a presença da música nessa modalidade de contação é um recurso potente para melhorar o envolvimento dos participantes com a história, instigando uma atmosfera de ebulição propícia à produção de sentidos pelos ouvintes. Apontamos esta reflexão a partir de depoimentos dos integrantes da equipe de mediadores que foram os participantes das oficinas piloto. De forma semelhante, utilizar uma história que retrata os elementos da cultura e da geografia nordestina foi especialmente significativo por que dialogou com as vivências e saberes dos participantes (ver desenhos e descrições no Quadro nº1) e também contribuiu para alavancar situações e produção de sentidos.

Foi demonstrada ainda a importância de se caracterizar distintivamente cada forma de mediação, inclusive quando aos materiais utilizados como recursos. Nesta oficina piloto 1 (representando a forma de mediação oral do texto) foi utilizado bonecos como recurso para ilustrar a história contada. Essa utilização confundiu a equipe de mediadores em preparação, que não souberam identificar se se tratava da oficina oral ou da oficina de fantoches. Esse problema foi essencial para que determinássemos como seriam veiculadas as histórias em cada modalidade.

Observamos também que a contação da história, apesar de bem feita, com a utilização das rimas e pausas necessárias, foi muito curta para a proposta da oficina, durando menos de 5 minutos, de forma que a narrativa poderia ter sido acrescida de mais elementos e desenvolvida em profundidade para propiciar um maior envolvimento dos participantes com a história. A impressão causada por essa muito curta duração da história foi de que quando as

peessoas estavam mais interessadas e realmente se encantando com a história, ela acabou. Apontamos, a partir deste dado, a importância de calcular o tempo que cada contação exige e dura, para que não seja nem longa, nem curta demais, estabelecendo uma média de, ao menos, 10 minutos e não ultrapassando 30 minutos de contação.

A história selecionada, um cordel biográfico, apesar de apresentar a história da vida de lampião e os conflitos pelos quais passou, não apresentava um conflito central claro, deixando a discussão um pouco dispersa, em que cada pessoa conectou suas experiências com um dado diferente, não havendo a discussão de um mesmo “conflito” por diferentes participantes. Esta observação foi conflituosa na medida em que não defendemos a ideia de que a história deva ter uma moral, ou que haja apenas um conflito a ser analisado, mas enfatizamos o movimento de relacionar as experiências com partes pessoalmente significativas da história. No entanto, a falta de um elemento comum, mesmo que lido por cada pessoa de seu lugar específico, fez com que faltasse um sentido de “todo” para a história, que foi abordada em suas diversas “partes” pelos integrantes. Não sabemos, ao certo, até que ponto esse fenômeno foi devido ao interesse dos próprios participantes em não se repetirem quanto aos elementos abordados. Esta experiência enriqueceu nosso estudo na medida em que reiterou a importância do estabelecimento dos critérios de escolha da história a ser contada, principalmente do critério de representatividade dos conflitos humanos.

Esta experiência também demonstrou a relevância de sugerir pelo menos duas formas de produção artística aos participantes, deixando que eles escolham, dentro das possibilidades apresentadas, de que forma registrarão a experiência. Isso se manifestou através dos participantes que, não se sentindo confortáveis com a prática do desenho, puderam se expressar através da poesia, e vice-versa.

Diante das observações e reflexões expostas avaliamos que na realização dessa oficina alguns problemas foram revelados. Mas foram justamente estes problemas que nos permitiram avaliar e revisar os procedimentos atentando, antecipadamente, para alguns detalhes que precisavam ser ajustados, no sentido de melhorar o contexto de construção de dados. A nossa expectativa foi que esse instrumento metodológico fosse eficiente para provocar a manifestação dos dados que precisávamos para responder nossos objetivos.

6.6.1.2 Oficina Piloto 2: Contação com o Livro – Literatura infanto-juvenil

A forma de mediação dessa segunda oficina piloto foi a contação através do livro. O livro (história) escolhido foi *O velho Graça* com autoria da trupe Gogó da Ema. A matéria apresentada no texto foi colhida pela trupe Gogó da Ema entre contadores de história de municípios alagoanos e inspirada na leitura de Graciliano Ramos, para então ser recriada e devolvida ao público infanto-juvenil. A história do *Velho Graça*, que faz um trocadilho com o nome de Graciliano Ramos, narra o percurso de um homem que viaja pelo sertão em busca de um velho versado nos mistérios da natureza, da vida e do amor, mas que encontra outras pessoas em seu caminho. O conflito humano mobilizado através dessa história foi que os mistérios da natureza, da vida e do amor não podem ser ensinados, apenas vivenciados; Práxis e conhecimento. Os materiais utilizados na etapa de produção artística foram: Livro; papéis ofício; lápis de cor; canetas; tesoura; cola; revistas; cartolina.

A realização da oficina foi conduzida de forma semelhante da oficina anterior, no que diz respeito à sequência de etapas (contextualização da literatura a ser mediada, contação, reflexão dialogada com produção artística, compartilhamento dos sentidos produzidos a partir da produção artística e encerramento). As imagens abaixo ilustram como foram registrados os dados dessa oficina.



Figura 5: Produção de colagem em grupo na oficina piloto com o livro.

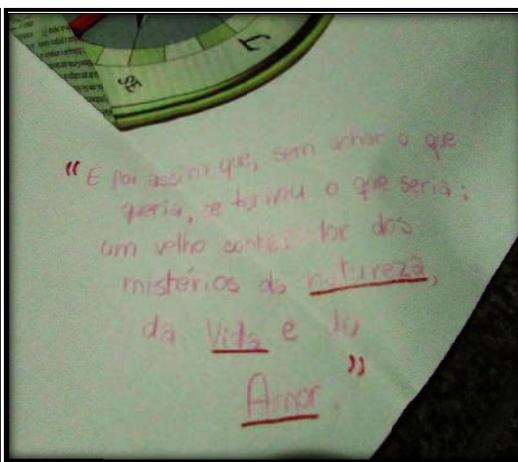


Figura 6: detalhe da produção

- Observações e discussões sobre oficina de mediação com o livro:

Os participantes desta oficina demonstraram um envolvimento maior com esta história do que com a anterior, e mostrando-se também positivamente surpreendidos com o final apresentado. Inferimos que foi devido à narrativa ser mais longa e mais complexa do que

a do cordel. A presença do livro foi tratada com interesse e entusiasmo pelas pessoas, que quiseram pegar, folhear, saber por quem foi produzido, onde havia sido adquirido, perceber as ilustrações mais de perto após a contação, saber das outras histórias que continha, etc. De forma geral, pontuamos que a contação oral gera um “efeito” maior sobre os participantes, que se impressionam com a possibilidade de que uma pessoa saiba toda a história de cor; o veículo é a pessoa, ela não lê e, aparentemente, isso exige “habilidades especiais” para memorização e contação da história. Já a leitura do livro, para pessoas letradas, não surtiu tanto encantamento. Mas isto pode ser diferente para as crianças, uma vez que elas, por não saberem ler, devem considerar que a leitura também requer as tais “habilidades especiais”, sendo tão mágica quanto à contação. Mas, por outro lado, o livro permite que histórias maiores e mais complexas sejam veiculadas e ainda acrescidas de imagens representativas, o que nessa oficina gerou entusiasmo e envolvimento por parte da equipe.

Nesta forma de mediação da literatura, o contador não foi mais figura e sim fundo, na medida em que não mantinha o contato visual com as pessoas o tempo inteiro, apenas nos momentos em que mostra as ilustrações das páginas, extinguindo-se também os gestos expressivos, de forma que o livro é o principal foco da atenção das pessoas.

Consideramos que a principal contribuição desta oficina piloto foi destacar o papel da produção artística em grupo. Enquanto construção coletiva, a produção artística foi apontada pelos participantes como mais eficaz do que a produção individual, uma vez que eles podiam compartilhar impressões, negociar posições, refletir, dividir tarefas e planejar em grupo a produção, de modo que o próprio produto foi elaborado e desenvolvido de forma mais completa do que nas produções individuais. O grupo também elevou a representação das reflexões a partir da história à patamares que a representação individual não alcançou, por tratar distintos elementos de forma articulada e complexa, formando um todo, e não abordando partes da história isoladamente.

6.6.1.3 Oficina piloto 3 – Teatro de Fantoques: Mitologia grega

A forma de mediação da literatura nessa oficina foi o teatro de fantoche. A história foi *Cupido e Psiqué*. Para esta oficina, a facilitadora (e autora desta dissertação) fez uma adaptação do referido texto para o teatro de fantoche, a partir da narração do mito feita

por *Bulfinch*, em “O livro de ouro da mitologia”⁹. O texto trata de *Psique* que é uma jovem muito bonita e exaltada pelas pessoas de sua região, sendo assemelhada à *Vênus*. Em sua ira, a deusa castiga *Psique* por esvaziar seus altares e envia seu filho *Cupido* para puni-la. No entanto, *Cupido* é ferido com sua própria flecha e se apaixona por *Psique*. *Psique* é avisada pelo oráculo que está destinada a se casar com um monstro que atemoriza a todos os mortais e deuses, esse monstro era *Cupido*, mas ela não o sabe. *Psique* é levada pela curiosidade de desvelar a identidade de seu marido, apesar dos avisos para não o fazer, sendo castigada por isso. Para reaver seu casamento ela desempenha três tarefas para *Vênus*, em que na última *Psique* vai até o inferno para depois subir aos céus e ganhar de *Zeus* a imortalidade ao lado de *Cupido*. O conflito humano mobilizado no texto são as relações de afeto que são mantidas pela confiança e as provações que os seres humanos passam em busca do amor imortal. Os materiais: história com as falas dos personagens; Palco; quatro fantoches de mão: *Cupido*, *Psiqué*, *Vênus* e *Cérbero*; cinco fantoches de palito representando elementos da história; quatro imagens de cenário; papéis; lápis de cor.

Também nessa oficina cumpriram-se as etapas programadas para as oficinas com as crianças do ensino fundamental. (contextualização da literatura [explicitou-se que os primeiros usos do teatro de fantoches estão associados à representação de personagens da mitologia grega, justificando a escolha do mito de *Cupido e Psiqué* para esta forma de mediação], contação da história, reflexão dialogada com produção artística, compartilhamento dos sentidos veiculados pela produção artística e encerramento).

Na etapa da produção artística compartilhada, foi proposto que cada participante escolhesse um fantoche e compusesse seu personagem, dando-lhe nome, características e qualidades, organizando essa composição numa narrativa sobre esse personagem. Então foi solicitada aos participantes a criação de uma história coletiva a partir dos personagens. Enquanto método para criação dessa história sugeriu-se que uma primeira pessoa começasse a contar a história através de seu personagem, parando em certo momento para que outra pessoa continuasse a história introduzindo outro personagem e assim sucessivamente, até que a história encontre um fim.

- Observações e discussões sobre a forma de mediação por teatro de fantoche:

⁹ BULFINCH, T. O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. Cap. XI: *Cupido e Psique*, p. 99-111.

Nesta oficina, tivemos a oportunidade de videografar (com a permissão das participantes) a etapa da reflexão dialogada com produção artística, o que facilitou as análises, ao possibilitar que considerássemos mais elementos e de forma mais complexa que as análises das primeiras oficinas. Os primeiros elementos que surgiram foram especificidades desta forma de mediação da literatura, que favoreceu a contação de uma história grande e complexa em um tempo curto. Um elemento comum na fala dos participantes foi que os fantoches atraem muito a atenção, o que gera um envolvimento significativo com a história de forma mais fácil que na contação oral e com o livro. Um dos mediadores apontou também justificativas para essa observação, declarando que:

na história contada às vezes você se distrai, mas no fantoche, pelo encantamento que a situação provoca, a atenção é fixada pra o momento, pra os personagens (Participante 1; Vídeo I, 38m55s)

Outro mediador complementou esta declaração, levantando a questão do recurso audiovisual e pontuando que:

O fantoche trabalha com a visão e a audição ao mesmo tempo, assim, ele informa melhor e deixa a cronologia da história, a passagem dos dias, mais clara, até mesmo que a contação oral, por que a gente se prende tanto na fala, quanto nos bonecos. (Participante 2; Vídeo I, 1m:1m32s)

Uma terceira participante, também justificou esta observação aliando a sua experiência na oficina, fornecendo mais elementos para que pensássemos a questão da atenção fixada nos fantoches como fenômeno que assegura estar “realmente” presente no momento:

Na contação, a gente fica imaginando os personagens, o cenário, a gente fica ouvindo, mas nem sempre está ali presente. Já no fantoche, como os elementos estão todos ali, a gente fica presente o tempo todo e, às vezes, quer até participar. No tempo de troca entre um cenário e outro, ficamos animadas para que os personagens apareçam de novo, ou ficamos antecipando o que vai acontecer, eu acho que com o fantoche dá pra interagir mais e o efeito é mais imediato. (Participante 3, Vídeo I, 2m:3m8s)

De fato, sabemos que as histórias que ouvimos e lemos transportam-nos para outros lugares. Somos levados a imaginar lugares, personagens, gestos, ações, de forma que nem sempre estamos de fato no momento da contação e podemos facilmente nos distrair do curso da história, nos permitindo divagar por mais tempo em certos elementos. O que estas falas e experiências pareceram demonstrar é que o fantoche proporciona essa vivência da imaginação

no tempo presente. As pessoas não precisam imaginar os personagens por que eles estão bem na sua frente, elas podem vê-lo e somente aproveitar a experiência que está em curso, sem precisar se “transportar” para outros ambientes, pois a história vem até você. Este estar presente o tempo inteiro nos faz entender melhor e relacionar-nos mais facilmente com a história que nos é contada.

Apontamos, então, que as participantes relacionaram amplamente o momento da oficina com experiências anteriores com fantoches, descrevendo situações da infância em que histórias lhes foram contadas através desse recurso e também momentos em que elas davam vida aos fantoches, contando histórias para os filhos ou contextos escolares.

Quanto à produção artística, nesta oficina ela foi completamente compartilhada e apresentou não um produto, mas uma vivência coletiva. A dramatização de fantoches, desde a caracterização dos personagens até a interpretação, foi marcada pela fala e pelo diálogo. O exercício de criar e desenvolver uma história espontaneamente, sem preparo prévio, foi mais fluido do que esperávamos. As próprias pessoas pensaram que seria mais difícil, mas no decorrer do processo a história foi se desenvolvendo agregando elementos, personagens e conflitos facilmente e de forma divertida. O que mostra a naturalidade com que criamos e narramos histórias em nosso cotidiano.

Em certo momento da interpretação, o personagem do anjo (fantoche do Cupido) concedeu três desejos, um a cada personagem da história (duas meninas e um cachorro). Na hora de dizer quais os desejos escolhidos as participantes falaram sobre seus próprios desejos através dos fantoches, não de desejos cabíveis aos personagens da história, como por exemplo: “eu desejo que esse semestre de aulas seja mais tranquilo”, “eu desejo que as oficinas na escola sejam um sucesso”, ou ainda “eu desejo que permaneçamos todos unidos”.

Essas falas poderiam ser consideradas como uma “confusão” de papéis a partir de um afastamento da história, porém, segundo nossa interpretação, esse fenômeno indicou que as experiências das pessoas deram voz aos personagens; ao serem indagadas sobre o que desejavam enquanto personagens, as participantes responderam com base em suas ânsias pessoais, de modo que elas começaram falando do personagem e acabaram falando de si mesmas na experiência. A interpretação com os bonecos permitiu que as participantes experimentassem como era ser outra pessoa, através dos elementos que a história e as características do personagem lhe davam e, ao mesmo tempo, permitiram que as participantes, em certos momentos, emprestassem sua voz ao personagem, fazendo com que ele agisse

segundo a sua experiência. Este momento indicou uma linha tênue, difícil de ser precisada, entre as experiências pessoais e as histórias criadas e interpretadas espontaneamente.

De forma geral, consideramos que essa oficina enriqueceu muito a nossa experiência, demonstrando que as pessoas relacionam experiências do *self* com a literatura de forma diversificada. A configuração dos dados nessa oficina permite sugerir que na forma de mediação com teatro de fantoche, essa relação foi mais imbrincada e evidenciada.

Na avaliação deste estudo piloto os mediadores apontaram, como resultado, uma maior apropriação dos procedimentos que iram realizar junto às crianças do ensino fundamental. Destacaram, ainda, que essas oficinas deram-lhes oportunidade de viver “os dois lados”: como participantes e como pesquisadores. Assim, ficaram mais preparadas para compreender os posicionamentos das crianças frente às oficinas literárias oferecidas.

6.6.2 Considerações sobre as oficinas piloto

A realização desse ciclo de oficinas piloto nos auxiliou na análise e adequação dos procedimentos metodológicos que propomos para esta pesquisa. A partir desse ciclo observamos o que foi preciso discriminar em forma de mediação, os materiais a ser utilizados, o tempo necessário para cada momento, como encaminhar as reflexões em grupo, sobre as dificuldades das produções coletivas e individuais, suas vantagens e desvantagens, a importância de conhecer bem a história que será contada, etc.

Apesar das oficinas não terem sido registradas em vídeo (apenas uma o foi), elas renderam um contingente de informações (incluindo-se as produções artísticas e avaliações apresentadas nas oficinas pelos participantes, registradas em diário de campo) relevantes para o aprimoramento da metodologia. Reconhecemos que não esgotamos, em minúcias, as informações derivadas da realização desse ciclo de oficinas piloto. No entanto, as análises resultantes, embora possam ser elementares e ao mesmo tempo amplas e diversas, foram contribuições fundamentais para conhecimento dos limites e possibilidades do desenho metodológico para fomentar a emergência dos processos (dados) necessários para se responder aos objetivos da pesquisa.

6.7 Ética na pesquisa com seres humanos

Visando assegurar os direitos e deveres referentes aos participantes de pesquisas, as diretrizes que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos, aprovadas na

resolução 466 no ano de 2012, estabelecem que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos de tipos e gradações variadas (Item V), sendo justificada a realização da pesquisa quando o risco se justifique pelo benefício esperado (item V.1, tópico a.).

6.7.1. Registro em vídeo

Nesta pesquisa os riscos estão relacionados com os incômodos que a intervenção (oficina de literatura) poderá suscitar, como, por exemplo, inibição e constrangimento diante do pesquisador, e ainda desconfortos decorrentes do registro em vídeo das oficinas. O registro em vídeo das oficinas literárias se justifica na medida em que, através desse recurso, se torna possível resgatar a dinâmica de aspectos extremamente relevantes para esta pesquisa, que se propõe a fazer a análise dos microprocessos envolvidos e decorrentes da relação da criança com a literatura, e que não seriam adequadamente enfocados analiticamente pelo pesquisador no momento da realização das oficinas, como, por exemplo, as diversas modalidades de linguagem apresentadas na interação. A linguagem não verbal, as interações estabelecidas com o grupo, o ambiente e a sequência de eventos que o vídeo consegue captar são importantes não apenas como dados em si, mas também como meios para sua futura análise.

As implicações éticas do uso da filmagem em pesquisas dizem respeito à tensão entre a disponibilização de imagens cedidas pelos sujeitos da pesquisa e o direito ao sigilo da identidade. Os recursos que poderiam ser utilizados, como a transformação dos dados visuais em verbais ou a utilização de tarjas para o rosto e distorção na voz, no caso da pesquisa que se interessa pelas diferentes formas de linguagem, poderiam dificultar ou mesmo impossibilitar a apreensão dos fenômenos investigados. Ainda que, como no caso de nossa pesquisa, a transcrição do material verbal de episódios do vídeo venha aliada à transcrição de processos não-verbais, a dificuldade de transpor determinados aspectos para a transcrição que possam dar uma imagem do todo que está em pauta nas interações faz com que a utilização das imagens registradas em vídeo na apresentação dos resultados seja indispensável.

Percebemos então que o vídeo foi um instrumento valioso para a construção dos dados e apresentação dos resultados desta pesquisa, no entanto deve ser utilizado de maneira criteriosa, com atenção especial às questões éticas do uso da imagem. O recomendado é que um acordo seja estabelecido entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, em que estes últimos, conscientes sobre procedimentos, implicações, riscos e objetivos concordem voluntariamente em participar e autorizem a utilização de sua imagem e informações

registradas em vídeo, em contrapartida o pesquisador assume certas responsabilidades quanto ao uso e divulgação desses registros.

6.7.2 Os participantes da pesquisa: autoria x anonimato

Consideramos a criança como um ser integral, um ser de direitos que se constitui histórico-social e ideologicamente. Um ser que atua, orienta-se na cultura através da linguagem, um ser que tem voz, que produz sentidos, possui especificidades, rosto e nome. Segundo o referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa a criança é um ser da cultura, da história e do conhecimento. A atenção dada ao resgate da diversidade de produções de sentido que se dá nas relações que o *self*, a partir de seu lugar único, estabelece com a literatura, torna contraditória a remissão dos participantes de pesquisa por um número, uma letra, ou pela letra inicial do nome da pessoa.

Como na pesquisa *self* e literatura não foram apontados riscos aos participantes, com relação à identificação por parte da instituição escolar e seus profissionais, decidimos pela utilização clara da imagem e pelo uso de nomes fictícios, escolhidos pela própria criança, evitando dessa forma a exposição desnecessária da criança aos que não são do seu convívio imediato. Considerando que a divulgação dos resultados será apenas em ambiente acadêmico, para profissionais que se beneficiam diretamente com essas informações, entendemos que procedendo dessa maneira resguardamos informações da criança que não são relevantes do ponto de vista científico sem descaracterizar a perspectiva que nos orienta, nem os dados registrados, além de possibilitar que os participantes desta pesquisa se reconheçam no que foi produzido.

O levantamento que Kramer (2002) realizou de pesquisas que diante da problemática do anonimato utilizaram esse recurso metodológico, retrata resultados positivos. Lembramos, por fim, que **autoria** refere-se não somente à autonomia, ao ato de escrever a própria história, mas também diz respeito à autorização.

6.7.3 Autorização da Escola

Para a realização de uma pesquisa intervenção em uma instituição de ensino é essencial que haja mais do que uma autorização formal; faz-se necessário que se estabeleça uma parceria entre os pesquisadores e os profissionais da escola e, principalmente, que a

pesquisa seja relevante para aquele contexto escolar. Em suma, faz-se necessário que a pesquisa seja interessante para a comunidade escolar e que possibilite a autonomia do pesquisador na instituição. Para tanto, a questão mais importante é a apresentação integral da fundamentação, dos objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa, o que permite uma negociação e ajustes; acréscimos e acordos quanto ao desenvolvimento das atividades, segundo um contexto específico. Assim a pesquisa é co-construída levando em conta os usos sociais a que se destina, em uma parceria entre a academia e a comunidade escolar.

Desde as primeiras visitas à coordenação da escola D. Pedro I se mostrou interessada na realização desta pesquisa, o quê, segundo eles, atuaria frente a necessidades identificadas pela comunidade escolar, de se trabalhar o letramento paralelamente à alfabetização nas salas de aula do ensino fundamental. Esta pesquisa também se inscreveu no contexto da formação continuada dos professores da escola, de forma que a autorização da escola¹⁰ para a realização desta pesquisa foi a confirmação do acolhimento e confiança depositados nos pesquisadores.

6.7.4 Autorização da criança e dos pais

De forma coerente com os princípios de autonomia e respeito à dignidade humana, foi garantido o caráter voluntário da participação de todas as crianças nas oficinas. As seis crianças que foram videografadas na pesquisa e seus respectivos responsáveis foram convidados a participar e informados quanto ao objeto de estudo, a justificativa, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios de sua participação, entre outros aspectos relevantes, esclarecendo dúvidas e respondendo a questionamentos. Sendo apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹ para os responsáveis pelo menor e o Termo de Assentimento¹² para as crianças que participaram do estudo, onde se detalhou a pesquisa e assegurou a preservação da identidade e a inteira liberdade de participar, ou não, sem qualquer penalidade.

O Termo de Assentimento, entregue e explicado à criança, visou garantir a liberdade e autonomia de consentir em participar da pesquisa independentemente da assinatura do TCLE pelo responsável, de forma que participaram da pesquisa as crianças que expressaram sua vontade de participar e que apresentaram o consentimento do responsável. Estes fatores

¹⁰Disponível em anexo (A)

¹¹Disponível em apêndice (C)

¹²Disponível em Apêndice (D)

são importantes na pesquisa realizada com crianças, em especial na pesquisa em ambientes escolares, que por estarem submetidos a condicionamentos, disciplinas e autoridades específicas, são passíveis de limitação da autonomia e da capacidade da criança de decidir participar, ou não, da pesquisa proposta, assim como é explicitado na Resolução 466 (item IV.6 – tópico b.).

6.7.5 Parecer do comitê de ética em pesquisa

A pesquisa *self* e literatura foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, através do cadastro e submissão dos documentos necessários na Plataforma Brasil. Após ajustes e correções indicadas pelo conselho de avaliadores do comitê de ética, a pesquisa foi aprovada e sua realização autorizada. Então foi emitida uma carta de aprovação¹³ e um parecer consubstanciado de ética.

6.8 Oficinas literárias com as crianças do ensino fundamental

6.8.1 Inserção na escola¹⁴

Chegando à escola municipal D. Pedro I no dia 14 de abril de 2016 com uma representante da equipe de mediadores, nos reunimos com a diretora que atuou como mediadora da nossa inserção na escola e que nos apresentou à coordenadora pedagógica, com quem encaminhamos a pesquisa em consonância com as demandas e projetos da escola.

A coordenadora pedagógica nos informou que há entre os professores a necessidade de trabalhar o letramento literário na escola, em paralelo às atividades de alfabetização. Sua expectativa foi de que a nossa pesquisa de intervenção se direcionasse à **formação continuada dos professores**. Esclarecemos que a pesquisa voltava-se para as séries iniciais do ensino fundamental e que, a partir da conclusão das nossas práticas promoveríamos esse momento de formação aos professores para atualização de metodologias de ensino de literatura para crianças do ensino fundamental. Nessa atualização são focalizados os posicionamentos do *self* da criança em relação à história, como aspectos essenciais para o processo de produção de sentido da história literária e para o desenvolvimento infantil. Essas considerações visam fomentar práticas na escola que promovam o desenvolvimento individual e cultural da criança.

