

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FLAVIA ENCARNAÇÃO MOTTA

DIALOGICIDADE E NARRATIVA EM REDAÇÕES DE CRIANÇAS

VITÓRIA
2011

FLÁVIA ENCARNAÇÃO MOTTA

DIALOGICIDADE E NARRATIVA EM REDAÇÕES DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção de grau de Mestre em Psicologia
pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia
da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mariane Lima de Souza

VITÓRIA
2011

“Este lugar – espacial e temporal – só é ocupado por uma única pessoa no transcorrer da autobiografia da sua vida. Esta autobiografia é escrita por cada indivíduo como autor. O sujeito é autor de sua própria história, simplesmente porque não há outra possibilidade para que ele exista. Sem autoria não há diálogo possível no sentido genuíno da troca criativa que caracteriza o diálogo”.

Lyra, 2005, p. 31

*A todas as pessoas que contribuíram
para a reflexão e realização deste trabalho.*

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	7
Apresentação da estrutura do trabalho.....	8
Objetivo Geral	9
Objetivos Específicos	9
ESTUDO I – REFLEXIVIDADE DIALÓGICA E NARRATIVA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE CONVERSAÇÃO INTERNA E ESCRITA	10
ESTUDO II – DIALOGICIDADE E NARRATIVA EM REDAÇÕES DE CRIANÇAS: UM ESTUDO DESCRITIVO	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45
ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética	50
ANEXO B - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido do responsável pela escola	51
ANEXO C - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis	53
ANEXO D - Modelo do instrumento para realização da 1ª redação – meninos	55
ANEXO E - Modelo do instrumento para realização da 1ª redação – meninas	56
ANEXO F - Modelo do instrumento para realização da 2ª redação – meninos	57
ANEXO G - Modelo do instrumento para realização da 2ª redação – meninas	58
ANEXO H - Roteiro de análise das redações – análise do tema 1 “conte sua história”	59
ANEXO I - Roteiro de análise das redações – tema 2 “como você conversa consigo mesmo?”.....	60
ANEXO J - Roteiro de análise das redações para as anotações dos juízes	62

MOTTA, F. E. **Dialogicidade e narrativa em redações de crianças**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2011.

RESUMO

Ao escrever sobre si, o autor expõe ideias e pode produzir um sentido numa troca dialógica consigo e com o interlocutor/leitor. Na narração, um conjunto de fatos é disposto e há o desenvolvimento de histórias. A escrita é uma produção feita para o outro, no momento em que ocorre, por meio de situações dialógicas externas e internas, pois implica uma reflexão por parte do autor sobre aquilo que escreve e sobre qual será o destinatário da mensagem. A presente dissertação é um estudo das possibilidades de expressão da consciência de si, definida enquanto um processo reflexivo e dialógico em narrativas escritas. Desdobra-se em dois estudos, apresentados em forma de artigos. Seu objetivo principal foi verificar a presença de indicadores de dialogicidade em redações de crianças e descrever as relações que se estabelecem entre esses indicadores e a estrutura narrativa produzida. Um grupo de 23 crianças (com oito e 10 anos de idade) escreveu duas redações: a primeira com o tema ‘Conte sua história’ e a segunda com o tema ‘Como eu converso comigo mesmo?’. Os dados foram analisados qualitativamente de acordo com os critérios da fenomenologia semiótica: descrição, redução e interpretação. A descrição fenomenológica apresentou o contexto temático do fenômeno estudado no qual se estabeleceu uma relação entre os elementos do gênero narrativo (‘Conte sua história’) e os indicadores de reflexividade dialógica (‘Como eu converso comigo mesmo?’). A redução fenomenológica especificou o foco problemático em torno do conteúdo das duas redações: as do tema ‘Conte sua história’ nas quais continham diálogos entre as personagens (Estrutura dialógica) relacionaram-se com as do tema ‘Como você conversa consigo mesmo?’ nas quais foram descritos autodiálogos (Descrição direta da ação reflexiva). A interpretação indicou que a forma escrita da linguagem é também dialógica e tem por base o processo reflexivo do autor sobre o que escreve. Conclui-se que é possível identificar indícios de dialogicidade em textos escritos e que o autorrelato escrito é um método eficiente de estudo do processo reflexivo consciente.

Palavras-chave: narrativa (retórica), escrita, infância, diálogo.

MOTTA, F. E. **Dialogical and narrative essays for kids**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2011.

ABSTRACT

When writing about yourself, the author presents ideas and can produce a sense of a dialogic exchange with you and the speaker / reader. In the story, a set of facts is willing and there is the development of stories. Writing is a production made for each other, when they occur, through external and internal dialogic situations, since it implies a reflection by the author writes about what and what will be the recipient of the message. This dissertation is a study of the possibilities of expression of self-awareness, defined as a process of reflection and dialogue in written narratives. It unfolds in two studies, presented in articles. Its main objective was to verify the presence of indicators of dialogue in essays of children and describe the relationships established between these indicators and narrative structure produced. A group of 23 children (eight and 10 years old) wrote two essays: the first with the theme 'Tell your story' and the second with the theme 'As I talk to myself?'. The data were analyzed qualitatively according to the criteria of semiotic phenomenology: description, reduction and interpretation. The phenomenological description presented the thematic context of the studied phenomenon in which an established relationship between the elements of the narrative genre ('Tell your story') and indicators of dialogic reflexivity ('As I talk to myself?'). The phenomenological reduction specify the focus around the problematic content of two essays: the theme 'Tell your story' in which contained conversations between the characters (dialogue structure) were related to the theme 'How do you talk to yourself?'. In which have been described self-talk (Description of direct reflex action). The interpretation indicated that the written form of language is also dialogical and is based on the reflective process about what the author writes. We conclude that it is possible to identify signs of dialogue in written texts and the written self-report is an efficient method of study of the reflective consciousness

Keywords: narrative (rhetoric), writing, childhood, dialogue.

INTRODUÇÃO

A reflexividade dialógica, como um atributo da mente ao pensar sobre si mesma, é uma particularidade humana (WILEY, 2006, P. 319) concebida como um motivo que leva um sujeito analisar a si mesmo e as suas atitudes. A narrativa, por sua vez, é a forma de o indivíduo produzir um sentido de si, estabelecendo relações entre as diferentes vozes que se encontram em permanente diálogo (HERMANS, 1999), e assim estruturam o processo reflexivo consciente (DESOUZA, DASILVEIRA, GOMES, 2008; DESOUZA, GOMES, 2009).