¹³Disponível em anexo (B)

¹⁴Relato da inserção na escola D. Pedro I, feito com base nos relatórios de diário de campo.

A coordenadora compreendeu e acolheu a pesquisa, mostrando-se satisfeita quanto ao número de oficinas realizadas, quanto às histórias selecionadas e a diversidade de gêneros literários utilizados. A escola disponibilizou para a realização das oficinas o espaço da biblioteca escolar e nos incluiu no horário que havia sido programado para que a criança frequentasse a biblioteca. Dessa forma tivemos cerca de uma hora para a realização das oficinas, todas as segundas-feiras pela manhã durante o tempo de realização da pesquisa. Falou-nos também que a primeira série do ensino fundamental estava dividida em duas turmas de aproximadamente 25 alunos cada. Consideramos que seria mais proveitoso que as oficinas fossem realizadas com as turmas separadas. Levamos em consideração para essa escolha o espaço reduzido da biblioteca escolar e a perspectiva que se debruça e valoriza a relação de cada criança com a literatura, de forma que dividindo em dois momentos disporíamos de mais tempo para cada criança durante a oficina.

Ajustes foram realizados na metodologia para contemplar algumas das necessidades que surgiram como, por exemplo, o número de crianças e a divisão em duas turmas, o que geraria duas oficinas por dia, ao contrário de uma, como havia sido programado, e uma redução da estimativa de tempo de cada oficina, pensávamos em dispor de, ao menos, 90 minutos para a realização, mas conseguimos apenas entre 60 minutos e 80 para cada oficina.

Por fim, esquematizamos as atividades e o cronograma, realizaríamos 12 oficinas de literatura, no período de 8 semanas, veiculando 6 histórias infantis com cada turma em três distintas modalidades de mediação. Conversamos com a coordenadora sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, principalmente sobre o processo de produção de dados, explicando o uso dos diários de campo e do registro em vídeo da interação, e assegurando a postura ética dos pesquisadores no trato e divulgação das imagens das crianças registradas.

Apontamos a necessidade de um encontro com os pais para tratar da contextualização da pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido, onde poderíamos responder amplamente á dúvidas e questionamentos relativos à participação da criança na oficina, assim como um momento com as crianças para apresentar a proposta e convidá-las para participar da intervenção literária. A escola se prontificou a entrar em contato com pais, convidando-os para comparecer a escola durante a apresentação da proposta de pesquisa pela equipe de psicólogos. Deixamos claro, nesse momento, que arcaríamos com todas as despesas e custos decorrentes dos recursos utilizados nas oficinas (livros, fantoches,

materiais para a produção artística, equipamentos, etc.) e a coordenadora pedagógica nos disponibilizou o teatro de fantoches da escola para utilizarmos nas oficinas.

Pedimos também um encontro com as professoras da primeira série para conversarmos sobre a pesquisa, sobre como a literatura vem sendo utilizada nessa escola em particular, quais projetos vêm sendo desenvolvidos e para discutirmos a realização das oficinas em suas turmas. A coordenadora pedagógica nos agradeceu e deu boas vindas à escola D. Pedro I, sinalizando o interesse que mais projetos fossem desenvolvidos através dessa parceria da escola com a Universidade Federal de Alagoas.

6.8.2 Encontro com as professoras

Chegamos à escola no dia 18 de abril e estava sendo realizada no pátio uma atividade de leitura com as crianças. Era o dia do livro infantil e as crianças estavam animadas com a contação. A diretora nos apresentou as professoras da primeira série. No encontro com as professoras da escola falamos sobre o projeto, as oficinas, a participação das crianças e respondemos às dúvidas e questionamentos das professoras. Elas contaram que conversaram com alguns pais e eles haviam autorizado a participação das crianças na pesquisa e sugeriram para que enviássemos os Termos de Assentimento para casa, para que a criança assinasse na presença dos pais.

Também tínhamos o propósito de realizar algumas perguntas que pudessem nos dar uma imagem de como a literatura é trabalhada naquela escola, nas turmas iniciais do ensino fundamental. Então, tendo elaborado questões que pudessem dar-nos esse panorama realizamos uma entrevista semi-estruturada com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Este momento não foi registrado em vídeo nem em áudio, durante a conversa foram realizadas anotações para ajudar a recuperar as respostas dadas pelas professoras e, logo após o encontro, esse episódio foi relatado no diário de campo pela pesquisadora com base nas respostas dadas por elas¹⁵.

6.8.3 Encontro com as crianças

No dia 20 de abril retornamos à escola, dessa vez as professoras fizeram uma ponte entre nós e suas turmas, apresentando-nos às crianças. Falamos sobre a atividade que

¹⁵ Feito com base no diário de campo, esse relato da entrevista feito pela pesquisadora foi apresentado às professoras e elas autorizaram sua inclusão na dissertação, disponível no Apêndice E.

desenvolveríamos de contação de história e sobre as produções artísticas. As crianças, apesar de um pouco tímidas, mostraram-se animadas em participar das oficinas literárias e nos contaram que gostam de ouvir histórias e de fazer desenhos. Recolhemos com as professoras os termos de consentimento que foram enviados aos pais para que assinassem e os termos de assentimento.

6.8.4 Cronograma de atividades

Elaboramos uma tabela¹⁶ que sintetiza o cronograma e as atividades das oficinas com algumas informações gerais. Como o propósito das análises não consiste na comparação de uma turma com a outra ou entre o desempenho das crianças, os resultados das oficinas foram apresentados unificando a turma A e a turma B; então, por exemplo, nos dados apresentados da oficina oral 1 estão unificados os resultados das duas oficinas de contação oral realizadas com a turma A e B.

¹⁶Disponível no Apêndice F.

7 - ANÁLISE DOS DADOS

O conjunto de dados dessa pesquisa foi composto pelas anotações dos diários de campo realizadas pela pesquisadora e pela equipe de mediadores, pelas produções artísticas realizadas pelas crianças (ver item 4.1, procedimentos 2) e pelos registros em vídeos das narrativas e ações de posicionamento do *self* configuradas na interação das crianças com os textos literários e das crianças entre si com a equipe mediadora durante a reflexão sobre a história e durante a produção artística. No total dispomos de 30 registros de diário de campo, 141 produções artísticas e 12 vídeos com 30/40 minutos cada.

A análise desses dados dirigiu-se para a explicação de processos e não para a generalização de produtos. Isto é, investimos na construção de informações que têm como princípio fundamental o caráter hermenêutico; ou seja, de produção de sentidos acerca de fenômenos focalizados na investigação, que no caso dessa pesquisa foi eminentemente dinâmico (a relação entre as ações do *self* com o texto literário). Nessa perspectiva, no olhar para os dados dessa pesquisa foram implicados pressupostos de um ciclo metodológico (VALSINER, 2012), onde se considera um movimento contínuo entre pressupostos básicos, teorias, dados construídos e, sobretudo, a habilidade do pesquisador, com sua intuição e experiências prévias. Nesse cenário agregaram-se dois campos conceituais frequentemente referidos numa abordagem de tratamento de dados que privilegia o turno interpretativo dos pesquisadores envolvidos: **a análise microgenética e a análise narrativa.**

7.1 Análise Microgenética

O estudo do funcionamento psicológico, enquanto processo de desenvolvimento no tempo, necessita de métodos que capturem as transformações subjacentes ao seu funcionamento e que considerem a variabilidade que reflete configurações únicas como consequência da interação entre organismo e cultura. Segundo Branco (2014), o método de análise microgenética é utilizado para captura densa de processos de mudança no desenvolvimento em situações de interação.

O número de pesquisas de orientação microanalítica dedicadas ao estudo do desenvolvimento humano tem aumentado nos últimos anos, trazendo aos pesquisadores do desenvolvimento uma nova gama de informações sistemáticas que configuram um salto qualitativo no quadro de construção do conhecimento em psicologia. As pesquisas mais

relevantes ainda são restritas à língua inglesa. No entanto, nas duas últimas décadas, no Brasil, tais estudos seguem semelhante trajetória ascendente, porém em contextos de grupos de pesquisa ainda muito específicos (por exemplo, M. Lyra, na UFPE; N. Vieira, na UFAL; Rossetti-Ferreira, na Universidade de São Paulo; e Branco, na Universidade de Brasília). Utilizando registros videográficos para análise microgenética dos processos de mudança, estes pesquisadores têm destacado as contribuições do olhar microgenético e sistemático dos processos de comunicação para a psicologia do desenvolvimento.

Enquanto as metodologias tradicionais de estudo do desenvolvimento se orientam por desenhos correlacionais, baseando-se em levantamento de frequências e categorias comportamentais para comparar o comportamento de diferentes crianças(ou configuram um estudo longitudinal em que é comparado o comportamento da mesma criança em idades diferentes, ambas focando o produto da mudança no desenvolvimento infantil), a metodologia de **análise microgenética** se propõe ao estudo do processo de mudança desenvolvimental enquanto está acontecendo, em situações de interação em ambiente natural, agindo de maneira a perceber e reconstituir o processo microevolutivo que deu origem ao novo comportamento.

Sem dúvida, diversas modalidades metodológicas utilizadas no estudo do desenvolvimento trazem importantes contribuições para o avanço do conhecimento na área e, dentre os desenhos mencionados, o estudo longitudinal certamente oferece oportunidades de se perceber o processo de mudança no desenvolvimento, porém estudos como o de Lavelli, Pantoja e Fogel (2005)têm mostrado que um aspecto importante para a captura do processo de desenvolvimento é ter um grande número de observações/registros com um curto espaço de tempo entre elas, pois somente assim é possível capturar os processos de mudança a nível micro e explicar o passo-a-passo das mudanças no desenvolvimento.

Podemos conceituar a análise microgenética, sinteticamente, como uma ferramenta metodológica para captura dos processos de estabilidade e mudança no desenvolvimento. Para acompanhar o processo de desenvolvimento são conduzidas observações antes, durante e depois do período em que mudanças em um domínio particular ocorrem, compondo um elevado número de registros em vídeo de situações de interação em ambiente natural. Estes registros são utilizados para a investigação dos processos que ocorrem na dimensão do tempo real (micro), focando no passo-a-passo da mudança, com o objetivo de explicar como processos de mudança ocorrem na dimensão do tempo do desenvolvimento (macro).

No contexto desta pesquisa, a análise microgenética foi realizada a partir do registro em vídeo das oficinas literárias restringindo-se a seis indivíduos que foram videografados durante a conversa sobre a produção artística relacionada com a história contada. Para a análise microgenética dos registros em vídeo das oficinas literárias foram realizados, inicialmente, os seguintes procedimentos:

1. Assistir aos vídeos das oficinas na íntegra por várias vezes;
2. Fazer uma descrição textual sintética e cronológica de todo o conteúdo registrado em vídeo, registrando o tempo do vídeo em que as situações descritas ocorrem para facilitar o seu resgate;
3. Elencar e marcar no vídeo, com auxílio do texto, todos os eventos em que visualizamos o relacionamento do *self* com a literatura;
4. Configurar uma lista com todos os eventos em que se estabelece a relação entre *self* e literatura, identificando a oficina e a localização do evento no vídeo;
5. Resgatar no vídeo os eventos marcados e transcrever, em formato de tomada de turno, todos os episódios em que se estabelece a relação entre *self* e literatura, abarcando a linguagem verbal e não-verbal utilizada pelos participantes;

Nas 12 oficinas foram identificados 42 episódios de relação entre *self* e literatura. Esses episódios foram transcritos em formato de tomada de turno. Antes de prosseguir com os procedimentos realizados a partir das transcrições dos vídeos é necessário que façamos algumas considerações sobre o movimento de transformar os dados visuais em texto.

Silva, Santos e Rhodes (2014), abordam em profundidade os princípios e questões que norteiam a postura do pesquisador diante dos registros em vídeo. As considerações dessas autoras versam sobre o posicionamento ativo do pesquisador em relação ao tratamento e análise dos dados da pesquisa que se utiliza do registro em vídeo da interação humana. As autoras destacam quatro pontos essenciais na utilização de vídeos como forma de registro de dados em pesquisa:

- **Neutralidade:** O ato de assistir o mesmo vídeo várias vezes não tem a intenção de obter uma descrição total e neutra do que foi observado, mas permite ao pesquisador

familiarizar-se e desfamiliarizar-se com os episódios, percebê-los de formas diferentes, de forma mais profunda e complexa, ver mais coisas que não percebidas antes, ou ainda se concentrar em certo aspecto, como a linguagem corporal, e depois assistir novamente enfocando a fala de outra criança, por exemplo. Ou seja, assistir ao vídeo diversas vezes permite releituras, complementos e novas organizações do fenômeno.

- **Direcionamento:** Diversos aspectos da realidade da interação são capturados no vídeo; um mesmo vídeo pode sustentar o estudo de fenômenos diferentes. O vídeo fornece muito mais materiais do que o pesquisador intencionava observar e analisar; assim, é o objetivo do pesquisador que direciona seu olhar para determinados fenômenos e aspectos durante as análises dos vídeos, enquanto deixa passar outros que não dizem respeito à investigação proposta.

- **Seletividade:** Os episódios não se evidenciam sozinhos; é o movimento minucioso e sistemático do pesquisador no trato das informações geradas, sua orientação e sensibilidade ao fenômeno investigado que determinará a marcação dos episódios.

- **Parcialidade da representação:** Não é possível descrever tudo o que é capturado no vídeo. Como, por exemplo, a entonação, as expressões faciais, a composição do ambiente e etc. A transcrição visa a maior correspondência possível entre o que foi registrado no vídeo e o que se escreve, porém, ainda assim, não é uma cópia perfeita ou total da situação real.

Essas considerações foram relevantes nos procedimentos aplicados para a transformação dos vídeos da presente pesquisa em texto escrito (transcrição). As transcrições dos 42 episódios de relação entre *self* e literatura preservaram o movimento de alternância de turnos dos participantes da interação, focalizando tanto a linguagem verbal quanto os aspectos não verbais presentes na comunicação. Além disso, especificamos na organização dos quadros das transcrições, a indicação do episódio, da oficina, da localização (temporal) no vídeo, a duração do episódio, o número de turnos (primeira coluna) e os participantes (segunda coluna). Essa organização pode ser observada no exemplo abaixo:

Episódio 8

Oficina: 3B (Com o livro Marcelo Marmelo Martelo, turma B)

Participantes: Rebeca (R) e Pesquisadora (P)

Vídeo: 3B – 6m35s a 6m48s

Nº	Par.	Transcrição verbal	Processos não verbais
01	R	Ei, eu tenho um irmão que se chama Marcelo.	Olhando para a pesquisadora.
02	P	E é? E ele parece com esse Marcelo daqui?	Olha para a criança e aponta para a ilustração do livro do Marcelo (p.8)
03	R	AÇ	Olha e recua com o corpo, logo depois nega com a cabeça.

AÇ: Turno de ação.

Após transcrever todos os episódios precisávamos lançar um olhar, dirigir uma interpretação para as transcrições alinhada com as questões que procurávamos responder. Nessa perspectiva, evidenciamos nos episódios como a criança relacionou a sua história com a literatura. Para tanto, identificamos nas transcrições quais os constituintes do *self* e da literatura que foram relacionados no episódio. Por constituintes nos referimos aos elementos utilizados pelas crianças para entrelaçar suas experiências de vida, com a história contada; com a literatura. Para a apresentação desses dados, acrescentamos no quadro das transcrições, uma coluna à direita para indicar os constituintes desse entrelaçamento. Indicamos, abaixo, o exemplo anterior acrescido da referida coluna.

Episódio 8

Oficina: 3B (Com o livro Marcelo Marmelo Martelo, turma B)

Participantes: Rebeca (R) e Pesquisadora (P)

Vídeo: 3B – 6m35s a 6m48s

Nº	Par.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes	
				<i>Self</i>	Literatura
01	R	Ei, eu tenho um irmão que se chama Marcelo.	Olhando para a pesquisadora.	O nome de seu irmão é Marcelo.	Marcelo é o personagem principal da história.
02	P	E é? E ele parece com esse Marcelo daqui?	Olha para a criança e aponta para a ilustração do livro do Marcelo (p.8)		
03	R	AÇ	Olha e recua com o corpo, logo depois nega com a cabeça.		

A partir da identificação e descrição dos constituintes responsáveis pelo entrelaçamento das experiências do *self* com a história contada (texto literário) em todos os episódios, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Discriminara natureza desses constituintes, se processos ou objetos

Assumimos, como parâmetro para analisar os constituintes responsáveis pelo entrelaçamento entre as experiências do *self* e a história contada, a configuração de um processo ou de um objeto. Esta configuração refletiu o movimento do pesquisador para por em diálogo teoria e dado. As teorias consideradas nesse diálogo destacam o papel central da linguagem no desenvolvimento psicológico humano e favorecem o olhar para o entrelaçamento entre as experiências do *self* com a literatura discutido nesta pesquisa. Estruturar esse entrelaçamento como objeto quer dizer que as crianças, nas suas narrativas, se remeteram à história contada e, ao mesmo tempo, às suas experiências de vida, identificando ou nomeando algum aspecto pontual, geralmente num sentido de posse ou pertencimento. Ao estruturar o entrelaçamento como processo, as crianças revelaram características distintas, na medida em que se referiram a uma ação ou atividade quando, nas suas narrativas, entrelaçaram suas experiências de *self* com a história contada. Abaixo, apresentamos exemplos comentados, que ilustram essas duas formas de estruturação do entrelaçamento entre as experiências do *self* com a história contada.

Episódio 3

Participante: Mike (Mi) e Pesquisadora (P)

Oficina 3A: Leitura do livro Marcelo Marmelo Martelo, turma A

Vídeo 1438– 7m24s a 7m40s

Nº	Pa.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do constituinte
				<i>Self</i>	<i>Lit.</i>	
1	Mi	O cabelo da minha prima é igual.	Aponta para figura humana no livro.	Cabelo da prima.	Cabelo da mãe de Marcelo.	Objeto
2	P	O cabelo da sua mãe é igual?	Olha para o livro, aponta para a figura e olha para a criança			
3	Mi	Não, o cabelo da minha prima é igual ao dela.	Nega com a cabeça.			
4	P	Ah... da sua prima.	Assente com a cabeça.			
5	Mi	É cacheado...	Olha para a pesquisadora			

No episódio 3, a criança (linha 1) identificou que o cabelo de uma das personagens da história contada era igual ao de sua prima. Esse foi, portanto, o constituinte através do qual a criança entrelaçou as suas experiências do *self* com a literatura no episódio. A natureza do constituinte nesse caso foi um objeto, pois a forma como se organizou a relação nesse episódio remeteu à identificação de um aspecto pontual da história em sua vida.

Episódio 6

Participantes: Mike (Mi), Sol (S) e Pesquisadora (P).

Oficina: 3A com o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, escrito por Ruth Rocha.

Vídeo: 1438 - 12m32s a 12m59s

Nº	Pa.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do constituinte
				<i>Self</i>	Lit.	
1	P	- olha, /--/	Começa a falar e é interrompida, olha para a criança que fala.	Morre um cão perto de sua casa.	Casinh a do cão de Marcelo pega fogo.	Processo
2	S	Lá perto de casa morreu um cachorro na pista.	Olha para a pesquisadora			
3	Mi	Meu pai achou um também e chama ela de pretinha, mas ele acabou dando por que ela gostava de arengar com criança.				
4	P	Eita! Ela gostava era de arengar?				
5	S	Ela arengava que só, saiu correndo atrás de mim até a parede da minha casa.	Gesticula com as mãos			

No episódio 6, a criança (linha 2) contou-nos sobre um acidente que presenciou envolvendo um cachorro. Na história lida para as crianças, a casa do cachorro de Marcelo pegou fogo e ele entrou em pânico, pedindo ajuda aos seus pais. Os constituintes do *self* e da literatura que se relacionam foram, portanto, as situações em que um cachorro esteve em

perigo. Para esse entrelaçamento a criança contou uma história sobre o evento que presenciou, organizando sua fala em forma de processo.

2. Discriminara forma como o *self* fez referência a si mesmo nos episódios, se de forma direta ou indireta

Após discriminar a natureza dos constituintes (se objeto ou processo), discriminamos também nas transcrições a forma como as crianças faziam referência ao *self* e suas experiências, se de forma direta, falando do si mesmo, ou de forma indireta, quando se referia às experiências e/ou características de outras pessoas com as quais se relacionava. Para essa discriminação remetemo-nos às reflexões de W. James sobre as duas dimensões do *self* (eu e mim), que fundamentaram (em parte) a construção da teoria do *self* dialógico. Os episódios aqui transcritos e analisados demonstraram que as crianças se utilizaram tanto das suas experiências quanto a de outras pessoas (reais ou imaginárias) para entrelaçara história contada com a sua vida. Dessa forma, em todos os episódios foram observadas referências diretas e indiretas das experiências do *self* entrelaçadas com a história contada. Ilustram-se, abaixo, com o episódio 15, essas configurações:

Episódio 15

Participantes: Maria (Ma), Sol (S) e Pesquisadora (P)

Oficina: 4A com o livro “A árvore generosa”, escrito por ShelSilverstein.

Vídeo: 1591- 9m13s a 10m

Nº	Part.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>
				<i>Self</i>	Literatura		
1	Ma	Tia, eu já vi um pé de acerola.	Mexendo no livro, fala baixo.	Já viu um pé de acerola.	O menino tem uma árvore.	Processo	Direta
2	P	De acerola, eita, que delícia.					
3	S	E na casa do /--/	Começa a fala e é interrompida				
4	Mi	/--/ eu comi uma acerola azeda e bem murcha.		Comeu frutas.	O menino come as frutas da árvore.	Processo	Direta
5	P	AÇ	Sorri silenciosamente e olha para S.				
6	S	E lá na casa da minha avó tem pé de abacate.		Na casa da avó tem árvore.	O menino tem uma árvore.	Objeto	Indireta
7	P	Hmmm, abacate é uma delícia também.					

O livro *A Árvore Generosa* conta a história da relação estabelecida entre uma criança e uma árvore à medida que ambos crescem. No episódio 15 temos três situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura. Na primeira (linha 1), quando a criança contou sobre uma árvore que conheceu, “eu já vi um pé de acerola” observou-se uma referência direta ao *self*, na medida em que foi ela mesma quem conhecia um pé de acerola. Na segunda situação analisada, outra criança também faz uma referência direta, contou-nos sobre uma fruta que ela mesma comeu: “eu comi uma acerola(…)” (linha 4). Já na terceira situação analisada, uma criança faz referência a uma árvore frutífera de sua avó (linha 6). Neste caso, a referência às experiências do *self* é indireta, na medida em que a relação foi estendida a “minha avó”.

3. Discriminar a direção da relação que foi estabelecida, se do *self* para a literatura ou da literatura para o *self*.

Desde o início deste estudo assumimos que há uma relação bidirecional exercida entre as experiências do *self* e literatura, em que ora o *self* mobiliza suas experiências para relacioná-las com a história literária, ora a literatura favorece elementos e experiências para que a criança reflita sobre si mesmo e sobre a sua própria vida. Assim, nos ocupamos em perceber se seria possível discriminar claramente esse direcionamento nos episódios. Classificando-os em função da direção da relação exercida, observamos nos episódios situações de direcionamento do *self* para a literatura e da literatura para o *self*. Houve, no entanto, situações em que não foi possível discriminar claramente uma direção e esses casos foram classificados como ambíguos. Nos episódios abaixo, selecionados para exemplificação, a seta azul sobre os constituintes demonstra a direção da relação.

Episódio 1

Participantes: Mike (Mi), Maria (Ma) e pesquisadora (P).

Oficina 1A, contação oral de “O Rato e a Lua”, poesia do grupo Palavra Encantada.

Vídeo 1ºA – 8m54s a 9m18s

Nº	Pa.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>
				<i>Self</i>	Literatura		
1	P	Vocês lembram que esta história tem um ratinho...				Processo	Direta
2	Ma	... a ratinha, a lua, a parede... /--/		Assistiu um rato que faz comida.	A rata deseja um grande queijo.		
3	Mi	Eu já assisti um rato que faz comida.	Levanta a mão. Dedo indicador para cima.				
4	P	Ele faz comida?					
5	Mi	É. /--/	Confirma com a cabeça				

Episódio 10

Participantes: Jessica (J) e Pesquisadora (P)

Oficina: 3B com o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” escrito por Ruth Rocha

Vídeo: 1442 – 17m45s a 17m58s

Nº	Par	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>
				<i>Self</i>	Literatura		
1	J	Tia, eu lembrei de duas coisas que tem lá em casa que têm o mesmo nome.	Olhando para a pesquisadora	Cita coisas da casa dela que têm o mesmo nome.	Marcelo levantava questões sobre os nomes dos objetos.	Objeto	Direta
2	P	Quais as coisas que você pensou que têm o mesmo nome?	Olhando para a criança				
3	J	DVD da televisão e DVD de assistir.	Gesticula com os dedos para lá e para cá				
4	P	Ah, é verdade.	Assente com a cabeça				

O primeiro exemplo consiste em um trecho do episódio 01 onde se observou a direção do *self* para a literatura, a partir de uma situação em que a criança mobilizou suas experiências anteriores para entrelaçar seu *self* com a história contada (linha 3). O episódio 10 foi selecionado para demonstrar a direção da literatura para o *self*. Nele destacou-se uma situação em que as experiências veiculadas na literatura pela personagem do Marcelo, relacionadas com sua atitude inquisitiva perante a relação entre as coisas e seus nomes, mobilizou na criança novas posições, ao perceber elementos de sua vida de forma diferente (linhas 1 e 3), apontando novas relações entre eles.

Esses procedimentos de análise das transcrições foram realizados com todos os episódios, incluindo-se aqueles que emergiram durante o diálogo sobre a história, e aqueles que emergiriam durante a atividade de produção artística.

7.2 Análise Narrativa

A análise narrativa foi o segundo procedimento metodológico utilizado para a análise e discussão dos resultados desta pesquisa. Aliada à análise microgenética dos episódios, a análise narrativa contribuiu com as discussões por garantir o movimento hermenêutico do pesquisador na discussão dos resultados, promovendo o diálogo que privilegia a relação entre as teorias que fundamentam o estudo, os dados produzidos e as interpretações, enquanto resultados. Reflexões sobre a narrativa permeiam todo o desenvolvimento deste estudo. Nesta pesquisa consideramos a narrativa um lugar privilegiado para a análise de problemas ligados à construção do *self* e à interação social, de forma que é característica das narrativas a constituição de realidades e a produção de sentido.

A narratividade, a capacidade de contar histórias, é o processo constitutivo do funcionamento psicológico dos seres humanos, que reflete a diversidade do seu envolvimento em suas práticas diárias. Na narratividade opera-se com o resgate da memória (experiências passadas), para organizar a experiência psicológica. Contar histórias, sobre si ou sobre outros, de acordo com Bruner (1997), é a essência do ser humano, justamente por ser a maneira mais precoce e eficaz de organizar suas experiências e construir conhecimento.

Assume-se, nesta perspectiva, que os dados não falam por si, nem descrevem passivamente uma realidade. O conhecimento não é “descoberto”, mas construído ativamente pelo pesquisador em campo, a partir de suas próprias perspectivas e posicionamentos para

construir e divulgar informações. No entanto, é preciso esclarecer que essa dimensão pessoal refletida na organização temporal da experiência do pesquisador mantém uma estreita ligação com os significados já produzidos social e culturalmente. Neste sentido, Gonçalves (1998, p. 23) afirma que “as narrativas só têm existência num processo interpessoal de construção discursiva e como tal são inseparáveis do contexto cultural onde ocorrem”. Dessa forma “a narrativa não é um ato mental individual, mas uma produção discursiva de natureza interpessoal e culturalmente contextualizada”.

Assim, a análise narrativa aplicada aos episódios selecionados diz respeito ao movimento do pesquisador para produzir sentidos a partir da organização dos dados que resultou dos procedimentos aplicados que foram anteriormente descritos. Nesse movimento o pesquisador confronta os diferentes aspectos observados, buscando conexões lógicas e plausíveis para essa organização.

8 - RESULTADOS

A análise do conjunto dos dados videográfico das doze (12) oficinas de literatura realizadas, foram identificados vinte e nove (29) episódios onde a relação entre *self* e literatura se evidencia durante a etapa de diálogo sobre a história. O gráfico 1 e a tabela 1 apresentados abaixo discriminam a quantidade de episódios transcritos por modalidade de oficina.

8.1 Episódios de entrelaçamento entre as experiências de *self* e o texto literário durante o diálogo sobre a história

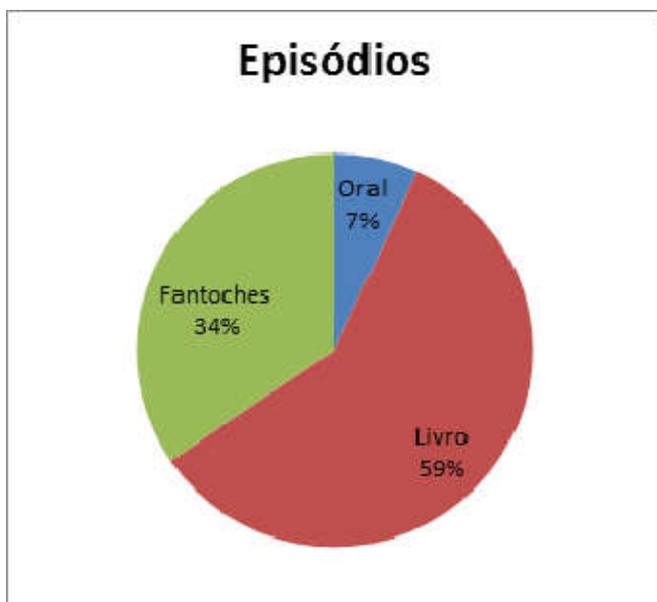


Gráfico 1: Episódios

Tabela 1

Modalidade	Episódios
Oral	02
Livro	17
Fantoche	10
Total	29

Nas oficinas mediadas pelo livro emergiram mais episódios de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura (58,62%), seguidas pelas oficinas medidas por fantoches (34,48%). Nas oficinas de contação oral emergiram 7% dos episódios. Em cada um dos episódios houve um ou mais situações em que as crianças relacionam o *self* com a literatura. Assim, foram identificados quarenta e três (43) situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura nos 29 episódios. O gráfico 2 e a tabela 2 apresentados abaixo ilustram esses resultados.

Gráfico 2: Situações de relação entre *Self* e Literatura



Tabela 2

Modalidade	Relações S-L
Oral	03
Livro	29
Fantoche	11
Total	43

Nas oficinas mediadas pelo livro também emergiram mais situações de relação entre *self* e literatura durante os episódios. Entre as 43 situações identificadas, 29 foram configuradas nas oficinas que utilizaram o livro (67%). As oficinas de teatro de fantoches propiciaram 11 situações de relação entre *self* e literatura em seus 10 episódios, representando 26% das situações de entrelaçamento. Por fim, as oficinas de contação oral favoreceram 7% das situações de entrelaçamento do *self* com a literatura nos episódios.

As 43 situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura transcritas no formato de tomada de turno (3 na modalidade oral, 29 na modalidade livro e 11 na modalidade fantoche), foram discriminadas quanto à natureza do constituinte do entrelaçamento (processo ou objeto), quanto à referência ao *self* (direta ou indireta) e quanto à direção da relação (do *self* para a literatura, da literatura para o *self*). Os episódios onde não foi possível identificar a direção da relação foram classificados como ambíguos. Esses procedimentos de análise foram aplicados em todas as situações transcritas (o detalhamento já foi descrito no item análise de dados), assessorando o olhar lançado pelo pesquisador para os microprocessos que compõem os episódios.

Foi realizado um levantamento geral das análises dos episódios. Essas informações foram organizadas por modalidade de literatura trabalhada. Esses resultados foram apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3: Levantamento das análises da relação entre *self* e literatura no diálogo sobre a história

Modalidade	Natureza do constituinte		Referência ao <i>Self</i>		Direção da Relação		
	Processo	Objeto	Direta	Indireta	<i>lf</i> →Lit.	Lit→ <i>Self</i>	<i>Self</i> ↔Lit
Oral	3	0	2	1	2	1	0
Livro	20	9	21	8	26	3	0
Fantoches	10	1	8	3	4	4	3
Total	33	10	31	12	32	8	3

Na análise da tabela 3, destacou-se que, em geral, a condição de processo para o constituintes foi predominante. Trinta e três situações de entrelaçamento do *self* com a literatura foram organizadas em forma de processo e 10 em forma de objeto. A referência direta foi a forma mais utilizada pelas crianças para fazer referência ao *Self*, presente em trinta e uma (31) situações. A referência indireta ao *self* foi utilizada apenas doze (12) vezes. As situações de entrelaçamento seguiram, predominantemente, a direção do *Self* para a Literatura, em trinta e duas (32) das situações analisadas. Nas oficinas mediadas pelo teatro de fantoches, os direcionamentos do *self* para a Literatura e da Literatura para o *Self* apresentaram valores idênticos. A ambiguidade no direcionamento da relação entre *Self* e Literatura foi registrada exclusivamente nas oficinas mediadas por fantoches, em três (3) situações.

No aprofundamento das análises das situações de entrelaçamento do *self* com a literatura, buscamos demonstrar como essas categorias analisadas relacionavam-se nos

episódios. Dito de outra forma, como as dimensões analisadas estavam interconectadas. Na condução da análise microgenética essas categorias foram decompostas em unidades cada vez mais simples, para serem destrinchadas e recompostas posteriormente. Levantamos então informações sobre quantas das relações que se organizaram como processos e como objetos faziam referência direta ao *self* e quantas faziam referência indireta ao *self* nas diferentes modalidades de mediação da literatura. Esses dados foram organizados e dispostos na tabela 4 abaixo.

Tabela 4: Quanto à relação da natureza dos constituintes com as formas de referência ao *self* nas diferentes modalidades

Modalidade	Processo – Ref. Direta	Processo – Ref. Indireta	Objeto – Ref. Direta	Objeto – Ref. Indireta	Total
Oral	2	1	0	0	3
Livro	15	5	6	3	29
Fantoches	7	3	1	0	11
Total	24	9	7	3	43

De 32 configurações dos constituintes como processos, em 24 encontrou-se a referência direta ao *self*. Os constituintes como processos que fazem referência direta ao *self* foram a forma mais utilizada pelas crianças para entrelaçar as experiências do *self* com a literatura. Essa predominância ocorreu nas oficinas mediadas pelo livro, seguida pelas oficinas mediadas por fantoches. Nas oficinas de contação oral, apesar da menor incidência entre as três modalidades, a referência direta foi mais utilizada que a indireta. As referências indiretas ao *self* relacionadas com constituintes com a natureza de processo constituíram a segunda forma mais utilizada para entrelaçar o *self* com a literatura (9) e também prevaleceram nas oficinas mediadas pelo livro (5). Das onze (11) situações onde se configuram constituintes com a natureza de objeto, sete (7) estiveram relacionados com a referência direta ao *self*. Os constituintes objeto que fizeram referência direta ao *self* prevaleceram nas oficinas mediadas pelo livro. Já os constituintes de natureza objeto relacionados com a referência

indireta ao *self* foram a forma menos utilizada para entrelaçar o *self* com a literatura nas oficinas (apenas 3 vezes nas oficinas mediadas pelo livro).

Adensando a configuração dos resultados, o próximo passo foi relacionar o levantamento apresentado na tabela 4 à direção da relação estabelecida entre *self* e literatura. Essa relação entre os dados foi representada na tabela 5 disposta abaixo.

Tabela 5: Quanto à direção da relação estabelecida entre *self* e literatura

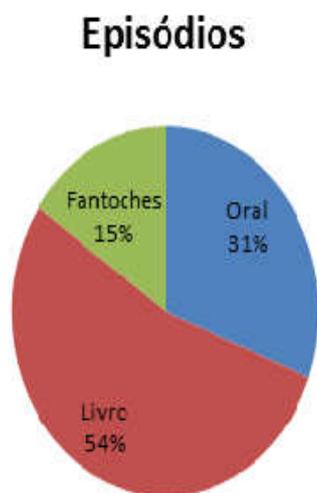
Constituintes e Referência ao <i>Self</i>	Direção da relação			Total
	<i>Self</i> → Lit.	Lit. → <i>Self</i>	<i>Self</i> ↔ Lit.	
Processo – R. Direta	18	5	1	24
Processo – R. Indireta	7	1	1	9
Objeto – R. Direta	4	2	1	7
Objeto – R. Indireta	3	0	0	3
Total	32	8	3	43

A partir da tabela 5 percebemos que das 24 situações em que a natureza do constituinte era um processo que fazia referência direta ao *self*, 18 seguem a direção do *self* para a literatura, sendo a forma mais utilizada para estabelecer a relação entre o *self* e a literatura durante as oficinas. O processo que faz referência indireta ao *self* e que parte do *self* para a literatura é a segunda forma mais utilizada (7 vezes). O processo que faz referência direta que parte da literatura para o *self* é a terceira forma mais utilizada para relacionar a vida com a história. O constituinte objeto que faz referência direta ao *self* aparece sete (7) vezes, quatro (4) das quais seguindo a direção *self* para a literatura, duas (2) da literatura para o *self* e uma (1) vez de forma ambígua. O constituinte objeto que faz referência indireta ao *self* aparece três (3) vezes e somente na direção do *self* para a literatura. As situações ambíguas apareceram uma vez em ambos os constituintes processos.

8.2 Episódios de entrelaçamento entre *Self* e literatura durante a produção artística

A partir das análises do acervo videográfico¹⁷ das dez (10) oficinas de literatura registradas na etapa da produção do desenho, foram identificados treze (13) episódios onde a relação entre *self* e literatura se evidencia. O gráfico 3 e a tabela 6 (ambos apresentados abaixo) ilustram esses dados em função da modalidade de mediação da literatura utilizada nas oficinas.

Gráfico 3: Episódios



Modalidade	Episódios
Oral	4
Livro	7
Fantoche	2
Total	13

Tabela 6

Nas oficinas medidas pelo livro emergiram mais episódios de entrelaçamento do *self* com a literatura (sete episódios de um total de 13 [54%]). A modalidade contação oral foi a segunda que mais favoreceu a emergência desses episódios durante a produção artística, com quatro dos episódios (31%). A oficina de teatro de fantoches propiciou apenas dois episódios durante a produção artística (15%). Em cada um dos episódios, assim como nas situações de diálogo sobre a história, há um ou mais situações em que as crianças relacionam *self* e literatura. Assim, identificamos dezessete (17) situações de relação entre *self* e literatura nos treze (13) episódios. O gráfico 4 e a tabela 7 apresentados abaixo ilustram esses dados.

¹⁷As etapas de análise dos vídeos estão descritas no item 1 da Análise de dados.

Gráfico 4: Situações de relação entre *self* e literatura.

Tabela 7



Modalidade	Relações S-L
Oral	6
Livro	9
Fantoche	2
Total	17

As oficinas mediadas pelo livro propiciaram mais momentos de relação entre *self* e Literatura (53%), seguidas pelas oficinas de contação oral, ainda que apenas a metade das oficinas dessa modalidade tenha sido registrada em vídeo, com 35% das situações de relação entre *self* e literatura. As oficinas de dramatização com fantoches aparecem em último, com 12% das relações identificadas entre *self* e literatura.

Foram realizados os mesmos procedimentos de análise descritos na etapa de diálogo sobre a história com as transcrições dos episódios identificados durante a produção artística; ou seja, foram discriminados os constituintes da relação, sua natureza (processo ou objeto), a forma de fazer referência ao *self* (direta ou indireta) e a direção da relação estabelecida (do *self* para a literatura, da literatura para o *self* ou ambígua). Foi realizado um levantamento das análises de todos os episódios gerados durante as produções artísticas e os resultados foram dispostos na tabela 8, apresentada a seguir.

Tabela 8: Análise das relações estabelecidas entre *self* e literatura durante a produção artística

Modalidade	Natureza do constituinte		Referência ao <i>Self</i>		Direção da Relação		
	Processo	Objeto	Direta	Indireta	<i>f</i> →Lit.	Lit.→ <i>Self</i>	<i>Self</i> ↔Lit.
Oral	6	0	6	0	3	2	1
Livro	7	2	7	2	6	2	1
Fantochê	2	0	2	0	1	0	1
Total	15	2	15	2	10	4	3

Nas **oficinas de contação oral** todos os constituintes são processos que fazem referência direta ao *self*. A direção da relação estabelecida entre *self* e literatura é diversificada, sendo sutilmente predominante partindo do *self* para a literatura quando comparada à direção que parte da literatura para o *self*. A relação de direção ambígua incidu uma vez nessa modalidade.

Nas **oficinas mediadas pelo livro**, das nove (9) situações de relação estabelecidas entre *self* e literatura, sete (7) têm constituintes de natureza processual e duas (2) possuem constituintes de natureza objetual. As referências diretas ao *self* foram expressivas, sete (7) entre nove (9). A direção da relação do *self* para a literatura foi predominante, aparecendo seis (6) das oito (8) vezes. A direção da literatura para o *self* incidu nas outras duas (2) situações. A relação ambígua entre *self* e literatura foi identificada em uma (1) situação em que o constituinte era um processo que fazia referência direta ao *self*.

Nas **oficinas de teatro de fantoches** foram identificadas apenas duas (2) situações de relação entre *self* e literatura durante a produção artística. As duas (2) situações identificadas possuem constituintes de natureza processual e fazem referência direta ao *self*. Uma dessas relações segue a direção do *self* para a literatura e a outra constitui uma relação ambígua.

Os resultados apresentados com base nas situações registradas nos vídeos do diálogo sobre a história e da produção artística indicaram pontos críticos acerca da forma como *self* e

literatura se entrelaçam quanto produção de sentido de uma obra e do próprio *self* em relação a essa obra. Os pontos críticos destacados nos resultados que serão alvo de discussões posteriores são os seguintes:

1. As oficinas mediadas pelo livro promoveram mais situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura.

2. As situações de entrelaçamento do *self* com a literatura onde os constituintes organizaram-se como processos foram predominantes entre as configurações analisadas.

3. A referência direta ao *self* foi a forma mais utilizada pela criança para relacionar-se com a literatura.

4. A direção que parte do *self* para a literatura foi predominante entre as situações analisadas.

5. As oficinas de teatro de fantoches propiciaram diversas situações de ambiguidade no direcionamento da relação estabelecida entre *self* e literatura.

9 - DISCUSSÕES

A seguir discutem-se os pontos críticos derivados da análise das situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura apresentados no item anterior, ilustrando com exemplos selecionados o fenômeno focalizado. Essas discussões levam em consideração o caráter dinâmico da relação que estamos investigando e alinham-se aos princípios da análise microgenética, assumindo que a complexidade deste objeto de investigação torna o tema inesgotável. De fato, nossa preocupação recai sobre a explicação de processos e não sobre a generalização de produtos, como já foi mencionado na etapa de análise de dados.

Nossa proposta foi lançar um olhar próximo e detalhado para o entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura nos momentos de contação de história, observando constituintes e sua dinâmica de forma minuciosa e atenta. Esse olhar investigativo para os dados, facilitado pelo recurso do vídeo, não exime o pesquisador de seu posicionamento perante as informações construídas. Assim como a noção de ciclo metodológico de Valsiner (2012) sustenta, o movimento realizado é de conexão entre teorias, dados e metodologia para construção, apresentação e discussão dos resultados. Considerando esses pressupostos, passamos às discussões dos pontos críticos ressaltados.

9.1 As oficinas mediadas pelo livro promoveram mais situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura;

Todas as modalidades de veiculação da literatura utilizadas nas oficinas promoveram situações de relação entre o *self* e a história contada. Cada uma das modalidades, certamente, tem suas características específicas e potencialidades. Entretanto, debruçando-nos sobre os resultados das análises, não podemos deixar de ressaltar que as oficinas literárias em que os livros foram utilizados propiciaram uma quantidade elevada de episódios de relação entre *self* e literatura. Lançando um olhar qualitativo sobre os episódios, apontamos também que as oficinas com os livros suscitaram uma grande diversidade de recursos utilizados pela criança para esse entrelaçamento de sua história de vida, de suas experiências de *self* com a literatura.

Quando falamos em literatura, logo nos vem à mente a figura do livro. O livro é, sem dúvida, um objeto peculiar e de imenso valor simbólico e cultural para a humanidade. Pelo fato da literatura ser eminentemente vinculada à imagem do livro, não nos causa surpresa

que, durante as oficinas literárias com os livros, as situações de entrelaçamento da história contada com as histórias de vida das crianças tenham sido abundantes e diversificadas. Isso porque, ao contrário dos que acreditam que o livro será inevitavelmente soterrado pelas tecnologias digitais, reconhecemos a importância da literatura na vida e o poder de uma história lida pela ou para a criança, para encantar, emocionar e transformar. Não se trata de apego romântico ao passado, uma vez que o livro foi o objeto subjetivado que melhor conseguiu abarcar a potência da arte literária e transmiti-la às diferentes gerações da humanidade. Esse *status* que a literatura assume funcionou tão bem que se fala de um relacionamento entre autor e leitor através da obra e não de uma relação entre sujeito e objeto (livro).

Embora não tenham surpreendido, os resultados das oficinas com os livros geraram algumas questões como, por exemplo, quais seriam os processos específicos da mediação da história através do livro que poderiam justificar a maior incidência e diversidade de situações de entrelaçamento *do self* com a literatura? Considerando-se a função dessas situações de entrelaçamento para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que estratégias poderíamos utilizar para potencializar a relação da criança com a literatura? Por fim, como essas informações podem ser apropriadas e utilizadas em ambiente escolar?

Pontuando a diferença entre uma história contada oralmente, utilizando o recurso da memória, e uma história lida para uma criança, assinalamos que a linguagem escrita se reveste de uma qualidade estética diferenciada entre as demais modalidades. A linguagem escrita, principalmente no caso do nosso alfabeto fonológico, que representa através de signos gráficos os sons das palavras, estabelece relações profundas com a linguagem oral, mas também dela se distancia ao agregar outros elementos, como por exemplo, o gênero do discurso, a estrutura textual, recursos linguísticos diferenciados, entre outros. Além disso, a mediação pelo livro permite a veiculação de histórias mais longas e complexas que a contação oral. A leitura do livro é, dessa forma, uma experiência qualitativamente diferenciada das demais modalidades de veiculação da literatura, pois propicia à criança um maior envolvimento e apropriação de características e estruturas distintivas da linguagem escrita.

Uma das primeiras observações que tecemos a partir das oficinas com os livros foi que as crianças podem se relacionar com a literatura e elaborá-la de forma profunda mesmo antes de aprender a ler, pois o fenômeno sobre o qual também nos debruçamos, a produção de sentido da obra literária, pressupõe muito mais envolvimento das experiências de *self* que a

decodificação dos signos escritos. A produção de sentidos pressupõe tanto experiências intersubjetivas quanto memórias e avaliações relativas a objetos e pessoas; pressupõe uma diversidade de experiências no mundo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (2001), a decodificação é apenas uma entre as diversas etapas do desenvolvimento da leitura e a capacidade de decodificar não garante necessariamente a compreensão. A avaliação do que se lê, no sentido de assumir um posicionamento diante da questão, e a capacidade de relacionar as informações/experiências prévias com as novas são essenciais para a dimensão do sentido do ato de leitura. Segundo os PCN’s (2001, p.54):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

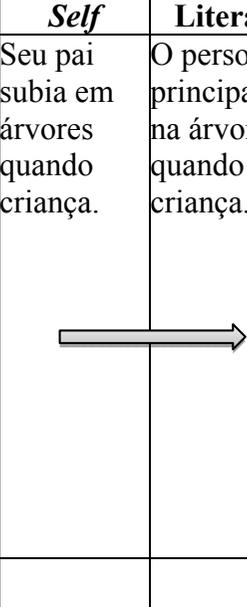
Observa-se, então que, a “leitura competente” compreende um movimento que o *self* realiza de entrelaçar sua visão de mundo, sua história, suas experiências com os sentidos construídos na relação com o livro. Assim como Coelho (1991; 1995;) assinalou, a reflexão de si e do mundo é condição da leitura. É justamente esse fato que sustenta nosso argumento de que quanto mais a criança relaciona o que lê/ouve com o que vive e compreende, mais significativa será a sua leitura para o *self* e para a obra. Para ilustrar as discussões de como a criança mobiliza suas experiências para compreender a história (movimento que parte do *self* para a literatura) e também para adensar os argumentos da potencialidade do livro em promover essa relação, selecionamos o episódio 12, que ocorreu durante a oficina literária que utilizou o livro “A árvore generosa”.

Episódio 12

Participantes: Mike (Mi), Sol (S), Maria (Ma) e Pesquisadora (P)

Oficina: 4A Livro “A árvore generosa” escrito por *ShelSilverstein*

Vídeo: 1591 1m55s a 2m30s

Nº	Pa.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do constituinte	Referência ao <i>Self</i>	
				<i>Self</i>	Literatura			
1	P	Meche... Olha, é bem legal esse livro, tem umas figuras bem bonitas.	Entregando o livro à criança		Seu pai subia em árvores quando criança.	O personagem principal sobe na árvore quando criança.	Processo	Indireta
2	Ma	AÇ	Apanha o livro e começa a folhear. (fig.7)					
3	P	Olha ele subindo na árvore... vocês gostam de subir em árvore?	Aponta uma das ilustrações do livro e olha para as crianças. (fig.8)					
4	Mi	AÇ	Assente com a cabeça					
5	Ma	AÇ	Assente com a cabeça					
6	Mi	O meu pai já subiu, mas ele caiu de uma árvore. Aí o galho quebrou, e ele foi e caiu no chão, aí levou ele pra o hospital.	Olha para a pesquisadora, fala e gesticula sutilmente.					
7	P	E foi?	Olhando para a criança em tom sério.					
8	Mi	Mas foi quando ele era pequeno.	Olhando para a pesquisadora.					
9	P	AÇ	Retribui o olhar e assente					

AÇ: Turno de Ação



Figura 7

Figura 8

O episódio 12 ilustra uma situação de entrelaçamento do *self* com a literatura em um contato inicial com o livro “A árvore Generosa”. A pesquisadora iniciou incentivando as crianças a folhearem o livro (linha 1). À medida que a criança avançava as páginas (linha 2, figura 7) a pesquisadora chamou a atenção para uma das ilustrações (linha 3, figura 8), apontando e perguntando às crianças se elas gostavam de subir em árvores, assim como o personagem da história. Duas das crianças envolvidas responderam afirmativamente (linhas 4 e 5) e uma acrescentou à sua afirmativa uma história de sua vida. As ilustrações do livro foram utilizadas nesse episódio como gatilho para retomada da história após a contação e o movimento da pesquisadora de indagar sobre as relações entre vida e história suscitou, em uma das crianças, a narrativa de uma experiência relacionada com o livro (linha 6).