As investigações sobre a dialogicidade têm relacionado o construto a dados empíricos obtidos a partir da verbalização da fala interna adulta (BERTAU, 1999; DESOUZA, 2005; DASILVEIRA, 2007) e infantil (DOLITSKY, 2000; GIRBAU, 2002; FOGEL, KOEYER, BELLAGAMBA, BELL, 2002) seguindo, na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, os estudos pioneiros de Vygotsky (1934/1989) sobre a fala interna infantil. Tais estudos têm se concentrado na exploração da fala interna por meio da linguagem oral, isto é, os participantes expressam seus pensamentos em voz alta durante uma tarefa de resolução de problema para posterior análise da estrutura dessa verbalização e de seus indicadores de reflexividade (DESOUZA, GOMES, 2005; DASILVEIRA, 2007).

Por outro lado, os estudos sobre a dialogicidade na forma escrita da linguagem têm se concentrado na análise de textos literários, seguindo os apontamentos feitos há mais de oito décadas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) em seus trabalhos sobre a obra de Fyodor Dostoiévski (1821-1881). De natureza interdisciplinar, a obra de Bakhtin traz um novo olhar sobre a linguagem e a comunicação, para ele, a palavra é um elo entre mim e o outro. Conforme Floreskaya (1989), para Bakhtin, a comunicação é inerente ao ser humano e sua existência depende de duas vozes, uma vez que um monólogo “nada resolve” (p. 30).

No mesmo sentido, pode-se entender a escrita como uma produção feita para o outro, que ocorre por meio de situações dialógicas internas e externas, pois implica uma reflexão por parte do autor sobre aquilo que escreve, mas também implica uma reflexão sobre o “outro” que terá acesso ao que foi escrito (MOLINER, 2001). Dessa forma, o presente estudo argumenta que a forma escrita da linguagem pode também ser altamente dialógica.

Este estudo articulou-se, portanto, em torno do problema da expressão escrita do processo reflexivo da consciência na infância: perguntou-se se é possível identificar indicadores de dialogicidade em redações de crianças, qual a natureza desses indicadores,

como eles se expressam na linguagem escrita e se têm relação com a estrutura narrativa. Mais especificamente, pretendeu-se, com tais evidências, lançar luz sobre esse período do desenvolvimento em que a linguagem oral já está estabelecida e no qual já se adquiriu a linguagem escrita.

Apresentação da estrutura do trabalho

A presente dissertação é um estudo das possibilidades de expressão da consciência de si, definida enquanto um processo reflexivo e dialógico em narrativas escritas. O foco da pesquisa foi investigar o processo reflexivo da consciência na infância e, mais especificamente, sua característica dialógica em um contexto de escrita. Trata-se de um estudo pioneiro sobretudo ao investigar a consciência de si em crianças. A pesquisa desdobra-se em dois estudos, apresentados na forma de artigos, que seguem as normas definidas para submissão de manuscritos a periódicos científicos da área da psicologia. Para tanto, a estrutura principal da dissertação foi dividida em quatro partes: Introdução, Estudo I, Estudo II e Considerações Finais. As segunda e terceira partes referem-se, respectivamente, ao artigo teórico e ao artigo empírico. As referências utilizadas encontram-se ao final de cada artigo e sua relação completa ao final da dissertação.

O primeiro artigo, sob o título *Reflexividade dialógica e narrativa: uma aproximação entre conversação interna e escrita* apresenta um estudo bibliográfico cujo objetivo foi estabelecer como se dá a produção de sentido em uma relação dialógica num contexto de escrita. Partiu-se do argumento de que o processo da escrita pode gerar no autor situações dialógicas internas ao confrontar-se consigo mesmo e ao contar fatos de sua história, bem como externas, ao considerar seu interlocutor e a necessidade de se fazer entender pelo texto. Para isso, fez-se uma análise dos pressupostos teóricos do processo reflexivo da consciência (MERLEAU-PONTY, 1976; HUSSERL, 1947; HERMANS, KEMPEN, VAN LOON, 1992; HERMANS, 1999) e da narrativa (BAKHTIN, 1997; SILVA, 1995). O artigo conclui defendendo o argumento de que a escrita pode também ser altamente dialógica.

O segundo artigo, *Dialogicidade e narrativa em redações de crianças: um estudo descritivo*, concentrou-se em verificar a presença de indicadores de dialogicidade em redações de crianças com oito e 10 anos de idade e descrever as relações que se estabelecem entre esses indicadores e a estrutura narrativa produzida. Para o procedimento de análise dos dados, foi utilizada a fenomenologia semiótica como ferramenta metodológica (GOMES, 1998; LANIGAN, 1988; DESOUZA, GOMES, 2003). Os achados deste estudo revelam o

desenvolvimento de situações de diálogos entre as personagens do texto; indicam que os autorrelatos escritos permitem uma exploração ampla do narrador ao escrever sobre si mesmo, revelando, em seu curso, fatos relacionados à história pessoal.

As Considerações Finais tecem uma breve síntese geral, com foco na avaliação dos pontos fortes e fracos da pesquisa, em especial, do estudo empírico. Em relação a este último, considera favorável a utilização do autorrelato como instrumento da investigação do processo reflexivo consciente, pois este confere liberdade ao participante ao viabilizar uma expressão criativa. No presente estudo, o processo reflexivo da consciência foi denominado de reflexividade dialógica.

Objetivos

Objetivo geral:

Descrever as relações que se estabelecem entre os indicadores de reflexividade dialógica e a estrutura narrativa produzida em redações de crianças com oito e 10 anos de idade.

Objetivos específicos:

- (1) Verificar as características qualitativas dos elementos da narrativa (tipos textual-discursivos e o conteúdo temático);
- (2) Identificar e descrever os indicadores de dialogicidade presentes nas redações;
- (3) Comparar e contrastar os elementos da narrativa (tipos textual-discursivos e o conteúdo temático) e os indicadores de reflexividade dialógica.

ESTUDO I

REFLEXIVIDADE DIALÓGICA E NARRATIVA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE
CONVERSAÇÃO INTERNA E ESCRITAFlávia Encarnação Motta
Mariane Lima de Souza

Resumo:

A promoção da auto-observação do indivíduo é atribuída ao discurso interior, uma vez que permite um distanciamento psicológico entre o eu e os eventos mentais provenientes de experiências de vida. O diálogo é indispensável para o desenvolvimento da comunicação. A tarefa de escrever sobre si mesmo gera um processo de autoconhecimento que, por sua vez, leva a pensar sobre si mesmo. Estudos recentes sobre reflexividade dialógica sugerem que o discurso interior pode reproduzir e desenvolver a autoconsciência e concentram-se, especialmente, em obter dados empíricos provenientes da fala interna adulta. Compreender mais amplamente o desenvolvimento da dialogicidade implica, portanto, entender sua expressão escrita na infância. Isto é, uma explicação mais completa da reflexividade dialógica deve abarcar também o seu processo de externalização na linguagem textual por ser narrativa em um momento no qual a linguagem oral está estabelecida e já se adquiriu a escrita. Somado a isso, a narrativa escrita também viabiliza a expressão da criatividade do participante e permite o acesso a esse tipo de variável, a princípio de difícil alcance por um instrumento fechado de avaliação. O presente estudo se propôs a levar a compreensão mais ampla da relação entre a reflexividade, dialogia e conversação interna por meio da expressão escrita. Sugere-se que a expressão do pensamento por meio da escrita pode contribuir para as diversas áreas de estudo do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Palavras-chave: narrativa (retórica), escrita, infância, diálogo.

Abstract:

The promotion of self-observation of the individual is assigned to inner speech, since it allows a psychological distancing between the self and mental events from life experiences. The dialogue is indispensable for the development of communication. The task of writing about himself generates a process of self-knowledge which, in turn, makes you think about yourself. Recent studies suggest that reflexivity dialogic inner speech can play and develop self-awareness and focus, especially in obtaining empirical data from the adult inner speech. To understand more fully the development of dialogical implies, therefore, understand their writing in childhood. This is a fuller explanation of dialogical reflexivity must also cover their outsourcing textual language to be narrative in a time when oral language is established and has already acquired the writing. Added to this, the written narrative also allows the expression of creativity and allows the participant access to this type of variable, at first hard to reach for a closed instrument evaluation. This study aimed to lead to broader understanding of the relationship between reflexivity, dialogue and internal conversation through writing. It is suggested that the expression of thought through writing can contribute to the various areas of study of linguistic and cognitive development.

Keywords: narrative (rhetoric), writing, childhood, dialogue.

Este estudo propõe uma compreensão de reflexividade como um processo reflexivo da consciência. Também denominada de ‘autoconsciência’, ‘sentido de si’, ‘consciência de si’, a reflexividade é uma característica essencialmente humana (WILEY, 2006). A esses conceitos, junta-se o fenômeno psicológico *self*¹ como a percepção consciente da própria consciência. Ele também segue a proposta de DeSouza (2005) que compreende as noções de *self* semiótico e dialógico como complementares. Enquanto a primeira concebe a consciência de si com foco na temporalidade, em uma visão semiótica, e explica o processo de internalização da reflexividade (WILEY, 2006), a segunda, por ser sociocultural, tem seu foco direcionado à espacialidade e explica que a dialogicidade surge da interação entre as pessoas e considera seu contexto social (HERMANS, 2001a).

A reflexividade dialógica ou dialogia é entendida pela perspectiva pioneira de Hermans, Kempen e Van Loon (1992) como a junção dos conceitos de *self* e de narrativa. Apoiada na teoria de *self* de William James (1890/2007) e inspirada nas ideias sobre diálogo de Bakhtin (1929/1984), a dialogicidade é explicada como uma consequência do diálogo entre o Autor (eu) e o Ator (Mim) e como ponto fundamental da consciência de si. É perceber a si próprio. As relações dialógicas ocorrem entre diferentes posições do *self*, que podem ser internas (eu-filho, eu-aluno, eu-pai) e externas (meu pai, meu professor, meu filho). Assim, ao assumir papéis, as múltiplas vozes do eu formam uma espécie de sociedade da mente. A natureza dinâmica e flexível de posicionamentos assumidos pelo eu pode estimular pesquisas direcionando-as em diversos caminhos.

A teoria de *self* dialógico concebe a multiplicidade de si como produto das relações sociais, das vozes coletivas, incorporadas em forma de diálogo. Contrapondo-se à visão de *self* individualista, o *self* dialógico propõe que a mesma pessoa possa ocupar muitas posições do Eu, nas quais ela pode discordar, entender, opor-se, contradizer e perguntar ao Eu em outra posição. A noção social de *self* não significa que este está contido no sujeito, mas outras pessoas ocupam as vozes, produzindo um *self* multivocal. Dessa forma, o Eu pode interpretar outra pessoa, pode assumir outras posições alternativamente, pode ser do ponto de vista real do outro ou, ainda, pode ser um produto imaginário (HERMANS, 2001a).

Pesquisas recentes trazem uma noção diferente de *self* interno e contínuo no tempo. O movimento constante de resignificação do *self* surge devido às relações dialógicas nas quais os sujeitos produzem diferentes significados sobre si. Assim, atribuiu-se ao *self* um caráter construído social e culturalmente e, por isso, variável, mutável e plural (SALGADO,

¹ Neste estudo, optou-se em manter o nome original em inglês para o fenômeno *self*.

HERMANS, 2005). A relação humana é condição de existência para a perspectiva dialógica. O dialogismo inclui todas as formas de relações, dentre elas o processo de significação e de conhecimento, que é estabelecido graças à experiência subjetiva do sujeito. Assim, a comunicação gera a dialogicidade, que, por sua vez, para existir, depende da experiência humana que a produz e por ela é produzida. Em uma relação dialógica, há trocas de significados entre aqueles que dela participam. Essa relação depende do contexto cultural. Os significados são estabelecidos devido à comunicação e à relação do Eu com um outro (SALGADO, GONÇALVES, 2007).

A pesquisa sobre a relação entre conversação interna e dialogia em crianças é ainda incipiente no Brasil. Desta forma, ressalva-se o pioneirismo deste estudo ao aprofundar as temáticas da reflexividade e da narrativa escrita. Outros estudos atuais sobre esses conceitos têm se concentrado na compreensão do fenômeno da conversação interna ou reflexividade em adultos como, por exemplo, na investigação sobre a reflexividade e a ruminação realizada com universitários, em que DaSilveira (2007) concluiu ser possível diferenciar uma conversa reflexiva de uma conversa ruminativa, e sugere que as fontes exteriores (sociais e físicas) são reproduzidas pela conversação interna, a qual também produz uma distância entre o *self* e os eventos mentais experimentados, facilitando a auto-observação. Um estudo mais recente sobre a descrição de estilos reflexivos nas deliberações do *self* (WAGNER, 2010) concluiu que a conversação interna pode tanto ser útil às pessoas quanto pode impedir uma ação, pois a dificuldade e a incapacidade em suspender a reflexão dificultam a tomada de decisão e, portanto, a ação.