A narrativa da criança nesse episódio constituiu-se como processo, uma vez que refletiu o movimento da criança para relacionar as suas experiências e conhecimentos com a literatura. Como podemos observar na linha 6, a história que a criança contou foi relativa à experiência de seu pai quando era pequeno, ou seja, tratou-se de uma experiência que foi organizada narrativamente, que lhe foi contada e que foi retomada em um contexto diferente, em um movimento que partiu do *self* para a literatura. É importante lembrar que, de acordo com os registros aqui analisados, o *self* se utiliza não apenas de suas próprias experiências para se relacionar com a literatura, como também a de outras pessoas, reais ou fictícias, uma vez que se constitui é inscrito, desde o nascimento, em relações dialógicas (BAKHTIN, 2011).

A experiência que a obra “a árvore generosa” e o *self* compartilharam foi o ato de subir em árvores, atividade presente no cotidiano de crianças de diversas culturas. Essa atividade suscitou na criança uma narrativa pessoal que a remeteu a uma reflexão que perpassou a história contada, mas a superou, uma vez que não havia na obra qualquer

referência a acidentes envolvendo o menino que sobe na árvore (linha 6). Assim, a criança confirmou que sobe em árvores, no entanto, utilizou-se da experiência de seu pai (numa referência indireta ao *self*) para fazer a ressalva: subir em árvores também pode ser perigoso e precisamos tomar cuidado ao fazê-lo, pois podemos escorregar ou, como no caso do pai de Mike (linha 6), o galho da árvore pode quebrar. Esse fato nos remeteu a diferentes experiências que a literatura pode suscitar e promover em crianças distintas, que mobilizam diferentes conteúdos no seu processo de compreensão ativa, responsiva e criativa da história.

Muitas vezes, por subestimar a importância do leitor no movimento de produção de sentido de uma obra, as pessoas procuram “o sentido do texto”, ou ainda mais radicalmente “o sentido único do texto”. Bakhtin afirmou que “a compreensão completa do texto: ela é ativa e criadora” (2011, p. 378). Nesse sentido, ela continua a criação, promove mudança e enriquecimento mútuo. Por isso é importante promover contextos coletivos de discussão da literatura com as crianças, onde se incentive a argumentação, o confronto de ideias e de pensamentos em relação à história, a intertextualidade e a percepção das relações entre a história e a vida. Desse modo o sentido é construído e reconstruído na interlocução (BAKHTIN, 2004b).

Outro aspecto relevante para essa discussão é o movimento de ida e volta da leitura que o livro proporciona, isto é, a criança pode retornar ou avançar à parte da história que deseja; pode recordar, relacionar, destacar aspectos, recontar, discordar, avaliar, etc. Essa característica permite que a criança se relacione com o livro como diálogo inacabado que está sempre se atualizando e renovando em cada leitura (BAKHTIN, 2011). Para que essas funções do livro sejam acessíveis às crianças que ainda não sabem ler, mas que estão no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, as ilustrações que acompanham os textos escritos desempenharam um papel fundamental.

9.1.1 Posicionamento do *self* nas oficinas realizadas com os livros: referência direta e relação que parte do *self* para a literatura

No episódio 15, apresentado a seguir, as próprias crianças, a partir da interação com o livro facilitada pelas ilustrações, apontam relações entre suas experiências e a história contada. À medida que uma das crianças despertou uma relação de suas experiências de *self* com a literatura exerceu-se um efeito no grupo em que as outras crianças também começaram a apontar relações entre si mesmas e a história contada. Argumentamos que esse

movimento para reconhecer-se na obra, direta ou indiretamente, apontando relações entre objetos, ações, experiências da vida e a obra literária, num movimento que parte do *self* para a literatura, foi essencial para a compreensão ativa e responsiva da história.

Esse fato foi frequentemente observado durante situações de diálogo entre grupo de crianças diante do livro da história contada, indicando que quando as crianças podem conversar entre si sobre a história contada esse diálogo favorece a emergência de relações entre o *self* e a literatura, num movimento que parte do *self* para a literatura. Esses momentos de diálogo propiciaram o compartilhamento de experiências, discussões sobre sentidos da história, pontos de vista diferentes, observações, etc., transformando qualitativamente a experiência com a literatura. Em resumo, o episódio 15 ilustrou situações de posicionamento do *self* nas oficinas com livro, demonstrando amplamente como se revelaram, nos dados, as formas de referência ao *self* e a direção das relações configuradas nas situações de entrelaçamentos do *self* com a história contada.

O episódio 15 se passou na segunda oficina em que o livro foi utilizado, retratando quatro (4) situações de relação entre *self* e literatura em um curto espaço de tempo. Entre essas relações, três foram processos onde as crianças fizeram referência direta ao *self* e refletiram um movimento que partiu do *self* para a literatura. Esse episódio é representativo de todos os índices destacados nos resultados (livro, processo, referência direta e direção S → L).

Episódio 15

Participantes: Maria (Ma), Sol (S), Mike (Mi) e Pesquisadora (P)

Oficina: 4 A com o livro “A árvore generosa” escrito por Shel Silverstein

Vídeo: 1591- 9m13s a 10m24s

Nº	Part.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>
				<i>Self</i>	Literatura		
1	Ma	Tia, eu já vi um pé de acerola.	Folheando o livro, fala baixo.	Já viu uma	O menino tem	Processo	Direta
2	P	De acerola, eita, que delícia.		árvore.	uma árvore.		
3	S	E na casa da /--/	Começa a fala e é interrompida				
4	Mi	/--/ eu já comi uma acerola azeda e bem murcha.		Comeu fruta.	O menino come frutas da	Processo	Direta
5	P	AÇ	Sorri silenciosamente olhando para Mi, depois olha para S.				
6	S	E lá na casa da minha avó tem pé de abacate.	Olhando para a pesquisadora.	Na casa da avó tem árvore.	O menino tem uma árvore.	Objeto	Indireta
7	P	Hmm, abacate é uma delícia também.	Olhando para S.				
8	S	AÇ	Confirma com a cabeça e sorri				
9	Ma	AÇ	Fecha o livro.				
10	P	Olha, a gente viu que o menino gostava muito de brincar com a árvore, não era? De se esconder... Ele descansava embaixo da árvore quando estava muito quente...	Sorriso. Fala abrindo o livro diante das crianças e passando as páginas. (Fig. 09)				
13	S	Olha a maçã que ele comeu	Indicando a ilustração (fig.10)				

14	P	Isso aí. Ele também abraçava a árvore...	Vira a página e indica a ilustração.				
15	Ma	... E a árvore abraçava ele...	Indicando a ilustração (Fig.11)	Já abraçou uma árvore.	O menino abraçava a árvore.	Processo	Direta
16	P	Era, ela abraçava ele... Vocês já abraçaram alguma árvore?					
17	Ma	Já abracei.	Fala rapidamente e sorri				
18	P	Já? Que árvore você abraçou?	Fala sorrindo				
19	Ma	Lá na casa da minha outra avó.	Movimentando os braços				

AÇ: turno de ação



Fig.9



Fig.10



Fig.11

Consideramos que todo enunciado proferido é um elo que partiu de um enunciado anterior e se encaminhou para um próximo, na alternância entre os interlocutores, estando totalmente implicado no contexto em que se realiza (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, para começar a análise deste episódio contextualizaremos brevemente as discussões que o encaminharam.

O livro “A árvore Generosa”, do autor *Shel Silverstein*, conta a história de uma relação de amizade entre um menino e uma árvore. Este menino, quando pequeno, passava muito tempo junto da árvore, sobia em seu tronco, se balançava em seus galhos, brincava com suas folhas, comia seus frutos, descansava à sua sombra, etc. À medida que crescia, as necessidades do menino começaram a se transformar e sua relação com a árvore também. Tendo essa história em mente, a pesquisadora fez referência à árvore presente na escola (*flamboyant*) e perguntou se as crianças já brincaram com ela. As crianças responderam que sim e se iniciou uma discussão sobre o fruto da árvore (vagens achatadas), onde *Mike* falava e gesticulava para explicar a pesquisadora como era esse fruto. Enquanto isso, Maria, que escutava e participava da conversa, estava folheando o livro e então fez o seguinte comentário: “Tia, eu já vi um pé de acerola” (linha 1). A partir de então, iniciou-se um novo tópico de discussão no grupo, que passou da árvore da escola às árvores frutíferas que as crianças conheciam e com as quais se relacionavam, assim como o menino na história contada.

Quando Maria comentou sobre o pé de acerola que viu, as outras crianças, em resposta, falavam também sobre as árvores frutíferas que conheciam e as frutas que comeram (linhas 4 e 6). Maria fechou o livro (linha 9). A pesquisadora, então, abriu o livro retomando partes da história (linha 10, figura 9) à medida que passava as páginas, encerrando suas frases de forma reticente. As crianças acompanhavam atentamente seus movimentos com o livro e, ao chegar à página 10, outra criança do grupo retomou o tópico das frutas apontou para uma das ilustrações e falou: “olha a maçã que ele comeu” (linha 13, figura 10). Ela fez um movimento semelhante ao que a pesquisadora estava fazendo, recontando a história de forma simplificada (a partir das ilustrações) à medida que avançava as páginas.

A pesquisadora confirmou a afirmação da criança (linha 14) e avançou no mesmo movimento, indicando a ilustração da página seguinte e acrescentou: “ele também abraçava a árvore”. A reticência no fim de sua breve narrativa da história deixou um espaço aberto à continuidade. Então Maria (uma criança do grupo) se posicionou diante da abertura: “e a

árvore abraçava ele” (linha 15, figura 11), também indicando com um gesto a ilustração do livro.

Destaca-se, nessas situações de diálogo entre as crianças, o potencial da ilustração da história para promover o desenvolvimento da leitura. Os desenhos e imagens são uma das mais antigas e diretas formas de escrita. O alfabeto pictórico, fundamentado no recurso imagético, foi utilizado em grande escala por diversas civilizações antigas. É também de conhecimento popular que “uma imagem fala mais que mil palavras”. Essa é a relação visceral que temos com a linguagem visual, imagética. Vygotsky (1998) dedicou um capítulo à investigação das raízes históricas da linguagem escrita, e demonstrou que essa forma de linguagem não foi explicada como um processo histórico e cultural de desenvolvimento, mas apenas como ato mecânico e externo de treino de habilidades. Para o autor, o gesto, a brincadeira simbólica e o desenho são etapas no desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Assim percebemos um elemento importantíssimo: a linguagem escrita incorpora elementos de diversas outras formas de linguagem, como por exemplo, a oral e a imagética. Esse conhecimento precisa ser incorporado nos trabalhos que envolvem o desenvolvimento da leitura/escrita na criança.

Quanto ao desenho, etapa que antecede à escrita das palavras, Vygotsky (1998) atribuiu a ele um simbolismo de primeira ordem, que denota diretamente objetos e situações, esclarecendo que a criança passará ainda ao simbolismo de segunda ordem, que se refere ao sinal escrito representativo da fala das palavras, equivalente ao alfabeto fonológico que utilizamos, que envolve uma abstração maior em relação às propriedades da linguagem de superar a situação imediata e de colocar um elemento significativo no lugar de outro equivalente. Vygotsky assinalou que há uma mudança essencial quando a criança percebe que pode desenhar, além dos objetos e seres do mundo, a própria fala. Destaca-se que o inverso também é verdadeiro; ao perceber as ilustrações acompanhadas do texto, nos livros literários infantis, as crianças percebem que assim como a imagem conta uma história que pode ser lida, as palavras também o fazem e as imagens as ajudam no processo de significação da história. Assim, as crianças, através das ilustrações, podem retomar a história e recontá-la em seus termos.

De fato, o livro utilizado nessa oficina foi extremamente propício para que esse fenômeno se manifestasse. Esta edição apresenta o texto com apenas algumas frases de cada vez e privilegia as ilustrações, que povoam todas as páginas em grandes dimensões. Além disso, as imagens são elaboradas com dedicação aos detalhes, o que faz realmente “a imagem

falar”. Estes fatores demonstraram a importância da seleção cuidadosa das obras que foram trabalhadas nas oficinas e de uma boa edição para instigar na criança o interesse pelo livro¹⁸.

Retomando a análise do episódio 15, na linha 16, aproveitando a direção da conversa, a pesquisadora intentou aprofundar a discussão, e estimulou a observação sobre as relações entre o que estava sendo pontuado na literatura naquele momento e as experiências das crianças do grupo. Para isso, a partir da confirmação da fala de Maria “E a árvore abraçava ele” (linha 15), a pesquisadora indagou: “Vocês já abraçaram alguma árvore?” (linha 16). Maria então respondeu: “já abracei” (linha 17). A pesquisadora indagou sobre que árvore a criança havia abraçado; então ela respondeu não sobre o tipo de árvore, mas onde ocorreu o fato “lá na casa da minha outra avó” (linha 19).

Em toda narrativa a criança falava sobre “quem, o que, onde e quando”; ou seja, falava sobre as experiências situando-as no tempo e no espaço. A criança, em sua narrativa, situa quem, o que e quando “já abracei uma árvore” e situa onde: “na casa da minha outra avó”. Assim, ela relacionou suas experiências passadas com o conhecimento veiculado na literatura. Ela reconheceu suas atividades nas atividades da personagem da história e apontou essas aproximações. Esse movimento de reconhecer a si mesmo na obra foi uma das formas que a *self* se utiliza para se relacionar com a literatura e compreendê-la.

Muitos teóricos que dedicaram a vida ao estudo da literatura não chegaram à sua potência real, pois focalizaram o texto e subestimaram sua relação com a vida e com o leitor. Por esse motivo, muitas vezes, poetas, autores e artistas em geral tiveram uma sensibilidade no olhar direcionado à obra literária que supera as pretensões dos mais ambiciosos cientistas formalistas da linguagem. É nessa medida que convidamos o artista múltiplo Jean Cocteau (2015) para enriquecer o debate até então travado por nós com suas análises sobre o leitor e o fenômeno da leitura. Cocteau é radical quanto à implicação absoluta do *self* no fenômeno da leitura; se a leitura for encarada como a capacidade de decodificar signos escritos de forma neutra, ele não tem certeza se sabe ler, pois em suas leituras não lê o texto, mas a si mesmo em relação aos significados suscitados na obra. Ele cita o exemplo da leitura de uma carta:

Eu leio. Acredito ler. Cada vez que releio, percebo que não li. É o problema de uma carta. Encontramos nela o que procuramos e nos contentamos com

¹⁸Para obter mais informações sobre as obras e autores utilizados nas oficinas consulte o quadro disponível em anexo (A).

isso. Então, nós a guardamos. Se a reencontramos, ao relê-la é outra carta que lemos, uma que não havíamos lido. (2015, p. 81)

O autor comenta sobre esse exemplo e acrescenta dizendo que com os livros também acontece um processo semelhante, e que, no fim das contas, “o que o leitor quer é se ler” (2005:81). Lendo o que avalia positivamente ele pensa que bem poderia ter sido ele a escrever aquilo, pois também se remete à sua experiência, avaliando negativamente o leitor diz como poderia ter sido melhor, ou como gostaria que tivesse sido a história. Essa é a característica da leitura que se implica na vida. Mas quanto à leitura encarada como decodificação passiva, Cocteau (2005, p. 82) arremata:

Quanto mais importante um livro é para nós, pior é a leitura que fazemos dele. Nossa substância se infiltra nele e o interpreta a nosso favor. É por isso que se eu quero ler e me convencer de que sei ler, leio livros nos quais a minha substância não penetra.

Defendemos que é justamente essa infiltração do *self* na literatura que potencializa e amplia a compreensão do dito, a produção de sentido da obra e o desenvolvimento humano. O leitor se reconhece nas experiências que a literatura o faz viver e faz desse reconhecimento alimento para construção do si mesmo, na medida em que reflete sobre sua experiência que é compartilhada na obra. Esse movimento, promotor de desenvolvimento para o *self* foi identificado nessa pesquisa em diversos episódios e, de fato, essa foi a direção da relação (do *self* para a literatura) que prevaleceu no levantamento dos resultados aqui discutidos.

No entanto, será esse realmente que o único movimento que o leitor realiza? Seu intento sempre é de reforçar e reconhecer aspectos de si mesmo na obra, de forma a confirmá-los? Fechando-se ao novo, ao inédito, num movimento que no outro somente percebe a si mesmo? Isso também não seria monologizar a experiência dialógica com a literatura? Como é que a literatura veicula novas experiências para a criança? Quando a criança é apresentada a novos elementos, atividades, reflexões, como se constitui a relação do *self* com a obra? É o que pretendemos problematizar com a análise do episódio 11, configurado durante a oficina literária que utilizou o livro “Marcelo, marmelo, martelo”, escrito pela autora Ruth Rocha.

9.1.1.2 Posicionamento do *self* nas oficinas realizadas com os livros: referência direta e relação que parte da literatura para o *self*.

O episódio 11 se passou na primeira oficina realizada com o livro e configurou uma situação de entrelaçamento do *self* com a literatura durante o diálogo, após a contação da história mediada pelo livro. Participaram desse episódio a pesquisadora e duas crianças. O entrelaçamento constitui-se como um processo onde a criança fez referência direta ao *self*. O diferencial desse episódio em relação aos apresentados anteriormente foi que a criança se deparou na literatura com uma situação inédita, com novas palavras e com uma nova postura diante do mundo. Essa situação disse respeito ao movimento de Marcelo, personagem principal do livro, para questionar a relação entre as coisas e seus nomes. Diante desse encontro com o novo, que se avalia positivamente, a criança se apropriou das palavras e expressões da personagem, utilizando-as em outro contexto (imaginário) e revestindo-as com sua própria voz.

Esse episódio foi bastante complexo e na sua análise sustentou-se argumentos que têm por base dois pontos: constituição do *self* dialógico a partir da linguagem na relação com o outro e o potencial da literatura para expansão e (re)organização de posições do *self*. Estes pontos são interconectados e essenciais para compreensão do episódio 11, disposto abaixo.

Episódio11

Participantes: Jessica (J), Rebeca (R) e Pesquisadora (P)

Oficina: 3B com livro “Marcelo Marmelo Martelo”, escrito por Ruth Rocha

Vídeo: 3B 1443 5m19s a 6m42s

Nº	Part.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>	
				<i>Self</i>	Literatura			
1	R	Ô tia, eu nunca vi essa palavra suco de leite.	Abraçada às próprias pernas e se balançando. (fig.12)	<i>Self</i>	Literatura	Processo	Direta.	
2	P	Suco de vaca.	Inclina-se e toca a criança.	Trás as perguntas de Marcelo para si e para o jantar (futuro) com a mãe, o leite vira suco de vaca e a colher, mexedor.	Perguntas e questões de Marcelo: suco de vaca e mexedor. Contexto de alimentação em família.			
3	R	Eita, suco de vaca.	Fala e se solta.					
4	J	AÇ	Cobre a boca sorrindo.					
5	R	Eu vou chegar em casa e lá tem leite né, eu vou dizer: “Mãe! Eu quero suco de leite!”	Gesticula com as mãos, modula diferentes vozes para si enquanto narradora e enquanto personagem. (fig.13)					
6	J	De vaca!	Olha para E. e fala interrompendo.					
7	R	Eu quero suco de leite, e ela não vai entender nada né...	Agita as mãos olhando para J. Indiferente ao seu comentário, continua falando.					
8	P	Eu também acho que ela não vai entender nada e vai perguntar pra você, e você vai começar a rir.	Sorriso anterior à fala.					
9	R	Aí eu vou precisar botar açúcar, aí eu vou dizer: “mãe, me dá o mexedor”.	Sorri no fim da fala.					
10	P	E tu acha que ela vai dizer o que?	Sorriso anterior à fala.					
11	R	Eu acho que ela vai dizer: “o que é isso mexedor?” - Mexedor, mexedor...	Na posição da mãe a voz é mais alta e intensa. Quando fala com a própria voz faz gesto de mexer a					

			colher com a mão. (fig.14)				
12	P	Aí ela vai entender.	Observa a criança falar.				
13	R	O mexedor de mexer...	Fala acompanhada de gesto de mexer com a colher.				
14	P	Será que ela vai entender se você dizer o mexedor assim?	Fala acompanhada do gesto de mexer a colher.				
15	R	Aí, aí eu vou dizer: ô mãe, por que a bola se chama bola?	Cruza os braços, depois descruza e balança as mãos com as palmas viradas para frente, num gesto de por quê. (fig.15)				
16	P	AÇ	Faz o mesmo gesto de porque com as duas mãos.				



Fig. 12 Fig.13



Fig.14



Fig.15



Contextualizando brevemente, na história utilizada nessa oficina, Marcelo, personagem principal do livro, problematizou a relação entre os objetos e a linguagem utilizada para se referir a eles. Nesse intento, ele inventou novas palavras se esforçando para que elas refletissem as propriedades dos objetos de forma mais direta. É assim que ele indagou, por exemplo, por que travesseiro se chama travesseiro e não “cabeceiro”, já que é um objeto feito para encostar a cabeça.

Ao explicar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, Vygotsky (2001) afirmou que, no princípio do processo de consciência linguística, a criança não diferencia a forma sonora e gráfica das palavras de seus significados. Desse modo “a criança percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto ou como uma propriedade sua inseparável de outras propriedades” (p.418). Nesse estudo Vygotsky citou alguns exemplos a partir de pesquisas que realizou com crianças em idade pré-escolar, quando estas explicavam o nome dos objetos por suas propriedades. Assim, os nomes dos objetos não poderiam ser trocados, uma vez que isso acabaria por transferir, além do nome, suas propriedades.

Segundo esse mesmo raciocínio, as crianças imaginam que os objetos grandes têm nomes grandes e que os objetos pequenos são escritos com poucas letras. Dessa forma, observa-se que, em estágios iniciais, a criança estabelece uma ligação estreita entre as propriedades dos objetos e seus nomes. À medida que se desenvolve, a criança começa a distinguir entre os aspectos semântico e sonoro da linguagem, percebendo que eles não formam uma unidade imediata, mas estabelecida simbolicamente por convenção social¹⁹. Uma das principais características da linguagem é estabelecer uma ponte entre diferentes subjetividades que permite a compreensão mútua do que se fala. Seu caráter compartilhado possibilita que as pessoas falantes de uma mesma língua entendam-se. O conflito vivido por Marcelo na história contada para as crianças do ensino fundamental destaca a dificuldade da compreensão entre as pessoas na medida em que se inventam novas formas para se referir aos objetos por suas propriedades. As palavras novas que Marcelo inventou lhe geraram problemas quando precisou, em uma urgência, da compreensão das pessoas que lhes eram próximas. No livro são utilizados recursos contextuais e imagéticos para fomentar no leitor a compreensão acerca do que Marcelo se referia com as “novas” palavras, além de apresentar o

¹⁹Essas reflexões são importantes para compreender como se organiza a linguagem e o pensamento da criança e serão resgatadas no tópico de discussão das relações que se organizam como processo ou como objeto.

processo de questionamento do menino que o levava a tais reflexões sobre a relação entre os nomes e as coisas do mundo.

Os questionamentos de Marcelo instigaram no grupo de crianças que participaram dessa investigação curiosidade e interesse; elas se identificaram com o personagem e suas questões. Suas perguntas são estimulantes para as crianças nessa fase do desenvolvimento, pois favorecem a reflexão sobre as propriedades da linguagem e seus usos em contexto social a partir de uma atmosfera lúdica e descontraída. Foi justamente essa avaliação positiva da história contada pela criança, produto de sua compreensão ativa do sentido do texto, que se manifestou no episódio 11, quando a criança chamou atenção para as palavras (de Marcelo) que nunca tinha ouvido e se propôs a utilizá-las como suas, em novos contextos de interação (diálogo imaginário com a própria mãe). É a esse movimento de apropriação e distanciamento das palavras do outro que nos referimos quando discriminamos a direção da relação que, nesse caso, partiu da literatura para o *self*, promovendo novos posicionamentos do *self* a partir da alteridade.

O episódio começou quando, na linha 1, Rebeca fez a afirmação: “Tia, eu nunca vi essa palavra suco de leite”. Na história contada durante a oficina a personagem se referiu ao leite como “suco de vaca”. Na linha 2 a pesquisadora corrigiu a criança: “suco de vaca” e a criança mudou o seu enunciado: “eita, suco de vaca” (linha 3). Todavia, quando utilizou novamente a expressão (linha 5) Rebeca voltou a falar “suco de leite” como na primeira linha, ignorou outras correções (linha 6) e continuou utilizando a expressão à sua maneira, contando uma história sobre um diálogo imaginado (linha 7).

Os primeiros aspectos analisados nesse trecho do episódio 11 disseram respeito à descoberta do novo e à experiência de apropriação das palavras do outro (Marcelo) como suas próprias palavras. Para os indivíduos, todas as palavras se dividem em palavras suas e palavras dos outros (BAKHTIN, 2011). No entanto, nem sempre essa fronteira é bem delimitada, ainda mais considerando a constituição dialógica do *self*. A esse respeito Bakhtin (2011, p. 379) afirmou que:

(...) todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso)

e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou outros materiais semióticos). (...)

Percebemos, então, que a tensão entre as palavras do eu e do outro é constitutiva do *self*, mas ressaltamos que quando o *self* se apropria das palavras do outro o faz à sua maneira, em um contexto específico, com uma entonação própria. Esse processo foi observado na continuidade do episódio 11, nas linhas 9 e 11, quando a criança, novamente, se apropriou das palavras “de Marcelo” dando-lhe uma entonação própria, adequada ao contexto de interação. A entonação é um dos elementos de sentido do discurso e, nesse episódio, foi importantíssima para compreensão dos enunciados. No entanto, a entonação impressa pela criança em suas palavras é irreproduzível, devido aos limites do processo de transcrição. A criança revestiu as “palavras do outro” com seu próprio uso, tornando-as “minhas outras palavras” (BAKHTIN, 2011). De fato, foi o que se verificou no episódio, pois a passagem da palavra do outro para a minha palavra não foi dada diretamente. Observou-se, como Bakhtin (2005, p. 195), que as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação; isto é, tornam-se bivocais”.

Essas análises aplicadas aos episódios de entrelaçamento do *self* com a literatura permitem-nos encarar o processo de aquisição da linguagem escrita como parte do mesmo processo de constituição da relação entre o *self* e a linguagem; ou seja, como a internalização e a apropriação da fala do outro pelo *self*, ao mesmo tempo em que dela se distancia para torná-la sua. Essa interpretação nos direciona à discussões radicalmente diferentes das que são tecidas atualmente, no âmbito dos estudos que focam a literatura como fornecedora de papéis a serem aprendidos e representados pela criança.

Adentrando agora ao segundo ponto de análise do episódio 11, discutimos sobre o posicionamento do *self* na interação e sobre o potencial da literatura em suscitar a reorganização e a inovação das posições do *self*. Resgatamos, de forma sucinta, a reflexão realizada no capítulo I sobre as abordagens do *self* na ciência psicológica, quando foram problematizadas teorias que consideram a cultura como transmissão rígida de papéis sociais que são aprendidos pelo sujeito e fixados por repetição e reforço. Nessa perspectiva, a medida do ajustamento social é a medida da capacidade de adquirir, imitar e reproduzir papéis sociais estabelecidos. Estendendo essas premissas para a análise da relação entre o *self* e a literatura, teríamos algo semelhante ao conceito de personificação imaginativa desenvolvido por Sarbin (1968) apoiado no trabalho inicial de Mead(1935) sobre a teoria dos papéis, em que o

processo imaginativo é tido como essencial para a aquisição de papéis, pois provê ao eu a capacidade de “assumir o papel” do outro, introjetando empaticamente o ponto de vista desse outro e abdicando do seu. Vejamos pelas palavras dos próprios autores como a literatura atua para a aquisição de papéis:

[...] Em todas as culturas, grande parte do conteúdo do comportamento imaginativo é institucionalizado na forma de contos populares, mitos e outras formas de história. O processo imaginativo é essencial, igualmente, para essa forma de aquisição de papéis, que tem sido variamente chamada de identificação, introjeção, empatia, e assumir-o-papel-do-outro. [...] (SARBIN, 1968:320, apud COURTNEY, 2003, p. 234, trad. Karen Müller, grifos nossos).

Os grifos realizados por nós nessa passagem visam destacar, através dos termos utilizados pelo autor, sua posição acerca do fenômeno a que se refere. Nesses termos, o sentido suscitado para compreensão da relação do ser humano com a literatura é o de institucionalização de comportamentos que a cultura deseja reproduzir nos sujeitos que, no sentido estrito do termo, somente são livres para se submeter, para adquirir, identificar, introjetar e assumir o papel de outrem.

Fundamentando-nos no pensamento *bakhtiniano*, rejeitamos essa interpretação para a relação do *self* com a obra literária, uma vez que nela se dissemina uma tendência para reduzir o diálogo a uma única consciência, mediante a dissolução do *self* no texto, ou ainda, a subestimação dos poderes (re)criativos do leitor diante da literatura. Bakhtin (2011, p. 377) afirmou que “não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem”, pois o movimento de compreensão do sentido de uma obra é polissêmico, ativo e criador, não podendo ser reduzido à questão empática ou à perda do próprio lugar para assumir o lugar de outro. Isso não quer dizer que o *self* não pode se transformar ou mudar o seu ponto de vista; ao contrário, no ato de compreensão, leitor e obra se transformam, mas não num movimento de dissolução do eu no outro.

Para contrapor a ideia de aquisição de papéis utilizamos a noção de posição e posicionamento do *self* (HERMANS, 2003; 2013;), que já foi introduzida nesse estudo quando abordamos a constituição do *self* dialógico. Primeiramente, estes termos são utilizados para passar a noção de *self* sempre posicionado no espaço e no tempo. Como partes de um romance polifônico, as diferentes posições do *self* são incorporadas em vozes e são capazes de

manter relações dialógicas, internas e externas, com outras vozes. Ilustramos essa discussão com enunciados configurados no episódio 11:

Nº	P.	Transcrição verbal	Processos não verbais
5	R	Eu vou chegar em casa e lá tem leite né, eu vou dizer: “Mãe! Eu quero suco de leite!”	Gesticula com as mãos, modula diferentes vozes para si enquanto narradora e enquanto personagem.
6	J	De vaca!	Olha para E. e fala interrompendo.
7	R	Eu quero suco de leite, e ela não vai entender nada né...	Agita as mãos olhando para J. Indiferente ao seu comentário, continua falando.
8	P	Eu também acho que ela não vai entender nada e vai perguntar pra você, e você vai começar a rir.	Sorriso anterior à fala.
9	R	Aí eu vou precisar botar açúcar, aí eu vou dizer: “mãe, me dá o mexedor”.	Sorri no fim da fala.
10	P	E tu acha que ela vai dizer o que?	Sorriso anterior à fala.
11	R	Eu acho que ela vai dizer: “o que é isso mexedor?” - Mexedor, mexedor...	Na posição da mãe a voz é mais alta e intensa. Quando fala com a própria voz faz gesto de mexer a colher.
12	P	Aí ela vai entender.	Olhando para a criança.

Observa-se, nesse episódio, que o *self* alterna posições distintas no diálogo e dota, imaginativamente, cada posição com uma voz diferente, para que as relações dialógicas entre as posições possam ser estabelecidas (linhas 9 e 11). Segundo Hermans (1999) duas formas de diálogo organizam, muitas vezes em sua combinação, nossas experiências diárias: diálogos imaginários e reais, constituindo uma parte essencial de nossa construção narrativa do mundo. As pessoas se comunicam com seus amigos, seus pais, seus terapeutas, suas consciências, seus personagens, etc. Enquanto as histórias combinam fato e ficção (SARBIN, 1986), a narrativa de histórias associa diálogos reais e imaginários e esses certamente exercem influência recíproca um sobre o outro.

No episódio 11 destacamos três posições assumidas pela criança, dotadas imaginativamente de vozes diferentes. Duas delas funcionam como personagens interativos em uma história, envolvidas em um processo de pergunta e resposta, entendimento e desentendimento, acordo e discordância; a outra voz narra o evento. Dada a natureza do *self* dialógico, as posições podem ser de dois domínios: um interno e um externo. No domínio interno estão localizadas as posições que são apropriadas pela pessoa como pertencendo ao seu “eu”. O domínio externo compreende todas as posições que se referem a essas pessoas e

objetos no ambiente que geralmente são considerados como "meu" (HERMANS, 1999). O limite entre esses domínios é aberto, sujeito à mudança; as posições internas e externas relacionam-se de forma diversa entre si. No episódio analisado observamos as seguintes posições: eu como filha – posição interna do *self* – voz que narra o encontro das outras posições: “Aí eu vou precisar botar açúcar, aí eu vou dizer:” (linha 9), eu como Marcelo – nova posição interna – “mãe, me dá o mexedor” (linha 9), minha mãe – posição estendida do *self* – “o que é isso mexedor?” (linha 11).

A criança nesse episódio experimentou novas posições internas do *self*, que foram suscitadas no diálogo com o outro (Marcelo) na literatura. Para isso, dotou imaginativamente cada uma dessas posições com uma voz diferente. A criança não assumiu “o papel” de Marcelo, ou a sua visão; mas a partir da experiência com as palavras e experiências do outro a criança exercitou imaginariamente uma nova posição que ela pode desempenhar. Dessa forma, o diálogo com a literatura também pode operar inovações nas posições do *self*. Essa nova posição interna exercitada pela criança no episódio 11, que foi suscitada no diálogo com a literatura, foi referida por nós como “eu como Marcelo”; mas também poderia ser “eu como questionadora da língua”, pois o que essa posição inaugurou foi uma nova forma de se perceber e questionar as relações entre os objetos e os nomes atribuídos a eles, não a personificação integral de um personagem.

O fato de uma das posições assumidas pela criança promover o diálogo entre as posições interna (eu como Marcelo) e estendida (minha mãe), conflitando-as, indicou a dinâmica do *self* ao se reorganizar perante a nova posição. No entanto, alguns elementos do diálogo, como a recusa em responder às indagações da pesquisadora (linhas 14 e 15), indicaram que foi mais importante para a reorganização das posições do *self* experimentar a nova posição em contraste com outras, do que prover algum tipo de conclusibilidade ao diálogo imaginário com sua mãe.

O episódio 11 demonstrou como o movimento de diálogo que partiu da literatura para o *self*, trazendo novos elementos, experiências, personagens, palavras, etc., possibilitou que a criança se apropriasse do novo, experimentando-o através de novas posições do *self*. O diálogo com a literatura favoreceu o enriquecimento do repertório de posições do *self* e o próprio desenvolvimento humano, à medida que se posiciona e reposiciona na interação. A introdução da nova posição interna gerou um momento de desestabilização do *self*,

desencadeando um movimento em que o todo desestabilizado se reorganiza para dar conta da nova “parte”; então se inicia um novo período de estabilidade provisória.

- **Outras considerações sobre posicionamento do *self* nas oficinas com os livros**

Argumentamos que a relação que se estabelece entre *self* e literatura promove o desenvolvimento através das mudanças desencadeadas no *self* decorrentes do encontro entre as palavras/experiências do *self* com as palavras/experiências do outro (autor/personagens). Essas mudanças se dão tanto quando o *self* reconhece a si e a suas experiências no outro, no movimento do *self* para a literatura, onde o *self* e a obra compartilham experiências e a criança pode assumir uma atitude reflexiva da história a partir de sua experiência; quanto quando o *self* se estende ao outro se apropriando de suas palavras e transformando-as em suas, no movimento da literatura para o *self*, que favorece a inovação nas posições do *self* a partir da experiência da alteridade e propicia o reconhecimento do outro, como matéria a partir da qual o *self* se constrói e se desenvolve. Nesse movimento bidirecional entre o *self* e a literatura se produz a ressignificação da história, relacionando-a com o *self* e, também, a ressignificação da experiência de *self*, relacionando-a com a história.

Para Bakhtin (2011, p. 378), a compreensão ativa e responsiva envolve dois movimentos: “o reconhecimento do repetível e a descoberta do novo” na inter-relação do *self* com o outro. O reconhecimento do repetível é essencial para desencadear as relações que vinculam a história contada à história de vida, às outras histórias que conhecem e aos conhecimentos de que dispõem. Já a descoberta do novo estimula e mobiliza mudanças no nível microgenético, que suscitam a expansão/atualização/reorganização das posições do *self*.

As diversas experiências sócio-culturais da criança constituem material que ela utilizará para relacionar-se com a obra literária, compondo diferentes lugares de onde se pode experimentar e compreender uma história. Assim, uma mesma história propicia leituras diferentes para cada pessoa e para a mesma pessoa, ao longo do tempo. De forma semelhante, as práticas culturais com a literatura que foram experimentadas nas oficinas servirão de referência para as futuras leituras em que as crianças se engajarão. Da mesma forma, as histórias contadas nessas oficinas, poderão atuar na dimensão intertextual de outras histórias que as crianças venham ouvir. Daí a importância da seleção criteriosa das obras, já que serão essas as posições que as crianças irão experimentar e utilizar como referência em suas

reflexões sobre si mesma, sobre o mundo, e sobre as relações que irão construir com outras histórias.

9.2 As situações de entrelaçamento do *self* com a literatura onde os constituintes organizaram-se como processos foram predominantes entre as configurações analisadas.

Nas análises dos episódios destacamos que nas situações de entrelaçamento do *self* com literatura se configuraram constituintes responsáveis por esse entrelaçamento e que, nos dados aqui estudados, a organização desses constituintes assumiu, predominantemente, a forma de processo (em contraste com outra forma de organização aqui estudada, que foi a de objeto). Para entender essa predominância é necessário resgatar o que foi definido como organização por processos e por objetos e como essas formas de organização refletem propriedades do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Essas declarações são implicações de um alinhamento teórico-metodológico específico do pesquisador voltado para concepções de desenvolvimento do pensamento e linguagem humana. Trata-se do alinhamento com os princípios da psicologia histórico-cultural soviética acerca da presença da linguagem na ontogênese, decisiva para o desenvolvimento dos processos psicológicos distintivamente humanos. Esta psicologia, de base materialista dialética, forneceu explicações sobre como o processo de tomada de consciência, ou de emergência de *self*, está completamente implicado no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para isso, ela teve de revolucionar a forma como se compreendia a relação entre esses dois fenômenos.

A relação que se estabelecia até então (séc. XIX) entre pensamento e linguagem era de causalidade, onde um agia sobre o outro, a partir de uma única direção. Os estudos de Vygotsky (2001), das raízes ontogenéticas do pensamento e da linguagem como linhas de desenvolvimento distintas que seguem paralelamente e em certa altura do desenvolvimento se cruzam, constituindo o pensamento verbal e a palavra consciente, possibilitaram uma compreensão mais dinâmica e complexa dessa interação. Segundo Vygotsky (2011), quando as linhas evolutivas de pensamento e fala se cruzam, há uma mudança essencial; a descoberta pela criança da função nominativa da linguagem; ou seja, a criança começa a perceber que cada coisa tem seu nome. Esse cruzamento pode ser atestado por dois “sintomas objetivos”: a criança se engaja ativamente na descoberta dos nomes dos objetos e seu vocabulário se amplia

rapidamente e aos saltos. No entanto, essa relação entre palavra e objeto, inicialmente, se reduz à integração entre palavras e propriedades dos objetos, não obrigatoriamente no sentido de emprego funcional do signo, característica essencial do pensamento simbólico. Assim, Vygotsky (2011, p. 145) sustenta que

Os dados da psicologia étnica e principalmente da psicologia infantil da linguagem (veja-se especialmente Piaget) sugerem que, por longo tempo, a palavra é para a criança antes uma propriedade que um símbolo do objeto, que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna.

É a esse fato que nos referimos durante a discussão do episódio 11 quando abordamos questões relacionadas com a contação da história mediada pelo o livro “Marcelo, marmelo, martelo” (p.102), onde destacamos que, inicialmente, a criança percebe a palavra relacionada às propriedades do objeto. A questão fundamental é que este é o início do processo que desemboca nas relações entre o ser e o mundo, mediadas pela linguagem. Atentamos para o fato de que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. Assim, os atos de nomear, reconhecer e referir-se aos objetos por seus nomes implicam formas específicas de pensamento e de organização da realidade. Vygotsky (2011, p. 149) afirmou que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento; isto é, da linguagem”.

A capacidade para nomear e estabelecer relações entre as propriedades dos objetos envolve um tipo de operação com a linguagem bastante primitiva, em termos de abstração. A criança ainda não atenta para as relações não evidentes (mediadas) entre os aspectos da realidade. Em uma pesquisa realizada por Luria (2008), para investigar o processo de formação de conceitos, o psicólogo afirmou que “o tipo mais simples de abstração consiste em comparar dois objetos e determinar uma semelhança entre eles” (p.107). Esse tipo de relação pressupõe a capacidade de isolar (abstrair) uma característica comum aos dois objetos para servir de base para a comparação.

A criança, à medida que desenvolve a linguagem e o pensamento nas suas práticas sociais, passa da nomeação dos objetos e da percepção da relação entre suas propriedades – uma abstração limitada – para as relações semânticas, de qualidade lógico-verbal, que envolvem a percepção de complexos ao invés de objetos isolados e que modificam a forma como os aspectos da realidade são percebidos e relacionados. Constituir experiências como processo diz respeito ao movimento de relacionar histórias com outras histórias, uma forma

qualitativamente diferente de pensamento que envolve perceber relações entre ações, estados e atividades que se desenvolvem no tempo e que se organizam narrativamente, ao invés de observar elementos pontuais da realidade, objetos isolados e acabados. Nessa pesquisa, relação das crianças com a literatura se configurou, predominantemente, como processo, quando elas encontraram um vínculo entre a suas experiências de vida (ou a história do *self*) e as experiências veiculadas pela literatura (ou a história contada).

O episódio 7 foi selecionado para ilustrar essa configuração de processos e sua predominância nos dados aqui considerados. Este episódio foi observado durante a produção artística da oficina com o livro “A árvore generosa”. Através dele é possível observar a diferença entre as relações que se constituem como objeto e como processo e como essa forma utilizada pela criança indica o seu desenvolvimento na linguagem e, conseqüentemente, reflete como seu pensamento se estrutura. No entanto, fazemos a ressalva: esse processo qualitativamente distinto de estabelecer relações entre ações e experiências, contando histórias, decorre do desenvolvimento dos usos de linguagem e das práticas sócio-culturais em que a criança está envolvida, não sendo diretamente relacionado à idade da criança, somente no sentido (quem nem sempre corresponde à realidade) de que uma criança mais velha teve mais oportunidades para experimentar contextos linguísticos e culturais estimulantes.

Episódio 7 (durante a produção artística)

Produção: Desenho da árvore e de si mesmo.

Participantes: Mike (Mi), Maria (Ma) e Pesquisadora (P).

Oficina: 4com o livro “A árvore generosa” escrito por ShelSilverstein.

Vídeo: MVI1591 de 23m09s a 23m58s.

N°	Part.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do constituinte	Referência ao Self
				Self	Literatura		
1	P	E esse desenho bonito? Fala pra mim dele.				Processo	Direta
2	Mi	Esse é um pinto.	Fala enquanto desenha.	A criança conhece um passarinho que vive em sua árvore.	O menino tinha uma árvore amiga com quem brincava.		
3	P	Esse é quem?	Aproxima-se da criança e olha o seu desenho.				
4	Mi	Um passarinho.					
5	P	Um passarinho é?					
6	Mi	É.	Assente com a cabeça.				
7	P	Você conhece algum passarinho que mora na árvore?					
8	Ma	Eu conheço um passarinho na minha árvore, tia, na minha casa. E ele tem um ovinho.	Para de desenhar e se vira imediatamente levantando o dedo e respondendo alto. Quando fala do ovinho pega uma lapiseira redonda.				
9	P	Ele tem um ovinho? Que lindo. A “sua árvore”? Você tem uma árvore, Ma.?	Sorri. E destaca em sua fala a parte entre aspas.				
10	Ma	Na minha casa.	Assente com a cabeça.				
11	P	E foi essa árvore que você desenhou?	Aponta para o desenho da criança.				



Desenhos

Figura 16: Mike desenha a si mesmo, sua irmã, duas árvores e dois pássaros.
Figura 17: Maria desenha a “sua árvore”, o passarinho e a si mesma subindo na árvore em um dia de sol.

12	Ma	Foi.	Assente com a cabeça olhando o próprio desenho.			
13	P	E o que você faz quando está com a sua árvore?				
14	Ma	É... eu brinco com o passarinho.				



Figura 16



Figura 17

Durante a etapa da produção artística da oficina com o livro “a árvore generosa”, as duas crianças participantes desse episódio desenharam a si mesmas e uma árvore (figuras 16 e 17). O episódio 7 constituiu-se em um momento em que elas falam sobre o próprio desenho, apontam elementos e, através da narrativa, expandem o desenho relacionando-o com a história contada e com a própria vida. Na linha 1, a pesquisadora chamou atenção para o desenho de Mike e pediu para que ele falasse sobre o desenho. A criança, então, apontou um dos elementos do desenho, nomeando-o “esse é um pinto” (linha 2). Essa nomeação ilustra um estágio em que a criança ainda não observou a configuração de relação entre os objetos. A pesquisadora, então, tentando explorar o entrelaçamento entre o elemento que a criança apontou (passarinho), a história contada e a experiência de *self* da criança, perguntou: “Você conhece algum passarinho que mora na árvore?” (linha 7). Mike não respondeu e se manteve em silêncio; mas, rapidamente, Maria responde: “Eu conheço um passarinho na minha árvore, tia, na minha casa. E ele tem um ovinho” (linha 8). Maria então relaciona o elemento (passarinho) à sua experiência (conhece um passarinho) e à história (o menino da história também tinha uma árvore “sua”). A pesquisadora perguntou, então, se foi essa árvore “que lhe pertence” que a criança desenhou (linha 11) e, simultaneamente, apontou para o desenho de Maria. Ela respondeu que sim, na sua casa (linha 12).

Para estimular a narrativa sobre o desenho a pesquisadora perguntou: “E o que você faz quando está com a sua árvore?” (linha 13); Maria então respondeu: “É... eu brinco com o passarinho” (linha 14). Nessa passagem destacou-se o fato de que a criança, a partir de sua fala sobre o desenho, acrescentou elementos à produção que não foram diretamente discerníveis na representação gráfica. Esses dados reforçaram nossa interpretação do desenho infantil, que não o compreende nem como representação fiel da realidade, nem como projeção do psiquismo, mas como “uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VYGOTSKY, 1998 p.149).

Vygotsky (1998), assinalou que o desenho se desenvolve na criança quando ela já alcançou certo progresso na linguagem verbal e que, quando solicitadas a desenhar algum elemento, elas o fazem de memória. Não se preocupando com a representação fiel da realidade, as crianças traçam apenas aspectos essenciais do(s) objeto(s) que serão desenvolvidos por meio da fala. Assim, nosso olhar para o desenho da criança produzido durante a oficina não foca a capacidade de representação da criança, mas a fala da criança associada ao desenho, que o completa, o expande e o transforma.

Os resultados discutidos por Silva e Vasconcelos (2013), em uma pesquisa que enfoca o *self* dialógico em situações de desenho, contribuem para sustentar a perspectiva do desenho infantil que defendemos. As pesquisadoras argumentaram nesse estudo que, uma vez que é constituído na linguagem, o desenho infantil não pode prescindir de sua propriedade essencial: o endereçamento, de modo que o desenho da criança se constitui na medida em que ela o apresenta através da fala para um interlocutor. Também considerando a importância da análise do desenho infantil associado à narrativa da criança sobre ele e, portanto, considerando o endereçamento como uma das propriedades essenciais na constituição narrativa do desenho infantil, a pesquisa de Silva e Anunciação (2015), agregou elementos teórico-metodológicos para compreender o episódio 7 de relação entre *self* e literatura durante a produção artística.

Essa pesquisa consistiu na realização de oficinas de desenho livre com crianças do maternal I e II em que as crianças após o desenho eram incentivadas a contar o que haviam desenhado. Seis meses depois o procedimento foi realizado novamente com as mesmas crianças, que então cursavam o maternal II e o 1º período. As narrativas das crianças foram registradas em vídeo e na sua análise as pesquisadoras observaram que para definir o desenho as crianças o nomeavam ou construíam uma história sobre ele. Esses dois movimentos, sugerem as autoras, envolvem diferentes formas pelas quais a fala e o pensamento se entrelaçam. Fazendo um levantamento da frequência em que as crianças nomeavam ou contavam uma história sobre o desenho Silva e Anunciação (2015) afirmam que cerca de 75% das crianças do primeiro período contavam histórias sobre os seus desenhos, enquanto no maternal II apenas 20% das crianças o fazem, indicando que as crianças mais novas tem a tendência a perceber os objetos isoladamente e as crianças que têm maior maturidade no uso da fala estão mais aptas a reconhecer e estabelecer relações entre fenômenos.

Assim como na pesquisa de Silva e Anunciação (2015), no episódio 7 Mike nomeou um dos elementos de seu desenho (Linha 4), enquanto Maria contou uma história sobre seu desenho, relacionando-o com a história contada na oficina e com a própria vida (linha 8). É na medida em que a criança fala sobre o seu desenho para a pesquisadora que ele se constitui; ou seja, somente por essa via foi possível conhecer que a criança desenhava a si mesma subindo na sua árvore, localizada na sua casa, e que nessa árvore vive um passarinho com quem a criança costuma brincar. A partir dessa narrativa foi possível observar quais as experiências que a criança e a obra “a árvore generosa” compartilharam.

- **Outras considerações sobre a configuração de processos nos episódios de entrelaçamento do *self* com a literatura**

Organizar a relação como processo indicou uma maior apropriação dos recursos da linguagem, fruto do desenvolvimento sócio-histórico das crianças, e uma estrutura de pensamento que possibilita conceber o mundo de forma qualitativamente diferente, que implica perceber não uma série de objetos isolados, mas relações, complexos em desenvolvimento e interação. O maior índice de processos nos episódios de relação entre *self* e literatura indicou uma capacidade desenvolvida nas crianças para organizar a própria experiência em formato narrativo e se servir da narratividade. As crianças experimentaram a *intertextualidade* da história do *self* com história literária como profundamente enriquecedora para o desenvolvimento, na medida se serviram dessas relações para reorganizar a própria experiência, a si mesma e a história literária.

A grande configuração de processos nos episódios também pode ser atribuída às características específicas do encontro do *self* com a literatura, onde o próprio contexto de contação de histórias suscita nas crianças a remissão a outras histórias, inclusive a histórias do próprio *self*, ampliando na criança a capacidade de perceber complexos, ao invés de objetos isolados. Essa é uma inferência particularmente interessante quando consideramos o potencial da literatura para promover o desenvolvimento humano.

9.3 A ambiguidade na direção da relação estabelecida entre *self* e literatura

Durante essas análises, temos destacado que a relação entre *self* e literatura é imbrincada e complexa. Os dados discutidos nessa pesquisa permitem afirmar sobre a alternância nos endereçamentos dessa relação, em que ora a literatura propicia elementos a serem apropriados e desenvolvidos pelo *self*, ora o *self* acrescenta à literatura elementos de sua própria história e da história de outras pessoas com os quais expande e reconstrói os sentidos da literatura. Admitindo a complexidade da relação bidirecional entre *self* e literatura, nos deparamos com a dificuldade de identificar a direção dessa relação em alguns episódios. Esses episódios foram classificados como ambíguos, pois se referem a situações em que: a) a criança se apropria da voz do personagem como sua; b) a criança empresta sua voz ao personagem da história e fala através dele. Esse fato dialoga com a perspectiva polifônica do *self*, em que o *self* utiliza as vozes sociais como material para construção de si mesmo e transita entre essas vozes, alternando posições. Esse fato também reforça os índices apontados durante a avaliação da oficina piloto com teatro de fantoches, realizada com a equipe de mediadores (descrita na metodologia).