Na literatura científica internacional, as pesquisas sobre a conversação interna têm crescido nos últimos anos e concentram-se em temas variados. Oleś, Brygola, Sibińska (2010) verificaram a influência direta do confronto entre o tempo e as posições do eu (vozes) em estados afetivos e do significado da vida. Os autores sugerem que os diálogos temporais tendem a aumentar o sentido da vida e a curiosidade e tendem a reduzir efeitos negativos como a depressão ou ansiedade. Além disso, o confronto das vozes interiores que representam o futuro e o presente influencia positivamente o bem-estar e o sentido da vida. Suszek, Kobylińska, Stemplewska-Żakowicz e Szymczyk (2010) analisaram uma série de experimentos que fornecem evidências preliminares para a hipótese de que a mente é estruturada dialogicamente e que cada posição do eu (vozes) é representada por um módulo distinto, formando um contexto social específico. A análise dos autores remete à possibilidade de demonstrar os efeitos da ativação das posições do eu em processos cognitivos e de comportamento, na mente discursiva e dialógica. Nessa mesma linha, um estudo que analisa

um conjunto de dados sobre medidas de autoconhecimento e avaliações de autoeficácia (CERVONE, WINER, 2010) indica que as variações na complexidade dos diálogos em que as pessoas descrevem seus dados pessoais relacionam-se à variação estatística de autoeficácia e concluem sugerindo que os avanços metodológicos podem ajudar a relacionar o conhecimento das teorias sociocognitivas e dos processos discursivos estudados pela narrativa e pela teoria dialógica.

A importância do uso da expressão escrita como instrumento empírico é a possível contribuição para a área de estudo do desenvolvimento linguístico e cognitivo, pois pela escrita as experiências pessoais também podem ser narradas. Somado a isso, a narrativa escrita também viabiliza a expressão da criatividade do participante e permite o acesso a esse tipo de variável, a princípio, de difícil alcance por um instrumento fechado de avaliação. Outra contribuição é a possibilidade trazida pela narrativa que, ao agir como elo entre o passado, presente e futuro, permite a construção da história e da identidade do próprio sujeito.

O objetivo deste artigo foi compreender mais amplamente a relação entre conversação interna, reflexividade da consciência e dialogia por meio da expressão escrita. O artigo contempla os estudos atuais na literatura brasileira e internacional acerca da conversação interna, reflexividade e dialogia. Ele está dividido em duas sessões: na primeira, analisa os conceitos de conversação interna, de reflexividade e de dialogia para colocá-los em perspectiva na segunda sessão, na qual será analisado o conceito de narrativa sob o olhar bakhtiniano.

Reflexividade e dialogia

Nas primeiras décadas do século passado, Vygotsky (1934/1989) já observava que o pensamento na criança pequena inicialmente se desenvolvia sem linguagem, pois os sons produzidos por ela não exigiam uma organização do pensamento. Contudo, subsequente a esse período, surge a fase pré-intelectual da linguagem, quando o bebê chama a atenção por meio de sons articulados e o adulto traduz e interpreta seus significados. Esse processo se configura em um pensamento pré-verbal. Vygotsky propôs, então, que por volta dos dois anos de idade a criança vive uma fase pré-linguística do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala, que dão subsídios ao início do pensamento verbal.

O pensamento verbal é mediado por significados providos pela linguagem e deriva da união externa do pensamento e da palavra. Dessa forma, é pelo significado que o meio atribui

às palavras que a criança internaliza, de uma forma generalizante, seus conceitos e atribui existência a esse fenômeno, uma vez que a palavra e o pensamento formam um elo de significação. Com a interação entre as pessoas, o significado das palavras transforma-se à medida que a criança cresce e adquire novos conceitos sobre o mundo e sobre si mesma. As características dessa evolução, no plano do pensamento e das palavras, tornam-se evidentes e, ao final desse processo, a criança torna-se hábil para estabelecer seu próprio pensamento e para compreender a fala dos outros (VYGOTSKY, 1934/1989). O valor fundamental da palavra é destacado por Bakhtin e Vygotsky como o modo mais sublime de interação social. É na interação com o outro que a palavra se transforma e adquire diferentes significados, conforme o contexto (SOUZA, 1994).

No início do desenvolvimento, o adulto, na maioria das vezes, dirige, interpreta e dá forma à ação da criança, seja verbal ou não. Assim, a criança aprende que pode chamar a atenção por meio da fala e inicia um processo de regulação da ação das pessoas disponíveis - o outro, e de compreensão da fala do outro, começando a dominar a fala exterior. A partir desse momento, a criança utiliza a fala para si mesma como forma de regular suas ações, emergindo então a fala egocêntrica. Há uma mudança de como a criança percebe as formas sociais e as inclui em seu processo interno e essa mudança começa a fazer parte das funções psíquicas interiores.

Para Vygotsky, a linguagem, a partir dos dois anos e até os sete anos de idade, tem duas funções básicas e simultâneas, ainda que a criança não as diferencie conscientemente. A primeira função da linguagem é interna para coordenar e dirigir o pensamento, e a segunda principal função da linguagem, é a de intercâmbio social, por isso exterior. Embora essencialmente sociais, a fala exterior e a interior têm funções distintas. A fala egocêntrica auxilia a criança a acompanhar suas atividades, a orientar-se mentalmente e a superar suas dificuldades. Essa função é importante porque produz na criança o pensar sobre a palavra ao invés de pronunciá-la aleatoriamente. Outro ponto importante para Vygotsky é que a fala egocêntrica auxilia na transição das funções interpsíquicas para as intrapsíquicas, ou seja, ocorre uma individualização gradativa da atividade coletiva para a mais individual ou psíquica, surgindo, assim, a fala interior (SOUZA, 1994).

As pessoas constroem seu processo reflexivo da consciência graças às trocas dialógicas que têm com seus cuidadores (pessoas próximas) durante a infância, ou seja, é na interação mãe-criança que o processo de desenvolvimento da aprendizagem da língua acontece. Assim, o pensamento é um diálogo internalizado entre mãe e filho e resquícios desse diálogo podem ser observados no discurso subjetivo ao longo da vida. Esse processo

dialógico externo pode auxiliar a resolução de problemas ao ser internalizado, quando somado a outros processos cognitivos, de forma que quão maior for a dificuldade do problema, mais ocorre o diálogo interior para superar demandas excessivas (BERTAU, 1999).

O pensamento para Vygotsky, portanto, tem suas origens nas relações entre as pessoas. Ele considera a linguagem como elemento no estudo da consciência e formadora do sujeito e a internalização do discurso como ponto importante no processo de desenvolvimento da linguagem. Já para Bakhtin, tanto o pensamento quanto a palavra podem ser entendidos como a expressão de um diálogo entre dois falantes diferentes, onde o diálogo se torna um elemento da linguagem. A comunicação é uma forma de existência da personalidade humana, e o outro não é simplesmente um segundo interlocutor, mas sim uma consciência que estabelece trocas com outra consciência, que deve ser coletiva e composta de muitos indivíduos. Assim, nessa concepção, essa é a dialética apropriada: o emissor se vê como uma pessoa que transpõe a si e a sua atividade a outros (FLORESKAYA, 1989).