O movimento de experimentação de novas posições do *self* a partir da alteridade foi demonstrado anteriormente na análise do episódio 11, quando enfocamos a direção da relação que parte da literatura para o *self* provendo novos elementos que culminam na reorganização do *self* para dar conta da nova posição. No entanto, o episódio 11 nos mostrou essa apropriação e reconstrução das palavras dos outros em seu estágio inicial, quando a criança se depara com essa nova forma de se posicionar diante da realidade que, no exemplo, tratou-se de um diálogo imaginário com sua mãe. No episódio 28, selecionado para ilustrar a situação de ambiguidade na oficina de fantoches, destaca-se esse processo de apropriação em longo prazo, em uma situação de diálogo real, quando a “nova posição” veiculada através da literatura já se inscreveu no *self*, e o tornou capaz para exercê-la em contextos apropriados, para mediar relações.

Essa nova posição “já inscrita no *self*”, propiciada pelo encontro do *self* com a literatura, diz respeito ao momento em que a palavra alheia foi recriada pelo *self* em suas próprias tonalidades dialógicas. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 295) afirmou:

Nosso discurso é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Todo diálogo é construído a partir de várias vozes, explícita ou implicitamente, em maior ou menor grau. É essa presença da alteridade nos diálogos do *self*, a partir da apropriação do sentido da obra “menina bonita do laço de fita”²⁰ por uma das crianças, que se demonstra no episódio 28. Em suma, no referido episódio revela-se o potencial da literatura para promover desenvolvimento humano, pois ilustra, a partir de diálogos em situações reais de interação, como a literatura – manifestação ideológica e cultural – quando trabalhada em função de sua implicação na vida, tem a possibilidade de transformar a nossa forma de perceber o mundo. Essa interpretação foi fundamentada na observação de que as crianças utilizaram referências e experiências veiculadas nas histórias para refletir sobre a própria vida, sobre a sua realidade social e sobre os outros, transformando-se nessa reflexão.

O episódio 28 compõe-se de elementos essenciais no movimento de produção de sentido da obra, como, por exemplo, as posições responsivas assumidas na comunicação com a literatura e o mecanismo de apropriação e reconstrução das ‘palavras dos outros’ em funcionamento. Demonstra ainda como, a partir da produção de sentido da obra, a criança pode resgatar e se utilizar daquela informação em outros contextos apropriados, relacionando-o também com outras histórias. Ao gerar essa *intertextualidade* o diálogo complexifica-se e desenha outros rumos a serem continuados pelo interlocutor.

O episódio referido de relação entre *self* e literatura ocorreu durante a oficina literária que utilizou um roteiro adaptado de “*Peter Pan e Wendy*” para o teatro de fantoches. A produção artística dessa oficina consistiu no desenho e na dramatização de fantoches. As crianças escolheram, para a dramatização, o personagem que iriam representar. A própria escolha do personagem foi carregada de avaliação da criança e de sua identificação com ele; em suma, foi uma escolha que refletiu um movimento do *self*. Durante a dramatização, uma das crianças questionou contínua e repetidamente por que a fantoche *Wendy* era “preta”. Assim começa o episódio 28.

²⁰Esse livro foi utilizado em sala de aula pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental para abordar a discriminação étnica-racial e os estereótipos de beleza (Comentário da entrevista - Apêndice E).

Episódio 28

Participantes: Rebeca (R), Augusto (A), Jessica (J) e Pesquisadora (P).

Oficina: 6B teatro de fantoches, roteiro adaptado de “Peter Pan e Wendy”.

Vídeo: 2099 10m a 10m53s

Nº	Pa.	Transcrição verbal	Processos não verbais	Constituintes		Natureza do Constituinte	Referência ao <i>Self</i>
				<i>Self</i>	Literatura		
1	R	Peter Pan, por que eu sou preta?	Movimenta o fantoche Wendy enquanto fala. (fig.18)			Processo	Indireta
2	J	Por que seu pai e sua mãe são pretos.	Intervém com o fantoche Sininho no meio dos colegas.	Utiliza trecho de uma história que conhece para responder à sua colega.	“Menina bonita do Laço de fita”, de Ana Maria Machado, foi contada para as crianças por sua professora.		
3	R	Cala a boca Sininho, que eu não tô falando com você. Peter pan, por que eu sou preta?	Afasta o fantoche da colega e se volta para A (Peter Pan).				
4	P	Wendy, por que você quer tanto saber isso?	Movimenta o fantoche tic-tac.				
5	R	Por que eu quero. Eu queria ser branca.	Movimenta o fantoche Wendy. (Fig.19)				
6	P	Você queria ser branca, Wendy?	Movimenta o fantoche tic-tac.				
7	R	Queria sim.	Movimenta o fantoche Wendy.				
8	P	Mas por quê?	Movimenta o fantoche tic-tac.				
9	R	Por que sim.	Movimenta o fantoche Wendy.				
10	P	O que seria diferente se você fosse branca?	Movimenta o fantoche tic-tac.				
11	R	Ah. Eu ia viver no sol e ia ficar moreninha.	Movimenta o fantoche Wendy.				
12	P	Mas você é tão linda assim, com essa pele bem pretinha.	Movimenta o fantoche tic-tac.				
13	R	Ah, eu não acho não.	Movimenta o fantoche Wendy.				

14	P	Não acha não?	Movimenta o fantoche tic-tac.			
15	R	Não.	Movimenta o fantoche Wendy.			
16	A	“Menina bonita do laço de fita! Qual é o teu segredo pra ser tão pretinha!” ¹	Movimenta o fantoche Peter Pan. (fig.20)			
17	P	Olha só! Ele conhece, ele acha você bonita.	Aponta para o fantoche de A (Peter Pan).			
18	J	“Menina bonita do laço de fita, qual o segredo pra ser tão pretinha?”	Movimenta o fantoche Sininho.			
19	A	Tem laço de fita ó.	Mostra o laço no fantoche Wendy.			

¹Citação do Livro “Menina Bonita do Laço de Fita”



Figura 18



Figura 19



Figura 20

No episódio 28, as crianças dispunham cada uma de um fantoche e a pesquisadora também empunhava o seu. Participam desse diálogo três crianças e a pesquisadora, os personagens foram *Wendy*, Sininho, *Peter Pan* e Crocodilo Tic-Tac. No entanto, a conversa que se encaminhou a partir do questionamento de Wendy – interpretada por Rebeca – sobre sua cor preta, afastou-nos cada vez mais da história de *Peter Pan*. Nesse diálogo não damos vida aos personagens fazendo-os falar através de nós; ao contrário, eles foram utilizados para que se fale do *self* através deles, em uma referência indireta.

Por exemplo, quando a pesquisadora, participante do diálogo, perguntou, através do crocodilo tic-tac, “por que você quer tanto saber disso?” (linha 4), não o faz como a personagem faria. Ela perguntou a partir da posição pesquisadora que investigava a relação entre *self* e literatura, e buscava saber se a pergunta que a criança fez se referia ao questionamento de que na história de *Peter Pan* a *Wendy* não é “preta”, e daí viria o estranhamento, ou se a pergunta referiu-se a um conflito do próprio *self* e se utilizou da personagem para ter voz. A situação ambígua é complexa; mas a recusa da criança em aceitar a resposta que lhe foi apresentada, que era preta por que seus pais eram pretos (linha 2) (resposta baseada na resolução da história “menina bonita do laço de fita”), indicou um conflito mais profundo que uma exigência de fidelidade à história, já que a mudança da cor da personagem, em si, não seria relevante para o curso dos acontecimentos. O que torna esse elemento significativo nesse caso foi o valor negativo atribuído pela criança à cor do fantoche, que declarou abertamente que preferia que fosse branca (linha 5).

Reiteramos, nesse momento, que a linguagem não é neutra. Como fenômeno histórico social e ideológico, a língua reflete e refrata as contradições, os valores positivos e negativos alimentados na sociedade em que se fundamenta e desenvolve. Nesse sentido, a linguagem é um cenário onde se desenvolvem conflitos entre diferentes posições que implicam diferentes avaliações dos fenômenos. Além do mais, o processo de aquisição de linguagem implica não somente o domínio de um conjunto de combinações de signos, mas a apropriação de conteúdos ideológicos, valores sociais, de manifestações culturais, etc., através de diversas vozes que falam de seus lugares específicos. Também já nos referimos ao modo como o *self* se utiliza dessa polifonia para seu próprio desenvolvimento, de modo que percebemos vozes e valores propagados socialmente permeando as construções das crianças.

O vínculo entre linguagem e ideologia é claro e entre essa última e a literatura também o é. Por muito tempo, no Brasil, a literatura infantil foi utilizada para veicular valores

morais, ensinamentos e normas de conduta que tomavam como referência uma única forma ideológica, a da classe dominante (ROSEMBERG, 1985). É neste contexto que, desde a infância, aprendemos a reproduzir estereótipos e preconceitos, quando não, mensagens que silenciam e excluem determinados grupos. Os fundamentos destas práticas são explicitados por Coelho quando ela esclarece que:

Tudo aquilo que uma sociedade incorpora como códigos de valores ou desvalores a pautar o comportamento de seus cidadãos, e em relação ao qual o indivíduo deve se situar para conseguir ou não sua própria realização, está expresso (ou deve estar) na literatura que os adultos destinam aos mais jovens, para que estes conheçam tal código desde cedo e o incorporem (uma vez que ele é a base, é o fundamento que sustenta toda construção social). (1982, p.5).

Ao apresentar à criança um mundo com um único lado, uma única versão, o leitor passará a não aceitar – ou a não acreditar - no que lhe cerca; isto é, um mundo de pluralidades. Estará tão convencido da sobreposição, dita normal, de um grupo sobre outro – neste caso, do branco sobre o negro, do rico sobre o pobre, do homem sobre a mulher – que acabará por tornar-se um leitor ou um adulto não questionador, tolerante acerca da realidade pintada com as cores do preconceito.

O plano de uma sociedade multicultural, que se funda na rejeição dos comportamentos etnocêntricos, infelizmente ainda encontra muitos obstáculos e dificuldades em seu caminho, apesar do discurso pluralista e das propostas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que, já na sua introdução, frisam a diversidade como o traço fundamental na construção de uma identidade nacional.

O plano multicultural, postulado para pautar a educação no Brasil, se baseia no “pressuposto da democracia racial, a qual busca um maior equilíbrio de poder e riqueza entre etnias e culturas, incluindo o direito e o respeito à diversidade cultural dos grupos humanos em busca de cidadania” (COUTINHO, 1992, p. 25). Porém, é justamente esta diversidade cultural dos grupos humanos que ainda não se vê desenhada em muitas salas de aula das escolas brasileiras. A heterogeneidade de costumes, culturas e etnias parece se perder em meio a currículos escolares homogêneos, práticas pedagógicas rígidas e livros ainda voltados para um único grupo: o branco.

Para problematizar essa questão resgatamos uma pesquisa cujo objetivo principal foi trabalhar a ausência (ou presença estereotipada) de personagens negros em livros voltados

para crianças de 3 a 7 anos, produzidos no Brasil na década de 90. Verificou-se, quase sempre, a cultura branca europeia prevalecendo sobre a cultura negra (MATOS et.al., 2010). No estudo realizado, considerou-se a linguagem utilizada e o contexto em que suas personagens estão inseridas, apontando que os papéis ocupados por personagens brancas são, na sua maioria, de destaque, enquanto, para o negro, restam-lhe posições como personagens lendários, a exemplo do Saci, escravos ou simples coadjuvantes sem falas. As pesquisadoras discutiram, ainda, a desproporcionalidade entre os desenhos das figuras humanas, no que diz respeito à etnia, nas representações literárias e citou, como exemplo, um determinado livro de poemas em que, das 139 figuras humanas que o ilustram, somente uma apresenta uma mulher negra.

Quando refletimos sobre a literatura infanto-juvenil trabalhada nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental no Brasil, percebemos a presença massiva de livros adaptadas dos contos de fadas; ou seja, a partir dos referenciais europeus (LIMA E SILVA, 2013). Apesar de que desde 1978 registra-se o esforço de diversos movimentos “de recuperação dos elementos constitutivos da identidade afro-brasileira (mitos, lendas, religiões afro-brasileiras, cosmogonia afro-brasileira)”, assim como “das lutas sociais em prol do reconhecimento dos direitos sociais, educacionais e econômicos dos negros brasileiros” (conforme os estudos MÉRIAN, 2008, p. 51, apud ARAÚJO E MORAIS, 2014). A partir da lei 10.639/03 do ano de 2003, a literatura afro-brasileira passa a figurar significativamente nas escolas de ensino infantil e fundamental.

A ausência de obras de diversas matrizes culturais no cotidiano escolar também dificulta a compreensão e o estabelecimento da relação entre *self* e literatura, quando essas obras são (finalmente) utilizadas, pois as crianças dispõem de poucos materiais, experiências e conhecimentos para se relacionar com a obra, discuti-la, avalia-la e compreende-la. Esse fator foi evidente durante a segunda oficina de contação oral, quando contamos a história da “Lenda da Calunga”, de matriz afro-brasileira, pois, no momento de diálogo sobre a história, não emergiu qualquer situação de entrelaçamento do *self* com a história contada. A falta de reconhecimento dos elementos, dos termos e da própria manifestação cultural trabalhada na história dificultaram esse entrelaçamento. Essa dificuldade foi contornada (em parte) durante a produção artística, quando, ao desenhar e falar sobre o desenho, as crianças refletiram sobre a história implicando-se nessas reflexões.

O silêncio e a sub-representatividade, como podemos perceber, são elementos que contribuem para dificultar o reconhecimento e valorização da própria cultura, não somente entre as crianças negras, mas entre todos os brasileiros. Que acabam por utilizar termos como “moreno” ou “pardo” na tentativa de camuflar o reconhecimento das próprias origens e da própria história. Muitas vezes as pessoas reproduzem esse tipo de pensamento sem ter consciência de suas raízes históricas e sociais, como no caso das crianças. Nas linhas 10, 11, 12 e 13 do episódio 28, quando a pesquisadora indagou à criança sobre o que seria diferente se ela fosse branca (linha 10), e ela respondeu: “Ah. Eu ia viver no sol e ia ficar moreninha” (linha 11). A pesquisadora replica: “Mas você é tão linda assim, com essa pele bem pretinha” (linha 12). Então, a criança respondeu: “Ah, eu não acho não” (linha 13). Dessa forma destacou-se como a criança também se apropriou dos índices de (des)valor propagados socialmente como seus e os reproduz.

Porém, assim como a língua não é neutra, também não se reduz a veículo de transmissão passiva de conteúdos. Mesmo diante da tentativa de fomentar compreensão sobre uma direção única para o sistema de trocas do ser com a literatura, resiste na literatura infantil um dialogismo implícito que permite o posicionamento da criança, a valorização de sua experiência para compreensão do conteúdo da obra e que também carrega a possibilidade de a criança transformar-se nessa relação. Bakhtin (2011) afirmou que:

O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas nesse caso elas mesmas não continuam imutáveis, sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo.(p.378)

O movimento avaliativo, as posições assumidas e até mesmo o conteúdo ideológico manifesto nessas obras não são inertes à mudança e passam por transformações ao longo do processo histórico, refletindo um processo dialético que expressa as (con)tradições de determinada coletividade em cada época do seu desenvolvimento. É nesse movimento de novos valores emergindo junto às práticas culturais que a própria manifestação ideológica presente na literatura apresenta modificações, veiculando perspectivas distintas da tradicional forma de compor a obra literária para a criança.

Araújo & Morais (2014), afirmam que a escola, enquanto espaço de diversidade étnica e cultural, tem por obrigação colocar em prática uma educação que contemple essa diversidade. Os autores enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada dos

profissionais que compõem o ambiente escolar que lhes dê elementos para trabalhar a educação das relações étnico-raciais, como orientam as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, documentos de suma importância para a promoção da educação na perspectiva multicultural. É esse movimento que se destaca na ação das professoras da escola Municipal D. Pedro I de trabalhar o livro “Menina bonita do laço de fita” com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados suscitados nesse processo indicaram que a escola se prepara e também aos alunos para incluir práticas de convivência pautadas por valores que questionam os estereótipos, dialogando com as diversas culturas e etnias.

Essa discussão se mostra eficiente e fértil, comprovando também o potencial da literatura para promover mudanças na forma como refletimos sobre a realidade, sobre as coisas já estabelecidas, sobre as relações; ou seja, sua capacidade de prover material para (re)construção do *self*. É o movimento de apropriação pelo *self* das experiências fomentadas através da literatura, que está presente na linha 16, quando a criança fez uma citação direta de um trecho da obra “menina bonita do laço de fita” revestindo-a de um tom valorativo que transformou a frase alheia (interrogativa) em uma frase do *self* (exclamativa). A criança carregou sua frase, através do tom expressivo valorativo utilizado, com uma reflexão sobre a história “menina bonita do laço de fita” para chamar a atenção da colega para a situação de discriminação.

Para firmar mais ainda o entrelaçamento entre a menina bonita do laço de fita, de Ruth Rocha, e o conflito da personagem *Wendy*, a criança apontou uma semelhança entre elas: ambas têm laço de fita (linha 19). A imagem disposta abaixo traz uma das páginas do livro “Menina bonita do laço de fita” onde é possível visualizar a frase que foi apropriada pela criança e utilizada nesse episódio.



A intertextualidade, habilidade de relacionar diferentes textos ampliando a produção de sentido, pode apresentar vários níveis de apreensão e remissão às palavras do outro, em um movimento de assimilação mais ou menos criador (BAKHTIN, 2011). As palavras ‘do outro’ podem vir em forma de paráfrase, de citação ou amplamente reelaboradas. No caso do episódio 28, a criança fez uma citação direta e a alternância entre as vozes foi clara. No entanto, a frase utilizada foi revestida do tom valorativo único da criança que a transformou. Bakhtin (2011, p. 299), declarou:

O discurso do outro tem dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. [...]

A remissão da criança à obra “menina bonita do laço de fita” no cerne do episódio 28 modifica o diálogo que se estabelecia e lhe dirige a outros rumos. Nos diálogos que se sucederam, a criança que representou a personagem *Wendy*, que continuou junto com os colegas a atividade de dramatização, teve a oportunidade de exercitar novas posições a partir da personagem e de reavaliar sua posição diante da cor do fantoche. Sobre esse movimento de transformação mútua do ser e da obra Bakhtin (2011, p. 378) arremata:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da

compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Esse movimento de reavaliação das posições assumidas se revelou ao final da atividade da oficina, quando a criança pediu a fantoche *Wendy*, para levar para sua casa e continuar a brincadeira²¹. A pesquisadora então perguntou: “mas você não disse que ela era feia?” E a criança respondeu: “mas agora ela não é mais feia não”. A mudança de posição revelou-se na comunicação de que a “beleza” ou a “feiura” não estava na boneca em si, mas na forma como era percebida pela criança, a partir de seus referências históricos e culturais exercidos na interação com seus pares. A literatura, nesse caso, despertada no diálogo por um dos interlocutores, reconfigurou e ampliou as referências culturais utilizadas pela criança, possibilitando que ela percebesse e refletisse sobre aspectos da realidade social, das relações que estabelece e do próprio *self*.

• Outras considerações sobre a ambiguidade da relação entre *self* e literatura na oficina de teatro de fantoches

As oficinas literárias que utilizaram o recurso do teatro de fantoches para veicular a história e a dramatização como atividade artística, apesar de não terem indicado os maiores índices de frequência (quantitativamente falando) de situações de entrelaçamento das experiências do *self* com a literatura, apresentaram relações qualitativamente diferenciadas, que refletiram características e processos específicos de que essa modalidade dispõe, como, por exemplo, a possibilidade de nos referirmos indiretamente a nós mesmos através do personagem que interpretamos.

A dramatização com fantoches, nesse caso, revelou a expressão espontânea da criança nas situações de interpretação do personagem, prestando uma contribuição única para a reflexão e compreensão da experiência, como também para o exercício da alternância de posições na interação. A grande função da situação de dramatização não foi, necessariamente, utilizá-la como meio para obtenção de um produto que, muitas vezes, recai novamente na reprodução de um sentido único da história que precisa ser alcançado pela criança para denotar sua compreensão, mas foi o foco no próprio processo de dramatização, que propiciou que as crianças experimentassem posições do *self* em diversos contextos, dando voz aos

²¹Momentoregistrado através do diário de campo.

personagens e relacionando a história contada com outras histórias. Em resumo, a dramatização possibilitou uma relação mais próxima e imbrincada do *self* com a literatura.

Na situação de ambiguidade da relação entre *self* e literatura, o enunciado do *self* está imbricado com outras vozes, emergindo da tensão entre o *self* e o outro. O sentido, nesse caso, situa-se no espaço entre a paráfrase e a polissemia, e instaura-se ao se utilizar “as mesmas palavras” implicando-as com outros sentidos, a partir de outras referências, de outras posições. Essa dinâmica revelou a aproximação e o afastamento, a identificação e a distinção entre o *self* e o outro; em suma, o movimento contraditório da produção de sentido e da própria constituição do *self*, que se fundamenta na alteridade, sem se dissolver nela, ao manter a possibilidade de distanciar-se e diferenciar-se na relação.

É nesse sentido que a dramatização com fantoches pode ser apropriada pela escola como recurso promotor do desenvolvimento infantil, na medida em que mobiliza mecanismos linguísticos, psicológicos, sociais, culturais e históricos e fomenta a produção de sentido da história pela criança. Além disso, as atividades curriculares voltadas para essa modalidade artística, fundamentadas no pressuposto de compreensão ativa e re-criativa da obra pelo leitor, desenvolvem a capacidade de percepção, organização e inovação das experiências e posições do *self*. Ou seja, favorecem o desenvolvimento do *self* através da experiência literária.

10 - CONCLUSÃO

Investigamos, nessa pesquisa, a relação que se estabelece entre o *self* (eu) e a literatura (outro). Isto implica, primeiramente, que a atividade de leitura/escuta de uma obra literária tem um fundamento dialógico, ou seja, a relação se estabelece entre dois sujeitos (eu-tu) e não entre sujeito e objeto, pois ambos possuem vozes e se endereçam mutuamente. O momento de intersubjetividade que se estabelece no ato de leitura tem o formato de um diálogo entre leitor e autor, através da linguagem (escrita ou oral). Neste diálogo, *self* e literatura alternam posições, em que, por um lado, o *self* endereça a literatura com enunciados sobre sua própria experiência e, por outro, a literatura endereça ao *self* um enunciado a partir de seu próprio lugar, com sua própria voz.

Nesse entrelaçamento a produção de sentido da obra pelo leitor é ativa, criadora e avaliadora (a partir das posições e experiências prévias do *self*). Além disso, a *intenção discursiva* do autor, com variados níveis de *conclusibilidade da obra*, garante a possibilidade de “ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 280); isto é, garante a possibilidade de resposta a partir da compreensão, a *compreensão responsiva*. Assim, o *self* se depara com outras vozes que falam de seu lugar específico, de suas posições e, ao compreendê-las (ativa, criativa e avaliativamente em relação às suas posições e conhecimentos), se posiciona diante delas. Esse posicionamento é diversificado e relativo ao envolvimento do *self* com literatura, impulsionado por elementos histórico-culturais e conflitos emergentes a partir da obra.

O *self* pode, nessa relação com o outro (literatura), reafirmar determinadas posições, expandi-las, aprofundá-las, em um movimento que no outro (literatura) percebe-se o si mesmo (características, semelhanças, etc.) ou elementos previamente conhecidos (objetos, atividades, etc.). Além disso, pode experimentar novas posições a partir da literatura, pensar a si “como se” fosse outra pessoa, em outro lugar, outro momento histórico, em um movimento de extensão de si ao outro (sem abdicar de si mesmo, mas admitindo o outro em si) e de abertura ao desconhecido, à mudança, e à reavaliação das posições do *self* a partir dessa experiência. A literatura (recriada pela compreensão ativa e responsiva do leitor) pode exercer influência sobre a criticidade do leitor, sobre sua concepção de mundo, suas respostas, seus valores, enfim, sobre o seu *self*. Esses dois movimentos, de reconhecimento, identificação, e

de descoberta, encontro com o novo, são inseparáveis e constitutivos do **ato de compreensão** (BAKHTIN, 2011).

Encarados separadamente, esses movimentos parecem diluir o outro no eu, ou o eu no outro, em ações que tendem à monologização, seja por reduzir a relação a uma única consciência(a do *self*) ou pela perda do próprio lugar(pela apropriação do “lugar do outro, da visão do outro”) e ficam muito aquém do real potencial da literatura para o desenvolvimento humano. A compreensão pode e deve ser muito mais complexa do que uma questão de empatia, pois não consiste de uma mera apropriação passiva das palavras dos outros, uma vez que a compreensão é uma potência que completa o texto e na qual se descobre as possibilidades de sentido (BAKHTIN, 2011). Argumentamos que o *self* assume posições em relação à história contada e isso tem uma função importante na produção de sentido, pois a posição única que o *self* ocupa transforma a história sem mudá-la objetivamente, faz com que a história seja diferente para cada pessoa sem precisar submetê-la a uma única perspectiva, deixando-a aberta para ser lida a partir de diversos lugares.

Mesmo nas relações ambíguas, em que as fronteiras entre o *self* e a literatura (outro) estão confusas ou imbrincadas de forma complexa, o *self* não assume “a posição do outro”, ele cria uma posição que ele pode ocupar como outro, (em parte baseado no outro e em parte na sua imaginação de como é o outro, sendo passível de uma maior ou menor aproximação com o outro ‘real’). Nestas relações ambíguas são percebidas experiências do *self* “como se” fosse outro (eu com palavras do outro) e experiências do outro “como se” fosse eu (o *self* empresta sua voz ao outro e fala de si através dele). O outro tem uma voz e essa voz também me habita, faz parte do meu eu, mas ele não se dilui em mim e nem eu abduco de mim para ser ele, pois no processo de assimilação das palavras dos outros eu as reconstruo com aspectos do meu *self* e as emprego em situações específicas, com entonações diferenciadas, intenções diferentes; enfim, as torno “minhas”, no sentido Willian James de *self* estendido ao outro. Dessa forma posso dotá-las de um sentido que não preexistia nelas isoladamente; são as “minhas palavras dos outros”, tomando como referência uma expressão de Bakhtin(2011).