Estudos recentes sobre dialogicidade e conversação interna sugerem que o discurso interior pode reproduzir e desenvolver a autoconsciência. Ao discurso interior também é atribuída a promoção da auto-observação do indivíduo, uma vez que permite um distanciamento psicológico entre o eu e os eventos mentais provenientes de experiências de vida (MORIN, 2005). O diálogo é indispensável para o desenvolvimento da comunicação e o discurso interior também pode atuar como um facilitador na resolução de problemas cotidianos (MORIN, 2005; BAKHTIN, 1929/1984).

Aquele que pensa em suas experiências defronta-se consigo mesmo, desenvolve um sujeito conhecedor de seus interesses e pode operar racionalmente com objetivo de alcançá-los. Dá-se o nome de reflexividade, portanto, à faculdade da consciência de pensar-se a si mesma. Isso remete à função da razão, que ao distanciar-se do próprio sujeito, o leva a olhar-se frente a frente (DOMINGUES, 2002).

As intenções comunicativas motoras, gestuais e sensitivas dos sujeitos são denominadas, sob a ótica de Merleau-Ponty (*apud* MÜLLER, 2001), como representação. A intenção comunicativa não requer que seja representada para o próprio sujeito antes de ser feita para o outro. O fenômeno simbólico do que se quer produzir acontece ao mesmo tempo pelos gestos feitos pelo sujeito. Por exemplo, a ação discursiva oral funciona como o pensamento do orador; a fala não acontece antes e depois é reproduzida tal qual foi feita. Em uma leitura, a intenção comunicativa do autor é representada em seu texto, que, se for bem organizado, com uma linguagem acessível e simples, facilita a compreensão por parte do leitor. Por isso, à medida que escreve o autor também pensa a respeito do que e como

escreveu. Merleau-Ponty acrescenta que a experiência dos sujeitos ao representar suas intenções comunicativas “é a própria ocorrência primordial do fenômeno” (MÜLLER, 2001, p. 24). Ao emitir enunciados repletos de significados, o uso das palavras é comparado com o uso do corpo: é a partir da compreensão dos fenômenos simbólicos que a “experiência” do uso dos símbolos torna-se subentendida:

(...) quando nossas experiências simbólicas “fazem sentido”, os gestos que a compõem não formam um conjunto aleatório de movimentos, formam uma organização espontânea, cuja característica é a não independência de cada qual. Porquanto são não independentes, esses gestos fazem de minha experiência simbólica uma só totalidade (MÜLLER, 2001, p. 31).

Narrativa

A consciência das pessoas é despertada na língua materna e por meio dela se desenvolve e opera. A língua materna, portanto, não é algo que se adquire, pois ela não está num estado ‘pronto para ser usada’. Há a necessidade de imersão desses sujeitos na comunicação para que isso aconteça. É a interação verbal a percussora da língua e sua condição de existência pelo diálogo que se estabelece (BAKHTIN, 1981).

Os símbolos culturalmente repletos de sentidos não conduzem uma ação, mas fazem parte dela. Eles são observados no decorrer da vida ao serem produzidos pelos “atores do jogo social” (RICOEUR, 1994, p. 92). Do mesmo modo, a identidade que constitui o sujeito não fica estagnada em determinado momento, ela se modifica no processo de sua vida e é uma construção narrada pelo próprio sujeito.

O *self* também se relaciona à narrativa, pois está organizado e estendido no tempo. As vozes que se relacionam dentro da mente também incluem as vozes externas, aquelas vindas do ponto de vista das outras pessoas sobre o sujeito. Essas posições representadas pelo outro são construídas e reconstruídas ao longo da vida (HERMANS, 1999).

A partir dos seis anos, as narrativas (ainda orais) apresentam explicações mais aprimoradas envolvendo por que e como os eventos acontecem, e é por meio dela que as ações e comportamentos podem ser esclarecidos ou definidos. Nota-se também, nessa fase, uma maior ocorrência de termos cognitivos e de intenção nas narrativas, em comparação a crianças menores (RODRIGUES, RIBEIRO, CUNHA, 2009).

A narrativa oral, como uma forma de pensamento discursivo, permite à criança pequena construir progressivamente a autoimagem. A análise do desenvolvimento dessa narrativa permite observar a inclusão, pela criança, de informações do meio externo. Quando ela começa a se reconhecer como pessoa, assume o papel de narradora e, ao mesmo tempo, avalia aquilo que narra. Ao contar os acontecimentos ou histórias, a criança esforça-se ao sustentar um sentido coeso e constante de si mesma. Nesse momento do desenvolvimento, ela aprende a lidar com a pluralidade e a complexidade do conhecimento que tem de si e do mundo, da cultura e da língua e a narrativa oral auxilia a abstração da linguagem adequando o sentido e a continuidade, que servirá como base da evolução dos processos de leitura e escrita e de todo aprendizado escolar (SMITH, SPERB, 2007).

O que as pessoas escutam e pronunciam cotidianamente não são apenas palavras, mas o que elas carregam de conteúdo; as palavras têm sentido ideológico e trazem experiências vividas. A consciência dos sujeitos é despertada na língua materna e por meio dela se desenvolve e opera. A língua materna, portanto, não é algo que se adquire, pois ela não está em um estado pronto para ser usada (BAKHTIN, 1981).

O surgimento da narrativa escrita, por sua vez, envolve um processamento cognitivo mais complexo e não apenas o ato motor de escrever. A atividade intelectual da escrita demanda elementos do processo mental superior tais como planejamento, definição de objetivos e recuperação de memórias, e também permite a resolução de problemas (BEREITER, SCARDAMALIA, 1987). No entanto, antes de sua construção, a narrativa deve ser moldada por um processo cognitivo que decide se determinado evento é reproduzível. A localização dos eventos ao longo do tempo permite o início de uma pré-construção da narrativa. Assim, o narrador tem a possibilidade de organizar e modificar os acontecimentos em tempo real no final da narrativa (LABOV, 2007).