Em suma, no estudo da relação bidirecional que se estabelece entre *self* e literatura, concluímos que os dois movimentos (do *self* para a literatura e da literatura para o *self*) são inseparáveis, são essenciais para a produção de sentido e para o processo de desenvolvimento humano na relação com a obra literária. Relação é reciprocidade e nesse movimento o *self*(re)constrói a história em relação à si mesmo (a partir de seus limites e possibilidades) e

pode introduzir novos posicionamentos e/ou (re)organizar-se nessa relação. A mudança é mútua.

Em relação aos processos específicos que compuseram e delinearão as relações estabelecidas entre *self* e literatura nas oficinas literárias promovidas em ambiente escolar, a partir da análise microgenética dos registros videográficos produzimos as seguintes informações:

1. As oficinas mediadas pelo livro promoveram mais episódios de entrelaçamento do *self* com a literatura;
2. Os entrelaçamentos em que os constituintes (aspectos revelados narrativamente pelas crianças que ativaram o entrelaçamento do *self* com a história contada) organizaram-se como processos foram predominantes na experiência das crianças através das oficinas literárias;
3. A referência direta ao *self* foi a forma mais utilizada pela criança nas situações de entrelaçamento do *self* com a literatura.
4. A direção que parte do *self* para a literatura foi predominante nos registros analisados;
5. As oficinas de teatro de fantoches propiciaram situações de ambiguidade no direcionamento da relação estabelecida entre *self* e literatura;

• **Abordagens metodológicas para o trabalho com a Literatura no ensino fundamental alinhadas com as reflexões sobre a relação *self*-literatura**

Os resultados apresentaram que o livro é o artefato cultural mais eficiente quando o objetivo da atividade é promover o entrelaçamento das experiências do *self* com a obra literária. As questões levantadas a partir dessa informação foram:

- Quais os processos específicos da mediação da história através do livro que poderiam justificar a maior incidência e diversidade das situações de entrelaçamento do *self* com a literatura?
- Percebendo os processos dinâmicos desse entrelaçamento e suas relações com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que estratégias podemos utilizar para potencializar o entrelaçamento das experiências do *self* da criança com a literatura?
- Como as informações construídas nessa pesquisa podem ser apropriadas e utilizadas em ambiente escolar?

Visando responder a essas indagações apontamos algumas características específicas do livro que o distinguem das outras modalidades utilizadas (oral e fantoches) e movimentos específicos que o *self* empregou nessa modalidade para relacionar-se com a obra literária. Os pontos discutidos foram:

- O **valor simbólico e cultural** do livro;
- A **qualidade estética** de que a linguagem escrita se reveste é diferenciada das demais modalidades;
- A linguagem escrita **incorpora elementos de outras formas de linguagem**, como por exemplo, a oral e a imagética;
- **As ilustrações que acompanham os textos** escritos desempenharam um papel fundamental para o estabelecimento da relação do *self* com a literatura;
- **Movimento de ida e volta da leitura que o livro proporciona foi essencial para estimular e ampliar as relações entre *self* e literatura.** Esse movimento diz respeito ao fato de que a criança pode retornar ou avançar à parte da história que deseja; pode lembrar, relacionar, destacar aspectos, recontar, discordar, avaliar, etc. Essa característica possibilita que a criança se relacione com o livro enquanto diálogo inacabado, que está sempre se atualizando e renovando em cada leitura (BAKHTIN, 2011).

Quanto à apropriação desses resultados e discussões pelo ambiente escolar, essa só pode ser realizada pelos próprios profissionais (professores), tendo em mente suas limitações e possibilidades, no espaço destinado à **formação continuada** desenvolvida junto à escola onde foi realizada a intervenção. No entanto, refletindo sobre metodologias para o uso da literatura implicadas nesses resultados, enumeramos algumas indicações:

- **Estabelecer critérios para selecionar as histórias que serão utilizadas**, em termos estéticos, pedagógicos, composicionais, etc., valorizando a diversidade das experiências, dos gêneros textuais, das matrizes culturais e ideológicas veiculadas;
- Explorar as **relações entre o texto e as imagens que o compõem**;
- Propiciar que as crianças a **manuseiem os livros** por conta própria;
- Estimular a percepção da relação com outras histórias conhecidas, a **intertextualidade**;
- **Incentivar a percepção das relações entre a história e a vida da criança**;

- **Valorizar a fala da criança sobre a história e as diferentes experiências** que a literatura pode suscitar e promover em crianças distintas, que mobilizam diferentes conteúdos no seu processo de compreensão ativa, responsiva e criativa da história;

- **Promover contextos coletivos de discussão** da literatura com as crianças, onde seja **incentivada a argumentação, o compartilhamento** e confronto de pensamentos em relação à história. Desse modo o sentido é construído e reconstruído na interlocução (BAKHTIN, 2004b).

A partir das análises dos resultados das oficinas com os livros, apontamos ainda que a relação estabelecida entre *self* e literatura configura-se em dois movimentos distintos: quando o *self* reconhece a si e a suas experiências no outro, no movimento **do *self* para a literatura**, onde o *self* e a obra literária compartilham experiências e a criança pode assumir uma atitude reflexiva de si a partir do outro; e quando o *self* se estende ao outro se apropriando de suas palavras e transformando-as em suas, no movimento **da literatura para o *self***, que favorece a inovação nas posições do *self* a partir da experiência da alteridade e propicia o reconhecimento do outro como matéria prima a partir da qual o *self* se constrói e se desenvolve. Nesse sentido, as indicações para potencializar as atividades com a literatura em sala de aula são:

- **Estimular o reconhecimento do repetível na história**, esse movimento é essencial para desencadear as relações que vinculam a história contada à história de vida, às outras histórias que conhecem e aos conhecimentos de que as crianças já dispõem.

- **Propiciar a descoberta do novo**, de novas experiências, novas palavras, novas formas de ser e perceber, esse movimento estimula e mobiliza mudanças a nível micro que suscitam a expansão/atualização/reorganização das posições do *self*.

Defendemos que a relação que se estabelece entre *self* e literatura promove o desenvolvimento através das mudanças desencadeadas no *self* decorrentes do encontro entre as palavras/experiências do *self* com as palavras/experiências do outro (autor). Essas mudanças são propiciadas pelas duas direções de relação, do *self* para a literatura e da literatura para o *self*, que se alternam. Ambos os movimentos são também essenciais para (re)construção da obra a partir das experiências de *self*, ou seja, para a produção de sentido da história pela criança.

Quanto ao índice expressivo de relações entre *self* e literatura constituídas como processos, argumentamos que compor observações como processo diz respeito a uma forma

qualitativamente diferente de pensamento que envolve perceber e estabelecer relações entre ações, estados e atividades que se desenvolvem no tempo, ao invés de destacar elementos pontuais da realidade; objetos isolados. No contexto dessa pesquisa, relação da criança com a literatura se configurou como processo quando ela estabeleceu o vínculo entre a experiência de vida (ou a história do *self*) e as experiências veiculadas pela literatura (ou a história contada). Esclarecemos também, com base nos estudos de Vygotsky, que a operação qualitativamente distinta de estabelecer relações entre ações e experiências, contando histórias, está fortemente implicada na forma como se estrutura o pensamento da criança e decorre do desenvolvimento dos usos de linguagem no seio das práticas sócio-culturais em que está envolvida.

Nesse sentido, o maior índice de processos nos episódios de relação entre *self* e literatura indicou uma capacidade desenvolvida nas crianças de organizar a própria experiência em formato narrativo. E também demonstrou o potencial da literatura para suscitar esse tipo de relação específica, para promover um vínculo entre histórias, entre complexos. Esse movimento configura *aintertextualidade* entre a história do *self* e a história literária, que é profundamente enriquecedora para o desenvolvimento humano, na medida em que a criança se serve dessas relações para reorganizar a própria experiência e a história literária. Com base nos episódios analisados, elencamos algumas indicações metodológicas para promover a observação de processos, nos cenários onde as crianças experimentam o entrelaçamento do *self* com a literatura:

- **Estimular a percepção e relação de/entre processos**, não somente de/entre elementos isolados;
- **Favorecer o resgate de outras histórias que as crianças conhecem** que se relacionam com a história contada;
- **Utilizar a recontada história e o desenho** como recursos para expandir e aprofundar as relações entre *self* e literatura;
- Nas situações de produção artística a partir da história contada, **estimular a fala da criança sobre o desenho** e percebê-lo não apenas como representação gráfica, mas principalmente em relação aos sentidos que a criança desenvolve oralmente;

A atividade artística foi, por assim dizer, o produto direto das oficinas, no sentido do que teve a autoria das crianças. A partir dessa atividade, as crianças revelaram questões

relevantes para entender as formas com que o *self* se entrelaçou com a literatura e para fomentar na criança essas reflexões, através da produção associada à narrativa sobre ela. De forma sucinta, durante a atividade artística a criança produziu a si mesma, na relação com a literatura, de forma que esse recurso traz grandes contribuições em termos pedagógicos e para o desenvolvimento infantil. A utilização dessas estratégias, acreditamos, pode fomentar e estimular, de forma muito simples, a composição de observação como processo das crianças, nos cenários de trabalho com literatura na sala de aula.

Em relação aos episódios classificados como ambíguos, seja por que: **a) a criança se apropriou da voz do personagem como sua; ou b) a criança emprestou sua voz ao personagem da história e falou através dele;** argumentamos que esse fato dialoga com a perspectiva **polifônica do *self***, em que o *self* utiliza as vozes sociais como material para construção de si mesmo e transita entre essas vozes, alternando posições. O episódio ambíguo analisado revelou processos específicos na produção de sentido da obra como, por exemplo, as posições responsivas assumidas na comunicação com a literatura e o mecanismo de **apropriação e reconstrução das “palavras dos outros”** em funcionamento. Revelou ainda e, principalmente, como a partir da produção de sentido da obra literária a criança pode resgatar as informações construídas e utilizá-las em outros contextos apropriados, relacionando-as também com outras histórias.

As indicações metodológicas para o trabalho com essa modalidade de veiculação da literatura na escola são:

- Propiciar contextos de dramatização com fantoches que focalizem a **expressão espontânea da criança** nas situações de interpretação do personagem;
- **Estimular o exercício de experimentação e alternância de posições** na interação através dos fantoches;
- **Evitar utilizar a dramatização como meio para obtenção de um produto** que, muitas vezes, recai novamente na reprodução de um sentido único da história que deveria ter sido alcançado pela criança para denotar sua compreensão;
- **Investir no próprio processo de dramatização**, que envolve experimentar posições em diversos contextos, inová-las, dar voz aos personagens, relacionar a história com outras histórias, em suma, estimular o estabelecimento uma relação mais próxima e imbrincada entre o leitor e a literatura;

Apontamos nessa pesquisa que a dramatização com fantoches mobilizou mecanismos linguísticos, psicológicos, sociais, culturais e históricos que fomentaram a produção de sentido da história pela criança, além de proverem uma relação, como foi demonstrado nos resultados, mais aproximada entre a criança e a literatura, em que esta pode experimentar, exercitar e transformar de forma imbrincada e complexa os posicionamentos dos personagens a partir das experiências de *self*. Nesse sentido, a dramatização pode ser apropriada pela escola como recurso que, através da experiência literária, promove o desenvolvimento do *self*.

De forma geral, o ato *autopoiético* que envolve *self* e literatura (ambos com suas cargas históricas, culturais e ideológicas), age como um disparador de microprocessos de desenvolvimento quando a criança é levada a falar sobre a história a partir de sua perspectiva, assim ela é também colocada diante da forma como representa a si e ao mundo. O processo que se inicia a partir da experiência de alteridade tida na literatura agora não mais é somente do outro, do autor ou do contador, se tornou parte da criança. E, como parte da criança, a história literária não é apenas reproduzida, mas ressignificada a partir da relação que se estabeleceu, é reelaborada, realocada em diversas situações da vida, e, muitas vezes, os sentidos produzidos e as funções que exerce ultrapassam as pretensões iniciais do autor da obra. No capítulo que investiga as relações entre Pensamento e Palavra, Vygotsky (2011:465), com base nos estudos de sua época, argumentou que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem zonas de estabilidade variada”. Sendo, portanto, inconstante, pois recebe influência forte dos *selves* e do contexto em que está inserido. É nesse sentido que reivindicamos nesse estudo metodologias para uso da literatura na escola que considerem as experiências do *self* como primordiais para a construção de sentido.

- **Formação continuada: *Self*, Literatura e Produção de sentido**

Para fomentar a utilização das estratégias metodológicas sugeridas a partir desta pesquisa, foi organizada uma proposta de formação continuada com as professoras do ensino fundamental da escola Municipal D. Pedro I que trata da relação entre literatura e *self* no movimento de produção de sentidos. Para essa formação, preparamos uma nova equipe de mediadores, constituída por alunos do 5º período do curso de psicologia da UFAL que cursam a disciplina de práticas integrativas II. Essa equipe, juntamente com a pesquisadora, executam atividades práticas nessa formação.

Com as atividades dessa formação continuada (que está em andamento), ressaltamos a necessidade permanente de atualização e aperfeiçoamento da prática educacional. É nessa perspectiva que compreendemos a formação continuada, como local onde é estimulada a construção de meios para que os professores, de forma coletiva e contextualizada, transformem a sua prática docente, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Sabemos, no entanto, que as condições da infraestrutura de trabalho dos professores do ensino básico dificultam o investimento pessoal na busca de novas visões sobre o ensino e a aprendizagem, o que os leva a repetir, por longos anos, uma determinada prática. Intervir nesse quadro exige mais do que a vontade individual dos professores, pois são necessárias mudanças em aspectos sociais, econômicos e culturais da realidade educacional, além de investimentos em programas de formação continuada e em políticas de valorização do trabalho docente.

Diante desse contexto, consideramos que as propostas de formação necessitam evidenciar aos professores a complexidade de sua prática profissional (e suas intencionalidades) como constituinte e constituída de cultura. Durante a formação continuada os métodos para utilização da literatura são construídos na interação entre facilitadores e professores. Nossa perspectiva é de valorização das narrativas das professoras durante a atividade de formação e está sintonizada com as orientações oficiais para a realização de formações continuadas com professores, que versam que:

A formação continuada deve considerar o *professor como sujeito da ação pedagógica*, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática. [...] Deve-se permitir que o *professor se torne um investigador* capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades que encontra no cotidiano.” (BRASIL, 2006, p. 5-6, grifos nossos).

Baseando-nos nessas orientações, elaboramos uma proposta de formação continuada organizada em dois momentos: exercícios de reflexão e de intervenção (prática). Intentamos com esse esquema, estimular as narrativas dos professores, pois acreditamos que as narrativas são essenciais para a problematização e análise da própria prática, estimulando a reflexão de questões como, por exemplo, em que concepções essa prática se fundamenta, com quais objetivos se realiza, etc. Esse momento de análise é relevante para a reconstrução das atividades com a literatura em sala de aula, que para nós passa necessariamente pela reflexão teórica e prática.

Nesse sentido, propomos uma forma diferente de conceber a literatura, a produção de sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança e sua relação com as obras literárias. Enfim, atuamos com um novo olhar sobre a relação da criança com a literatura que se fundamenta na valorização das experiências do *self* para a produção de sentido da obra literária, onde se atribui para essa relação um papel relevante para o desenvolvimento humano. É nossa tarefa explicar, durante formação, a organização da pesquisa desenvolvida (*self* e literatura), seus fundamentos e objetivos, sobre a metodologia utilizada, remeter os professores para as referências bibliográficas relacionadas. Além disso, incentivamos os professores a aprofundar informações por meio da pesquisa. Nessa formação veiculam-se esclarecimentos sobre a relevância do planejamento para as atividades na educação. Também problematizamos a organização e uso da biblioteca escolar, a diversidade de suportes textuais que podem compor o acervo da biblioteca, as atividades de leitura e suas diferentes modalidades, a mediação do professor no processo de formação de leitores e nos eventos de letramento. Encaramos a biblioteca escolar como um espaço dinâmico de circulação da cultura, e seu reavivamento e expansão almejam a valorização do livro e da leitura, estimulando o estabelecimento de redes entre a biblioteca, a sala de aula e a casa da criança. A expectativa é que essas ações provoquem impacto positivo no **acesso** à leitura, à escrita, à pesquisa e ao entretenimento.

Durante esta etapa de intervenção o foco das atividades recai no desenvolvimento de propostas e estratégias metodológicas pelos professores, que praticadas com seus alunos do ensino fundamental.

De uma forma ampla, a formação apresenta finalidades diversas, entre elas:

- Refletir e debater sobre questões importantes para a formação de professores como mediadores de leitura e formadores de leitores;
- Possibilitar vivências de avaliação em grupo e de auto-avaliação dos professores cursistas em relação à forma como a literatura vem sendo utilizada para ensinar a decodificação do texto;
- Refletir sobre a alfabetização e o letramento;
- Constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento;

- Identificar a leitura como processo em que, mediados pelo professor, os alunos atuam como sujeitos que produzem significados e sentidos;
- Possibilitar o desenvolvimento de estratégias de leitura que favoreçam a produção de sentido;
- Estimular nos educadores a valorização de fatos e acontecimentos culturais do cotidiano da criança;
- Estimular a apropriação de métodos de trabalho com a literatura que envolvam jogos, desenhos, brincadeiras populares, dramatização com fantoches, etc;
- Refletir sobre questões específicas relacionadas à seleção e ao uso da obra literária.
- Problematicar a organização e utilização da biblioteca escolar e sua conexão com as práticas pedagógicas desenvolvidas com o livro em sala de aula;

Em suma:

- Discutir os resultados da pesquisa “Self e literatura” realizada no âmbito escolar, fomentando a apropriação desses resultados pelos professores e a orientação do uso cotidiano da literatura em sala de aula visando à produção de sentido da obra.

A proposta de formação continuada abordando *self*, literatura e produção de sentido tem carga horária total de 20 horas e foi dividida em três encontros compostos de reflexão teórica e atividade prática²². Serão emitidos certificados pela Pró Reitoria de Extensão (PROEX) - UFAL aos professores participantes e a proposta é de mobilização da comunidade escolar em torno do uso da literatura em sala de aula.

- **Adequação de metodologias para investigação de fenômenos definidos como processos**

A investigação de processos implica considerar no desenho metodológico, a mudança do fenômeno ao longo do tempo. Daí a importância de caracterizar a gênese de fenômenos do comportamento tipicamente humano e destacar como essas características se formam ao longo da história e se transformam relacionadas com as experiências culturais e o usos de linguagem.

²²O relato do primeiro encontro da formação continuada com as professoras da escola D. Pedro I está disponível no apêndice G.

A abordagem sócio-histórico-cultural percebe o funcionamento psicológico não como um produto, mas como um processo implicado na interdependência entre organismo e cultura. Nessa interdependência, as pessoas atuam com mudanças constantes. A concepção dialética vê a historicidade como síntese de contínuo e descontínuo; a história é o que une a dinâmica da transformação e da permanência do ser e o que constitui, portanto, a possibilidade de compreender o processo dinâmico de desenvolvimento dos sistemas no tempo.

Para a investigação de fenômenos que se caracterizam como processos eminentemente dinâmicos, como foi o caso do nosso objeto de pesquisa – o entrelaçamento entre as experiências do *self* com a literatura – foi necessário desenvolver procedimentos metodológicos adequados que pudessem preservar a configuração longitudinal em constante transformação. Para isso utilizamos o registro em vídeo das atividades das oficinas de literatura e utilizamos princípios da análise microgenética para configurar os episódios de relação entre *self* e literatura. Esses dois procedimentos aliados, como explicamos na etapa da metodologia, são indicados para os estudos de relações humanas e fenômenos complexos que demandam uma atenção especial aos diversos aspectos micro que compõem a interação. Aliados, esses recursos metodológicos possibilitam a captura de processos difíceis de serem observados espontaneamente nas situações de interação real.

Desse modo, discutindo a questão da adequação de metodologias para o estudo de fenômenos caracterizados como processos, avaliamos que a estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa, que envolveu a realização de uma série de oficinas durante um determinado tempo, registros em vídeo da interação durante as atividades e, por fim, princípios da análise microgenética para tratamento e análise dos dados construídos, foi eficiente em abordar o fenômeno a que se propunha. Assim, apontamos que essas estratégias explicitadas com rigor durante a descrição da metodologia aplicada, podem ser utilizadas como referências para os estudos que visam o estudo de fenômenos caracterizados como processos dinâmicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. & MORAIS, R. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil. **Revista Africanias**, v. 05, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

_____. **Arquitetônica da responsividade**. 1918-1924, in: Clark, K. e Holquist, M. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Problemas da poética de Dostoievsky**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004b.

_____. Discurso na Vida e discurso na Arte. Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, **Freudism**, New York. Academic Press, 1976.

BATISTA, Antonio A. G.; SILVA, Ceris S. R.; FRADE, Isabel C. A.; BREGUNCI, Maria das G.; COSTA VAL, Maria da G. F.; CASTANHEIRA, Maria L.; MOURÃO, Sara. **Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância; (Coleção: pró-letramento; Fascículo 1). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

BAUMEISTER, R. How the *self* became a problem: a psychological review of historical research. **Journal of personality and social psychology**, 52, 163-176, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação (Org.). **Ensino fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC, 2006.

BRONOWSKI, J. **Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALDIN, C. A. **Poética da voz e da letra na literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura). Florianópolis, 2001.

CLARK, K. E. HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COCTEAU, J.A **dificuldade de ser**. Trad. Wellington Costa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

COELHO, N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil Contemporâneo. 4.ed.rev. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4.ed. São Paulo: Ed. USP, 1995.

_____. **A Literatura Infantil**: História, Teoria, Análise. São Paulo: Editora Global, 1982.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. Trad. Karen Müller. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

COUTINHO, C. **Democracia e socialismo**: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMÓCRITO. **Demócrito, testemunhos e Fragmentos**. Bari: Laterza, 1981. Apud: Nicola, U. Antologia Ilustrada de Filosofia: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. Tr. Bento Prado. 3. Ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **Princípios da filosofia**. São Paulo: Loyola, 2013.

DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico. 10 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos (I) (1900)**. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud, V. IV). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. **Sobre o narcisismo**: uma introdução. In: _____. A história do movimento psicanalítico. Artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. (1914-1915b) Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV).

_____. **O ego e o Id e outros trabalhos. (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX).

GERHARDT, T., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica –Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, v. 50, p. 9-25, 2000.

GONÇALVES, O. **Psicoterapia cognitiva narrativa**: manual de terapia breve. Campinas: Editorial Psy, 1998.

GUYEAU, J. **A arte do ponto de vista da sociologia**. Spb., ed. L. F. Pantelêiev, 1891. Apud: VYGOTSKY, L. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HARRIS, R. & SNYDER, C. The role of uncertain *self*-steem in *self*-handicapping. **Journal of personality and social psychology**, 51, 451-458, 1986.

HERMANS, H.; KEMPEN, H. J.; VAN LOON, R. J. The dialogical *self*: Beyond individualism and rationalism. **American Psychologist**, Vol. 47(1), 23-33, 1992. Em: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1992-19900-001>

HERMANS, H. Voicing the *self*: From information processing to dialogical interchange. **Psychological Bulletin**, 19, 31-50, 1996.

_____. Dialogical Thinking and *Self*-Innovation. **Culture & Psychology**. Vol. 5(1): 67-87, 1999.

_____. The Dialogical *Self*: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture Psychology**. Vol. 7(3): 243-281, 2001.

_____. The construction and reconstruction of a dialogical *self*. **Journal of Constructivist Psychology**, 16:89-130, 2003.

_____. The Dialogical *Self* in Education: Introduction. **Journal of Constructivist Psychology**. Vol. 26, no. 2, pp. 81-89, 2013.

HENRIQUES, R.; BARROS, R. & AZEVEDO, J. **Brasil alfabetizado**: marco referencial para avaliação cognitiva. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HOLQUIST, M. **Dialogism**: Bakhtin and his world. 2ª ed. London and New York: Routledge, 2002.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

JAMES, W. **Principles of Psychology**. New York: Holt, 1890.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. p. 13-37. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, A. & SILVA, F. A importância da literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental do SESC – Petrolina/PE. **Pau dos Ferros**, v. 02, n. 02, p. 104–131, set./dez. 2013.

LURIA, A. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 5ªed. São Paulo: Ícone, 2008.

_____. **The working brain**. London: Penguin Books, 1981.

MATOS, A., MENDES, J. & ALMEIDA, P. **O negro na literatura infantil**: estereótipos e silenciamentos. Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia. UESC, 09 A 11 DE JUNHO DE 2010.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento: 2005/2009**. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Projeto de Doutorado Interinstitucional (Dinter). Marília-SP; São Luís-MA, 2010.

MCNULTY, S. & SWANN, W. Identity negotiation in roommate relationships: the *self* as architect and consequence of social reality. **Journal of personality and social psychology**, 67, 1012-1023, 1994.

MEAD, G. H. **Mind, Self, and Society**. In Works of Mead, Charles W. Morris, ed., Chicago: University of Chicago Press, 1935.

MEDVIÉDEV, P. N. / BAKHTIN, M. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de Textos**: Módulo II. Brasília, 2001.

NEVES, V. F. A. **Pesquisa-ação e Etnografia**: Caminhos Cruzados. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006

OLMI, A. & PERKOSKI (orgs). **Leitura e Cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PARMÊNIDES. **Da Natureza**. Primeira Edição. São Paulo: Loyola, 2002.