A narrativa escrita pode revelar, em seu curso, fatos relacionados à história pessoal como instrumento de registro do passado, o narrador relata em tempo presente acontecimentos de sua história, momentos que viveu. Na narrativa é possível haver uma projeção da história no discurso que depende de como o autor cria as situações ao longo do texto. Ao descrever suas estruturas, abre-se um leque de possibilidades na compreensão do texto escrito. Percebe-se que as palavras escritas são suscetíveis de expor a ideia do autor, sua mensagem, a forma como lida com o texto, sua inclusão ou não na história, entre outros aspectos. A narração é um conjunto de fatos dispostos onde há o desenvolvimento de histórias. Trata-se de uma ação que inclui personagens que agem em um espaço e em um determinado tempo.

As histórias, sejam escritas ou faladas, pertencem a um movimento social e, por isso, contêm os aspectos individuais e psicológicos do sujeito, mas principalmente são influenciadas pela cultura: “os sujeitos sociais são ativos narradores ao mesmo tempo em que são narrados” (CARVALHO, 2003, p. 296). A experiência do autor torna-se a origem e o elemento da narrativa na medida em que os sentidos provenientes do processo sócio-histórico são recuperados e organizados na qualidade de narrativa. Portanto, a recriação do que foi vivido é fundamental para a elaboração dos relatos autobiográficos.

A autobiografia exige do escritor uma tomada de posição sobre si mesmo e sobre suas atitudes frente aos fatos de sua própria vida. Esse movimento de distanciamento da posição de protagonista permite ao escritor ver a si mesmo axiologicamente, isto é, por meio de um julgamento de valor. O ato criador é uma condição para haver o processo de deslocamento das vozes: da sua voz como escritor, como narrador, como protagonista em sua própria história, assumindo o papel de uma outra personagem, ou ainda criando outros papéis para si mesmo (FARACO, 2010).

O autorrelato é considerado essencial no encontro entre o sujeito e seu processo histórico-cultural que possibilita a compreensão do fenômeno social onde o sujeito, imerso em um processo de identificação, estabelece relações e elabora suas escolhas, instaurando relações intersubjetivas. Ao escrever sobre si mesmo, há uma possibilidade de o sujeito ser leitor e escritor de sua própria história. Assumindo o papel de autor, ele expõe ideias, mensagem e pode produzir um sentido de si, numa troca dialógica consigo e com o interlocutor/leitor. Esse movimento gera histórias narradas, entrelaçadas e até mesmo instáveis e com falhas. Entretanto, também oportuniza ao sujeito a possibilidade de falar sobre si, de contar e recontar sua vida e de se reposicionar ao longo da narrativa.

Em uma história há um plano dialógico de ideias entre a personagem e o autor a quem os valores e as experiências são atribuídos. O autor, ao dar vida, coloca suas ideias na personagem e a deixa livre para se posicionar de forma diferente. Porém, ao se relacionarem nesse plano dialógico, as atitudes e pensamentos da personagem e do autor se tornam axiologicamente únicos e livres. Apesar de o plano ser o mesmo, o posicionamento diante dos acontecimentos da própria história é distinto (GUIMARÃES, VIEIRA, 2009).

O processo da escrita pode gerar no autor situações dialógicas internas ao confrontar-se consigo mesmo e ao contar fatos de sua história e externas ao considerar seu interlocutor e a necessidade de se fazer entender pelo texto. Destarte, a escrita pode também ser altamente dialógica.

Considerações finais

Ao contar fatos de sua história, o sujeito tem a possibilidade de criar e recriar-se à medida que pensa em suas experiências e pode gerar em si situações dialógicas internas, pois se confronta consigo mesmo. Os fatos narrados são recuperados e organizados no tempo dando origem à narrativa. O processo reflexivo, necessário ao autoconhecimento, acontece quando o sujeito volta-se para si mesmo.

A tarefa de escrever a história de sua vida gera um processo de autoconhecimento que, por sua vez, pode levar o sujeito a pensar sobre si mesmo. O presente estudo se propôs a levar a compreensão mais ampla da relação entre a reflexividade, dialogia e conversação interna por meio da expressão escrita. Outro objetivo foi apresentar uma análise teórica que sugere o uso da escrita como possível meio de estudo da consciência de si.

Ao encarar-se, o sujeito estabelece um diálogo consigo mesmo, no qual a consciência pensa em si mesma. Nesse momento é facultado ao sujeito questionar-se, refletir sobre suas ações e entender suas necessidades, o que favorece o próprio processo dialógico.

Os estudos sobre a reflexividade dialógica concentram-se, especialmente, em obter dados empíricos provenientes da fala interna adulta. Compreender mais amplamente o desenvolvimento da dialogicidade implica, portanto, entender sua expressão escrita na infância. Isso é, uma explicação mais completa da reflexividade dialógica deve abarcar também o seu processo de externalização na linguagem textual enquanto narrativa em um momento onde a linguagem oral está estabelecida e já se adquiriu a escrita.

Este estudo sugere que a expressão do pensamento por meio da escrita pode contribuir para as diversas áreas de estudo do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Tradução C. Emerson. 9 ed. Minneapolis: University of Minesota Press, 1929/1984.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey, London: Laerence Erlbaum Associates, 1987.

BERTAUI, M-C. Spuren des Gesprächs in innerer Sprache. Versuch einer Analyse der dialogischen Anteile lauten Denkens. [Marcas da fala em conversação interna. Uma análise da arte dialógica do pensamento em voz alta]. **Sprache & Kognition**, 18, p. 4-19, 1999.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CERVONE, D.; WINER, E. S. On Social-Cognitive and Dialogical Models of Personality: Theoretical and Empirical Steps toward an Integrative View. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1), v. 4, n. 1, p. 15-22, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

DASILVEIRA, A. C. **Conversação interna**: entre a reflexividade e a ruminação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

DESOUZA, M. L. **Self semiótico e self dialógico**: um estudo do processo reflexivo da consciência. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DOMINGUES, J. M. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p 55-70, 2002.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FLORESKAYA, T. A. Psychological problems of dialogue in light of the ideas of M.M. Bakhtin and A. A. Ukhtomskii. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 5, p. 29-40, 1989.

GUIMARÃES, P; VIEIRA, N. M. Bakhtin: na análise literária e na psicologia social. In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 2009, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: ABRAPSO, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/238.bakhtin.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

HERMANS, H. J. M. Self-narrative as meaning construction: the dynamics of self-investigation. **Journal of clinical psychology**, v. 55, n. 10, p. 1193-1211, 1999.

_____. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001a.

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G.; VAN LOON, R. J. P. The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**, v. 47, n. 1, p. 23-33, 1992.

JAMES, W. **The principles of psychology**. NY: Cosimo Classics, 2007. (Original publicado em 1890).