PLATÃO. Alcebiades I. Bari: Laterza, 1967. Apud: Nicola, U. **Antologia Ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Vol. 2. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

PAULINO, G. & COSSON, R. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RAMOS, F. B. **A literatura no desenvolvimento da criança**. No livro “Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar”. Organizadores: Alba Olmi e Norberto Perkoski. Santa cruz do sul: EDUNISC, 2005.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 11-41.

SARBIN, T. R. The narrative as a root methaphor for psychology. In Th. R. Sarbin (Ed.). **Narrative psychology: The storied nature of human conduct** (pp. 3–21). New York: Praeger, 1986. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232506378_Narrative_Psychology_The_Stoned_Nature_of_Human_Conduct

SARBIN, T. R. Role Theory. In **The Handbook of Social Psychology**, 2ed., V.1. Reading, MA: Addison-Wesley, 1968. Apud: COURTNEY, R. **Jogo Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SILVA, N. & VASCONCELOS, A. O *self* dialógico no desenho infantil. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 26(2), 346-356, 2013.

SILVA, N., SANTOS, C. & RHODES, C. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.

SILVA, N. M.V. & ANUNCIACÃO, W. S. A relação entre fala e pensamento no desenho infantil. In: BEZERRA, H. J. S. (Org.). **Psicologia escolar e educacional: reflexões no contexto da educação básica**. 1º ed. Maceió: Edufal, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A., BRINA, H. MACHADO, M. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. P., CARNEIRO, R., PEREZ, S. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28 | n.01 | p.181-210, mar. 2012.

VALSINER, J. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1º ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

WILLIS, C. **The runaway brain**: the evolution of human uniqueness. First Edition. Basic Books, 1993. In: LEAKEY, R. E. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Histórias selecionadas

Modalidade de mediação	História – Autor	Conflito	Gênero	Matriz cultural	Produção Artística
ORAL	O rato e a Lua - Sandra Peres e Paulo Tatit (Palavra Cantada)	O ser que é diferente de seus amigos; Na natureza cada ser tem seu par apropriado;	Fábula;	Poesia musicada Moderna Infanto-juvenil São Paulo	Desenho/ Poesia;
ORAL	Calunga – Mariane Bigio	Dialoga com a história da escravidão no Brasil e representa o que há de mais sagrado no Maracatu Nação.	Lenda	Literatura de Cordel Infantil afro-brasileira	Pintura com guache
LIVRO	Marcelo, Marmelo, Martelo - Ruth Rocha	A diferença entre as palavras e as coisas; O relacionamento criança-adulto e a voz da criança;	Conto; Realismo cotidiano;	Literatura Infanto-juvenil moderna Brasileira	Desenho/ colagem;
LIVRO	A árvore Generosa – Shel Silverstein	A relação entre o ser humano e a natureza; desenvolvimento humano; ética ambiental;	Conto; Realismo mágico;	Poesia: Literatura Infanto-juvenil moderna EUA	Desenho/ Pintura;
FANTOCHE	Sítio do Pica-Pau amarelo: a pílula falante – Monteiro Lobato	Dar vida aos brinquedos, união para a negociação de conflitos, enfrentamento dos próprios medos.	Roteiro adaptado para o teatro; Realismo Mágico;	Literatura clássica Infanto-Juvenil Brasileira do séc. XX.	Pintura de máscara e dramatização;
FANTOCHE	Peter Pan e Wendy - J. Barrie	A criança que não quer crescer;	Roteiro adaptado para Teatro.	Literatura Clássica infanto-juvenil Inglaterra - séc. XX	Desenho e Dramatização;

APÊNDICE B - Cronograma de atividades com a equipe

DATA	ATIVIDADES	TEXTO	CONTEUDOS
1º nov. 2015	Apresentação do grupo; Discussão do projeto de pesquisa; Programação do cronograma de atividades; Definição dos textos;	Projeto de Pesquisa <i>Selfe</i> Literatura.	Apresentação do projeto de pesquisa: 1. Problemática e Justificativa; 2. Objetivos; 3. Metodologia; 3.1. Oficinas e videografia; 4. Riscos e Benefícios;
19 nov.	Discussão de texto;	Leitura como processo cognitivo complexo – N. Pellanda (2005)	1. Sistemas dinâmicos; 2. História e processo de mudança; 3. Relação leitor-autor; 4. Mecanismos cognitivos e ontológicos envolvidos no processo de leitura;
27 nov.	Discussão de textos;	1. A Literatura no Desenvolvimento da Criança – F. Ramos (2005); 2. O desenvolvimento do simbolismo no desenho – L. Vygotsky (2000)	1. Fundamento cultural e dialógico da literatura; 2. Mediação Semiótica 3. Aprendizagem e desenvolvimento humano; 5. Microgênese do desenvolvimento da escrita.
04 dez.	OFICINA; Discussão da prática;	“Ética: formação social e pessoal”	Aula prática 1. O que é oficina; 2. Proposta; 3. Características; 4. Estrutura/etapas; 5. Benefícios;
22 jan. 2016	Discussão de Texto; Sugestão de histórias;	Leitura Literária: a seleção dos textos – R. Cosson (2014)	1. Estabelecer e explicar os critérios para seleção de textos; 2. Sugerir histórias; 3. Defender a sugestão de histórias argumentando dentro dos critérios e de acordo com o que cada modalidade exige;
01 fev.	OFICINA PILOTO ORAL	Literatura de Cordel: Lampião – M. Bigio	Atividade prática
22 fev.	Discutir a seleção de textos e critérios; OFICINA PILOTO LIVRO	O Velho Graça – Trupe Gogó da Ema	1. Identificar o conflito representativo das histórias selecionadas; 2. Atividade prática.

14 Març. 2016	OFICINA PILOTO TEATRO DE FANTOCHES	Eros e Psique – Mitologia Grega	Atividade Prática.
21 Março	Discussão Teórica: <i>Self</i> dialógico.	Desenvolvimento do <i>Self</i> dialógico nos primeiros anos de vida: teoria e pesquisas – M. Moreno e A. Branco. (2015)	História, conceitos e fundamentos teórico- epistemológicos do <i>Self</i> Dialógico.
28 Março	Discussão Teórica. <i>Self</i> Dialógico: Desenvolvimento do <i>Self</i> nos primeiros anos de vida.	Desenvolvimento do <i>Self</i> dialógico nos primeiros anos de vida: teoria e pesquisas – M. Moreno e A. Branco. (2015) A comunicação através do contato com o olhar no começo da vida – Lara Souto Maior. (2014)	Emergência de <i>Self</i> e linguagem: 1. <i>Embodied Self</i> ; 2. Comunicação face-a-face e comunicação mediada por objeto; 6. <i>Self</i> dialógico; 7. Primeiras palavras;
04 abril	Discussão teórico- metodológica: modalidades de pesquisa	Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. Maria L. Schmidt. (2006) Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados - V. F. Neves. (2006)	1. Pesquisa Participante: história; características; 2. Pesquisa ação: História; Características; Princípios éticos; Postura do pesquisador.
11 abril	Discussão teórico- metodológica: métodos de produção de dados.	Técnicas de coleta/produção de dados: observação participante e diário de campo – T. Gerhardt e D. Silveira. (2009) A escrita de diários na formação docente – A. Souza et.al. (2012)	Diários de campo (DC): 1. História; 2. Características; 3. Como construir; 5. Vantagens e desvantagens; 6. Sugestões; 7. Escrita dos DC; 8. DC no estágio; 9. Relatos de experiências; 10. Compartilhando os DC;

APÊNDICE C: MODELO DE T.C.L.E. UTILIZADO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa ***Self e Literatura: Considerações sobre o Desenvolvimento na Educação de Crianças***, desenvolvida pela psicóloga Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima, aluna do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Vieira da Silva. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a relação entre *self* e literatura no ambiente escolar, com o objetivo de construir informações sobre a relação da literatura com o desenvolvimento infantil. Este estudo ainda se propõe a indicar metodologias apropriadas ao trabalho com a literatura na educação de crianças, visando favorecer contextos promotores de desenvolvimento. Desta forma, a participação das crianças nesta pesquisa contribui com a construção do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e do trabalho com literatura na escola. Para realizar este estudo serão realizadas oficinas de literatura com crianças em ambiente escolar, que serão registradas em vídeo, em que serão exploradas diferentes formas de utilização da literatura com as crianças. Os procedimentos da pesquisa começarão após a aprovação do projeto no comitê de ética e consistirá numa dissertação de mestrado em psicologia cognitiva. Ressaltamos que as informações e imagens decorrentes da participação no estudo não permitirão a identificação das crianças, que a divulgação do material da pesquisa será feita apenas entre os profissionais que se dedicam ao estudo do tema e que o menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos desta pesquisa estão associados aos possíveis incômodos que as crianças poderão sentir com a participação, por exemplo, sentirem-se inibidas ou desconfortáveis perante a câmera, nestes casos a pesquisadora se compromete a amenizar o quanto for possível os desconfortos decorrentes das filmagens e interromper o registro se for solicitada, deixando claro que a qualquer momento pode-se recusar a participação no estudo sem que isso acarrete qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

Eu, _____, responsável pelo (a) menor _____, declaro que recebi uma via original assinada do TCLE com informações a respeito de todo o processo da pesquisa e que obtive explicações sobre a pesquisa até que não me restassem dúvidas. Estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades e dos riscos e benefícios associados à participação nesta pesquisa, concordo com a participação da criança e, para isso, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a)

Rua: _____ Conjunto: _____

Bloco:/Nº: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ Telefone: _____

Complemento: _____

Contato de urgência: Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima

Endereço:

Telefone:

Endereço da Instituição responsável pela pesquisa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto de Psicologia.

Campus A. C. Simões. Av. Lourival Melo Mota. s/n

Tabuleiro dos Martins, Maceió. Telefone: 3214-1336

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Endereço: UFAL, Prédio da reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 das 8:00 às 12:00h, de 2ª à 5ª feira.

Maceió – AL

____ de _____ de 20__

APÊNDICE D: MODELO DE T.A. UTILIZADO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa ***Self e Literatura: Considerações sobre o Desenvolvimento na Educação de Crianças***. Nesta pesquisa pretendemos **investigar o seu relacionamento com a literatura durante** oficinas de literatura realizadas na escola, em que serão utilizadas diferentes formas de contação de história. Estas oficinas serão registradas em vídeo para serem analisadas. Nosso objetivo é construir informações sobre a relação da literatura com o desenvolvimento infantil e indicar metodologias apropriadas ao trabalho com a literatura na educação de crianças, visando favorecer contextos promotores de desenvolvimento. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos mínimos envolvidos na pesquisa consistem em desconfortos e inibição provenientes das situações de filmagem. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Maceió – AL
_____ de _____ de 20 ____

Assinatura ou impressão datiloscópica
do(a) participante

Lara Rani Souto Maior S. Lima
(Pesquisadora Responsável)

Contato de urgência: Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima
Endereço: _____ Telefone: _____

Endereço da Instituição responsável pela pesquisa
Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto de Psicologia.
Campus A. C. Simões. Av. Lourival Melo Mota. s/n
Tabuleiro dos Martins, Maceió. Telefone: 3214-1336

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Endereço: UFAL, Prédio da reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 das 8:00 às 12:00h, de 2ª à 5ª feira.

APÊNDICE E: ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL D. PEDRO I

1. Como a literatura vem sendo utilizada na escola D. Pedro I? Em que contextos? Com que finalidades, objetivos? É utilizada para discutir temas específicos?

As professoras contam que utilizam sempre em sala de aula a contação de histórias com o livro. A escola desenvolve todos os anos projetos de leitura adotando um autor de literatura infantil. Por exemplo, no ano de 2015 utilizaram obras da autora brasileira Ruth Rocha, em 2016 trabalharão livros de Ana Maria Machado. As professoras relatam que no corrente ano a direção e as coordenações da escola mudaram, então é um ano diferenciado até mesmo quanto à proposta de utilização da literatura no cotidiano escolar. Elas não têm um critério específico para seleção das histórias, além do projeto que adota as produções de um autor específico, mas contam que já utilizaram a literatura para promover contextos de discussão determinados. Como, por exemplo, Aline e Jane utilizaram o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” em sala de aula para discutir o preconceito com as crianças negras e os estereótipos de beleza.

2. Há algum momento para a criança se posicionar acerca da história ou apenas a contação?

Há recontação, desenho e compartilhamento das atividades.

3. As contações são mais orais ou com o livro?

Com o livro.

4. Há espaço específico na escola direcionado à utilização da literatura pela criança? Ela utiliza? Demonstra interesse? A utilização do espaço é incentivada? Esse espaço faz parte do dia-a-dia da escola?

Há o espaço da biblioteca escolar, mas as professoras apontam que está sendo sub-utilizado, que poderia ser aproveitado melhor, pois “há o recurso material, mas falta o recurso humano”. O profissional responsável pelo local da biblioteca tem suas atividades direcionadas ao “cuidado do local, dos livros” não desenvolve atividades pedagógicas, contações, indicações de livros, enfim, não há um trabalho conexo entre biblioteca e professoras. Elas nem sempre podem desenvolver atividades de contação na biblioteca, ou planejar oficinas, como nos propomos, mas pegam os livros e trabalham com eles na sala de aula.

As professoras relatam que a biblioteca escolar é para consulta apenas na escola, não existindo um sistema em que as crianças podem levar os livros para casa, o que dificulta a apropriação da leitura pela criança e o hábito de ler.

5. Quanto ao acervo de livros, é vasto? É diversificado? Atende as demandas da diversidade cultural?

Sim, é vasto e diversificado. Alguns tratam o tema da diversidade cultural e étnica, como, por exemplo, “Menina bonita do laço de fita”.

6. Como percebem a importância da literatura infantil para o processo de alfabetização? E para o desenvolvimento da criança?

Elas consideram os momentos com literatura muito importantes para o processo de alfabetização, pelo resgate da oralidade, pelo estímulo às práticas que envolvem o livro e as situações de leitura e por que o contato com pessoas e momentos que estimulam a leitura é importante para auxiliar no processo de apropriação da linguagem escrita.

7. Quais as maiores dificuldades encontradas/vividas na utilização da literatura no cotidiano escolar?

Apontam a parceria da escola com a família como a maior dificuldade no que diz respeito ao estímulo à leitura, ao contato com livros, à realização das tarefas de leitura encaminhadas para casa, pois muitas famílias não têm o hábito de ler frequentemente. Alguns dos pais são analfabetos, outros não dedicam tempo para fazer as atividades com as crianças e as crianças não podem, em função das limitações da biblioteca escolar, levar o livro para casa. Desse modo, a falta de consonância entre as atividades desenvolvidas na escola e as atividades (não) realizadas em casa tem prejudicado a utilização da literatura e a apropriação da linguagem escrita pela criança. Apontam também como dificuldade a ausência de um profissional da biblioteca para desenvolver atividades literárias em paralelo às atividades desenvolvidas em sala de aula.

APÊNDICE F: CRONOGRAMA DAS OFICINAS

Oficina	Data	História	Produção artística	Participantes
Oral 1	25 de Abril	O rato e a lua	Desenho em grupo	33
Oral 2	02 de Maio	Lenda da Calunga	Pintura individual	24
Livro 1	09 de Maio	Marcelo, marmelo, martelo	Colagem em grupo	25
Livro 2	16 de Maio	A árvore generosa	Desenho individual	32
Fantoches 1	30 de Maio	Sítio do pica-pau amarelo: a pílula falante	Pintura individual e dramatização com fantoches e máscaras.	33
Fantoches 2	13 de junho	Peter Pan e Wendy	Desenho em dupla e dramatização com fantoches.	27

APÊNDICE G: RELATO DO PRIMEIRO ENCONTRO DA FORMAÇÃO CONTINUADA “SELF, LITERATURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO”

Com base na pesquisa de mestrado “*Self* e literatura: considerações sobre o desenvolvimento na educação de crianças” (2015-2016), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP/Ufal), foi desenvolvida, em 2017, a proposta da formação continuada “*Self*, literatura e produção de sentido”, ainda em desenvolvimento, a qual teve como objetivo principal a elaboração de metodologias para o uso da literatura em sala de aula que considerassem as experiências de *self* como constitutivas da produção de sentido de uma história literária. Para isso, formamos uma segunda equipe com estudantes (a primeira de 2016), graduandos em psicologia, da disciplina de Práticas Integrativas II (5º período do curso), que foram orientados a atuar como mediadores nas atividades de formação. Construimos, em conjunto, uma programação de 20 horas, divididas em três encontros de 4 horas presenciais e horas complementares de estudo e planejamento de ação. Ao final do curso, serão emitidos certificados para as professoras participantes, através da Pró-reitoria de Extensão/Ufal.

O primeiro encontro da formação continuada de professores oferecida à escola Municipal D. Pedro I, em Rio Largo/AL, ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2017 e foi constituída por 10 professoras do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Após termos nos apresentado, foi feita uma atividade de sondagem inicial, momento em que as professoras relataram que a literatura estava sempre presente em suas aulas. Essas citaram alguns exemplos de como fazem uso da literatura em seus cotidianos. As professoras explicaram que fazem constantemente leitura em voz alta em suas aulas, que utilizam diversos exercícios de produção textual, e que desenvolvem atividades com desenhos após as leituras.

Seguindo a esse momento inicial da atividade, passamos à apresentação da pesquisa “*Self* e Literatura”, que foi desenvolvida na própria escola no ano anterior. Iniciamos pela problematização do uso da literatura na escola que a percebe, exclusivamente, como um meio para favorecer o ensino da codificação/decodificação da língua, isto é, para a alfabetização. Esse uso corrente da literatura recai na exigência de compreensão de um único sentido que preexiste no texto e que precisa ser reproduzido pela criança. Para conduzir essa problemática ao argumento que sustentamos, de que é no entrelaçamento das experiências de *self* com a

literatura que está o fundamento da produção de sentido da história, investimos, primeiramente, em reflexões sobre o conceito *bakhtiniano* de polifonia para então abordar a constituição do *self* dialógico e a relação desses conceitos com o fenômeno de produção de sentido de um texto literário. Investimos também em reflexões sobre os fenômenos da alfabetização e do letramento, enfocando o processo de alfabetizar letrando e o letramento literário.

Esse momento de reflexão e discussão, onde explicamos os fundamentos teóricos da pesquisa respondendo aos questionamentos e dúvidas das professoras, formaram o alicerce para uma mudança na forma como a literatura é percebida e utilizada nessa escola. No entanto, apesar de facilmente admitirmos as inter-relações entre a literatura e a vida, precisávamos demonstrar efetivamente como esse processo ocorre, quais foram os recursos utilizados pelas crianças para estabelecer o entrelaçamento das experiências de *self* com a história literária. Para isso, promovemos, com as professoras, uma oficina literária, em que elas puderam experimentar e perceber, na prática, como a relação entre *self* e literatura se estabelece.

A oficina de literatura, oferecida às professoras durante a formação continuada, foi pautada na mesma metodologia aplicada com as crianças participantes da pesquisa *Self* e literatura. Seguindo os mesmos procedimentos de: 1. Apresentação da história e contação; 2. Diálogo sobre a história em pequenos grupos; 3. Produção artística; 4. Compartilhamento da atividade com o grande grupo. A oficina literária foi realizada na modalidade livro, em razão dos índices observados durante os resultados da pesquisa de mestrado supracitada. No entanto, explicamos, ao fim da oficina, as variações das outras modalidades de utilização da literatura das outras oficinas.

Levamos como proposta para a oficina com a modalidade livro três contos para que as professoras, a partir dos autores e títulos, escolhessem qual história gostariam de escutar. Após a votação, elas escolheram “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. O momento de discussão nos pequenos grupos foi coordenado pelos integrantes da equipe de mediadores e foi considerado muito proveitoso. Nesse momento, as professoras relacionaram amplamente a história contada com suas próprias experiências. Percebemos, então, o quanto a história utilizada dizia também respeito à experiência de vida daquelas mulheres ali presentes, que contavam suas próprias histórias, refletiam sobre a vida da moça tecelã, problematizavam os conflitos vividos pela personagem e utilizavam a história como metáfora para suscitar e

compreender suas próprias experiências, problemas e afetos. As professoras produziram sentidos diversos, cada uma a partir de suas próprias vivências, e assim puderam (re)experimentar a literatura no lugar de leitoras (todas elas comentaram não estar lendo nenhum livro literário no momento e que não têm tanto tempo para se dedicarem a isso).

A produção artística realizada nessa oficina consistiu em desenhos, com lápis de cor e giz de cera. Os desenhos foram diversos e bem elaborados. A potência dessa etapa da oficina se revelou na volta ao grande grupo, onde cada professora pode falar sobre seu desenho e sua compreensão da história. Foram suscitadas diversas narrativas de cunho pessoal que poderiam, sob uma perspectiva do sentido único, serem consideradas como “fuga ao tema”, mas que, sob o nosso olhar, manifestavam a ampla relação estabelecida entre as experiências de *self* e a literatura, indicando como aquela história se inscrevera na experiência daquelas mulheres e vice-versa. As professoras, ao retornar ao grande grupo, lembraram outras histórias (pessoais e literárias), discutiram pontos críticos, relacionaram a história com suas experiências, apontaram elementos semelhantes e divergentes entre a vida dos personagens e suas vidas, planejaram e questionaram ações e atitudes, emocionaram-se com as experiências que a história suscitou etc.

A experiência teórica e prática desse primeiro encontro da formação continuada foi avaliada positivamente pelas professoras e pela equipe, alcançando os objetivos propostos. A partir dessa experiência pudemos fomentar a apropriação dos resultados da pesquisa de mestrado “*Self* e literatura” pela comunidade escolar, demonstrando que, para significar e produzir sentido a partir de uma história, as crianças entrelaçaram suas experiências de *self* às experiências veiculadas na literatura, utilizando para isso recursos diversos. Essa intertextualidade estabelecida entre as experiências de *self* e as experiências dos personagens da história permitiu que a criança refletisse sobre a história literária a partir de suas vivências, conhecimentos e experiências culturais, e também refletissem sobre si mesmas a partir da história. Esses movimentos observados na análise microanalítica dos episódios de relação entre *self* e literatura permitiram estreitar a percepção das relações entre a arte literária e a vida, (re)percebendo a literatura como um instrumento potente para a formação e o desenvolvimento humano.

A formação continuada “*Self*, literatura e produção de sentido” ainda está em andamento no presente momento, como explicitado no início deste relato, e ainda serão oferecidos outros dois encontros para discutirmos detalhes dos resultados alcançados e como

esses podem ser apropriados pelas professoras em suas atividades com a literatura em sala de aula visando ao desenvolvimento humano. Abaixo, dispomos o detalhamento das atividades desenvolvidas durante o primeiro encontro:

Detalhamento da atividade

1º Encontro – 17 de fevereiro

Duração total: 4h

Início da atividade: 8h

1. Apresentação da equipe e da proposta de formação;
2. Formação de uma grande roda para apresentação de todos (nome, função, como vem trabalhando a literatura em sala de aula [no caso das professoras]);

Reflexão:

3. Apresentação da pesquisa **Self e literatura**
 - a. Introdução, problemática e objetivos;
 - b. Discussão teórica: Polifonia, *Self* dialógico, produção de sentido e letramento literário;

Prática:

4. Aplicação da metodologia da pesquisa *Self* e literatura;
 - a. Apresentação breve de autor e obra;
 - b. Contação da história;
 - c. Reflexão dialógica²³ (dividir em pequenos grupos para discussão);

Intervalo

Discussão teórico-prática:

5. Explicar a etapa de produção artística e as especificidades das diferentes modalidades (oral, livro e fantoche);
6. Compartilhamento da atividade dos pequenos grupos e discussão;
7. Resultados da pesquisa;
8. Avaliação e discussão da atividade como um todo;

Encerramento: 12h

²³ Esse é o momento em que cada um dos mediadores da equipe ficou com um pequeno grupo de professores para estimular as discussões e narrativas a respeito da história, procurando evidenciar como eles mobilizam suas experiências de *self* para produzir sentido.

ANEXOS

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

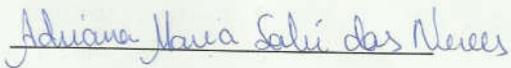

Rio Largo
PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO LARGO
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA D. PEDRO I
Rua: Curitiba, S/N – Prof. Antonio L. de Souza, Rio Largo/AL
CNPJ: 01.089.885/0001-00

DECLARAÇÃO

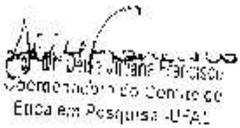

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA D. PEDRO I
Rua Curitiba S/N
Rio Largo
C. G. C.
01.089.885/0001-00

Declaramos que a mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia/PPGPSI da Universidade Federal de Alagoas/UFAL Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima está autorizada a desenvolver sua pesquisa, intitulada *Self e Literatura: considerações sobre o desenvolvimento na educação infantil*, durante o primeiro semestre de 2016, nas dependências da Escola Dom Pedro I, situada no município de Rio Largo.

Rio Largo/AL, 18 de novembro de 2015.


Adriana Maria Salú das Neves
Diretora Adjunta

ANEXO B - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL comitedeeticafal@gmail.com - Tel: 3214-1041	
CARTA DE APROVAÇÃO		
Maceió-AL, 20/07/2016		
Senhor(a) Pesquisador(a), Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima Nadja Maria Vieira da Silva		
<p>O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 22/04/2016 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº 51193415.8.0000.5013, sob o título SELF E LITERATURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, comunicar a APROVAÇÃO do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.</p> <p>O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).</p> <p>É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.</p> <p>Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).</p> <p>Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.</p> <p>Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.</p> <p>Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.</p>		
(*) Áreas temáticas especiais		
Válido até: MAIO de 2017.		
 Maceió, 20 de Julho de 2016. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa - UFAL		