LABOV, W. Narrative pre-construction. In Bamberg, M. **Narrative, state of the art**. Philadelphia: Benjamin Current Topics, 2007. p. 47-56.

MORIN, A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. **Journal of Consciousness Studies**, v. 12, n. 4-5, p. 115-134, 2005.

MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. (Coleção Filosofia, 122). EDIPUCRS: Porto Alegre, 2001. p. 343.

OLEŚ P.; BRYGOLA E.; SIBIŃSKA M. Temporal Dialogues and their Influence on Affective States and the Meaning of Life. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1), v. 4, n. 1, p. 23-43, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (Tomo I). São Paulo: Papirus, 1994.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N.; CUNHA P. C. Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. **Psicologia: Teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 3-17, 2009.

SALGADO, J.; HERMANS, H. J. M. The return of subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. **E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section**, v. 1, n. 1, 3-13, 2005.

SALGADO, J.; GONÇALVES, M. The dialogical self: Social, personal and (um) conscious. In ROSA, A.; VALSINER, J. (Eds.) **The Cambridge handbook of social and cultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SMITH, V. H.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n.3, p. 553-562, 2007.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

SUSZEK H.; KOBYLEŃSKA D.; STEMPEWSKA-ŻAKOWICZ K.; SZYMCHYK B. Explorations in the Discursive Mind. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1), v. 4, n. 1, p. 95-122, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1989.

WAGNER, H. L. **Estilos reflexivos nas deliberações do self por autorrelatos de consciência interna**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

WILEY, N. Inner Speech as a Language: A Saussurean Inquiry. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 319-341, 2006.

ESTUDO II

DIALOGICIDADE E NARRATIVA EM REDAÇÕES DE CRIANÇAS:
UM ESTUDO DESCRITIVOFlávia Encarnação Motta
Mariane Lima de Souza

Resumo:

O objetivo principal deste artigo foi verificar empiricamente a presença de indicadores de dialogicidade em redações de crianças e descrever as relações que se estabelecem entre esses indicadores e a estrutura narrativa produzida. Um grupo de 23 crianças (com oito e 10 anos de idade) fez duas redações: a primeira com o tema ‘Conte sua história’ e a segunda ‘Como eu converso comigo mesmo?’. Os enunciados foram analisados qualitativamente de acordo com os pressupostos da fenomenologia semiótica: descrição, redução e interpretação. A descrição apresentou o contexto temático do fenômeno estudado, indicando que a forma escrita da linguagem é também dialógica, pois torna indispensável a reflexão por parte do autor sobre o que se escreve. A redução fenomenológica especificou o foco problemático: como os gêneros de narrativa se relacionam aos indicadores de dialogicidade interna e como eles se relacionam a tipos específicos de elementos da narrativa. A interpretação revelou o desenvolvimento de situações de diálogos entre as personagens do texto. Os autores viveram a alternância dos papéis, posições e falas. Retirando-se do texto, eles puderam ver a si mesmos e assumiram as inúmeras vozes ao questionarem-se, relembrares fatos, resolverem problemas, recuperarem os acontecimentos de suas vidas. Assim, perfizeram um processo fundamental na constituição de sujeitos autores de suas histórias.

Palavras-chave: narrativa (retórica), escrita, infância, diálogo.

Abstract:

The aim of this paper was to verify empirically the presence of indicators of dialogue in essays of children and describe the relationships established between these indicators and narrative structure produced. A group of 23 children (eight and 10 years old) has two essays: the first with the theme ‘Tell your story’ and second ‘As I talk to myself?’. The statements were analyzed qualitatively according to the assumptions of semiotic phenomenology: description, reduction and interpretation. The description presented the thematic context of the phenomenon, indicating that the written form of language is also dialogic, as makes it essential to reflection by the author on what is written. The phenomenological reduction specified focus problem: how the genres of narrative relate to the indicators of internal dialogue and how they relate to specific types of narrative elements. The interpretation revealed the development of situations of dialogues between the characters of the text. The authors experienced the alternation of roles, positions and speeches. Withdrawing from the text, they could see themselves and the many voices took up the question, recall facts, solve problems, recover the events of their lives. Thus, they amounted to a fundamental process in the constitution of subjects authors of their stories.

Keywords: narrative (rhetoric), writing, childhood, dialogue.

Este artigo propõe uma investigação da narrativa escrita como possível instrumento de estudo da consciência de si, ao mesmo tempo em que lança luz sobre a fala interna ainda na infância. Pretendeu-se, com tais evidências, buscar esclarecimentos sobre esse período do desenvolvimento, por volta dos 8 anos de idade, em que a linguagem oral já está plenamente estabelecida e já se adquiriu a linguagem escrita e 10 anos de idade, por ser o período limite da faixa etária.

A reflexividade é entendida como uma capacidade humana que motiva o sujeito à auto-observação (WILEY, 2006) e pode reproduzir e desenvolver a autoconsciência, pois permite um distanciamento psicológico entre o eu e os eventos mentais (MORIN, 2005). Por outro lado, é pela narrativa que o sentido de si é produzido ao se estabelecerem relações entre as diferentes vozes que estão em permanente diálogo (HERMANS, 1999) e assim estruturam o processo reflexivo consciente (DESOUZA, DASILVEIRA, GOMES, 2008; DESOUZA, GOMES, 2009).

A literatura menciona evidências da estrutura dialógica da mente e considera o discurso interior como relevante para a psicologia. O presente artigo reporta-se ao estudo Discurso interior verbalizado e a expressividade da autoconsciência (DESOUZA, DASILVEIRA, GOMES, 2008), que verificou a arquitetura discursiva do pensamento e teve como objetivo tipificar as formas de discurso interior verbalizado como expressão da autoconsciência. Como resultado, sugere-se que a experiência consciente de reflexividade é delineada por características diferentes de informação e comunicação. Os autores propuseram que a estrutura do discurso interior verbalizado se dispõe em três categorias principais, a saber: descrição visual, raciocínio lógico e do diálogo.

As relações interativas geram processos produtivos de linguagem. Em sua análise sobre o enunciado, Bakhtin (*apud* MACHADO, 2010) acrescentou as circunstâncias sociais nas quais acontecem formas variadas de uso da linguagem. Assim, ao considerar a manifestação da pluralidade do discurso, seus estudos mudaram a direção dos estudos sobre gênero. Machado (2010) afirma que a partir do momento em que se considerou o dialogismo do processo comunicativo, “os gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (p. 152).

Justamente pelo surgimento dos campos de uso comum da linguagem, os gêneros discursivos abrangem toda a gama de diálogos do dia-a-dia. Bakhtin (*apud* MACHADO, 2010) afirma que os enunciados concretos trazem a linguagem à vida e, portanto, o discurso deve ser ponderado na totalidade enunciativa da comunicação, isto é, o contexto no qual é produzido:

É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma linguística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra (Machado, 2010, p 158).

Dessa forma, os gêneros discursivos devem ser concebidos como expressão da cultura e não com fins meramente comunicativos. De tal modo que sua orientação é produzida pelo espaço-tempo da narrativa.

Os elementos que compõem a narrativa, em uma perspectiva bakhtiniana, podem ser chamados de elementos de análise do discurso como, por exemplo, o conteúdo temático e o gênero do discurso (BAKHTIN, 1997). O conteúdo temático trata daquilo que é falado no texto, ou seja, o conteúdo da mensagem do texto. Pode ser observado por palavras-chave que definem e resumem a ideia principal do que está sendo dito ou escrito.

Em uma releitura do estudo bakhtiniano sobre gênero do discurso, continuando o pressuposto de que a unidade de comunicação é o enunciado, e, por isso, uma soma de aspectos formais e funcionais, Silva (1995) propôs uma classificação dos textuais como um modelo de análise. Para isso, considera sua classificação como sendo de tipos textual-discursivos e segmenta em três níveis. No primeiro nível são considerados os critérios formais (ou internos); no segundo nível são considerados os critérios funcionais (ou externos); no terceiro nível refere-se à pragmática, onde o enunciado adquire (ou remete) uma função social, a inserção do enunciado na comunicação é atribuída a esse nível no meio social e a intenção do sujeito ao emití-lo. Para melhor compreensão, segue a estrutura de análise dos níveis.

O primeiro nível é composto por seis estruturas discursivas, a saber: 1) estrutura narrativa, composta pela presença de predicados de ação e pela organização temporal dos fatos; 2) estrutura descritiva, caracterizada por predicados relacionados a entidades; 3) estrutura do tipo expositivo/argumentativo que possui proposições com construções sintáticas mais complexas (período composto por subordinação) e construções hipotéticas; 4) estrutura procedural, refere-se às organizações sequenciais na qual a referência ao processo é maior do que a pessoa e tem como traço típico a impessoalidade e a presença de verbos nos tempos imperativos, futuro ou infinitivo; 5) estrutura expressiva, caracterizada por predicados com verbo de opinião e por um predomínio da 1ª pessoa do singular; 6) estrutura dialógica que tem como característica a alternância das pessoas no discurso.

No segundo nível, tem-se o uso das estruturas discursivas nas situações comunicativas: o emissor é o ponto de partida daquele que emite a mensagem; o receptor é o

destinatário da mensagem; o canal comunicativo é o modo pelo qual a mensagem é veiculada; o código é a forma da mensagem.

O terceiro nível refere-se ao objetivo dos enunciados que é atingido quando usado na função social da comunicação; é a intenção comunicativa, que se relaciona às estruturas discursivas, pois se refere ao propósito comunicativo. Pertencem a esse nível as funções comunicativas: 1) fática, que apresenta uma mensagem como, por exemplo, o começo de um diálogo (Oi! Como vai?); 2) conativa, é a linguagem do cotidiano onde a forma adapta-se ao receptor; 3) emotiva, a comunicação é elaborada para emitir opinião ou sentimento, utiliza uma linguagem lírica e é comum em redações, biografias e poesias; 4) metalinguística, refere-se ao estudo da língua, suas regras e forma; 5) descritiva, atribui-se a própria descrição dos fatos, do ambiente, das características físicas ou emocionais das personagens.

O objetivo deste estudo foi, portanto, verificar a presença de indicadores de dialogicidade em redações de crianças e descrever as relações que se estabelecem entre esses indicadores e a estrutura narrativa produzida. Assim, os objetivos específicos foram: verificar as características qualitativas dos elementos da narrativa (tipos textual-discursivo e o conteúdo temático); verificar e descrever os indicadores de reflexividade dialógica presentes nas redações; e comparar e contrastar os elementos da narrativa (tipo textual-discursivo e o conteúdo temático) e os indicadores de reflexividade dialógica.

Método

Delineamento

A pesquisa teve enfoque qualitativo (CRESWELL, 2010), seguindo os critérios da fenomenologia-semiótica (GOMES, 1998; LANIGAN, 1992; GIORGI, 1970), e pode ser caracterizada como descritiva de acordo com seus objetivos e como ex-post facto de acordo com seus procedimentos técnicos (GIL, 2009).

Procedimentos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo e registrada com o número 123/2010 (Anexo A). Faz-se importante mencionar que o responsável pela escola e os responsáveis

pelos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como condição a participar da pesquisa (Anexos B e C).

Participantes

O estudo envolveu 23 participantes, sendo 10 alunos com oito e treze alunos com 10 anos de idade, de ambos os sexos, dos terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental provenientes de uma escola da rede pública da Grande Vitória, cuja escolha teve como critério a heterogeneidade socioeconômica do bairro no qual ela se localiza para compor uma amostra diversificada. Os critérios de inclusão na amostra foram: 1) estar alfabetizado; 2) ter oito ou 10 anos de idade completos; 3) estar no terceiro ou quinto ano do Ensino Fundamental; 4) não ter queixas de dificuldade de aprendizagem de acordo com o pedagogo da escola; 5) ter a autorização dos responsáveis para participar da pesquisa.

Procedimento de coleta dos dados

O instrumento utilizado foi um protocolo solicitando a produção de duas redações com os temas “Conte sua história” (Anexo D e E) e “Como você conversa consigo mesmo?” (Anexo F e G), com uma ilustração onde a personagem vivencia um momento de reflexividade durante uma resolução de problema. Os alunos que estavam no 3º e 5º ano do Ensino Fundamental da escola fizeram as redações. A coleta das redações foi realizada em dois dias, nos quais cada aluno fez uma redação por dia. Elas foram compostas em sala de aula com a presença do professor, num momento previamente acordado com a escola. No primeiro dia, eles foram informados sobre sua participação no estudo e receberam o instrumento contendo o tema “Conte sua história”. No segundo dia, receberam o segundo instrumento e fizeram a redação com tema “Como você conversa consigo mesmo?”. Em ambos os dias a realização das redações fez parte da rotina de sala de aula.

Após a produção das redações, o pedagogo responsável pelos alunos informou ao pesquisador quais deles cumpriam os critérios de inclusão mencionados acima, inclusive quais alunos tinham queixas de dificuldade de aprendizagem. As redações dos alunos que não puderam ser incluídas na amostra foram excluídas. Entretanto, isso foi realizado após a coleta das redações, em outro momento, sem que as crianças presenciassem.

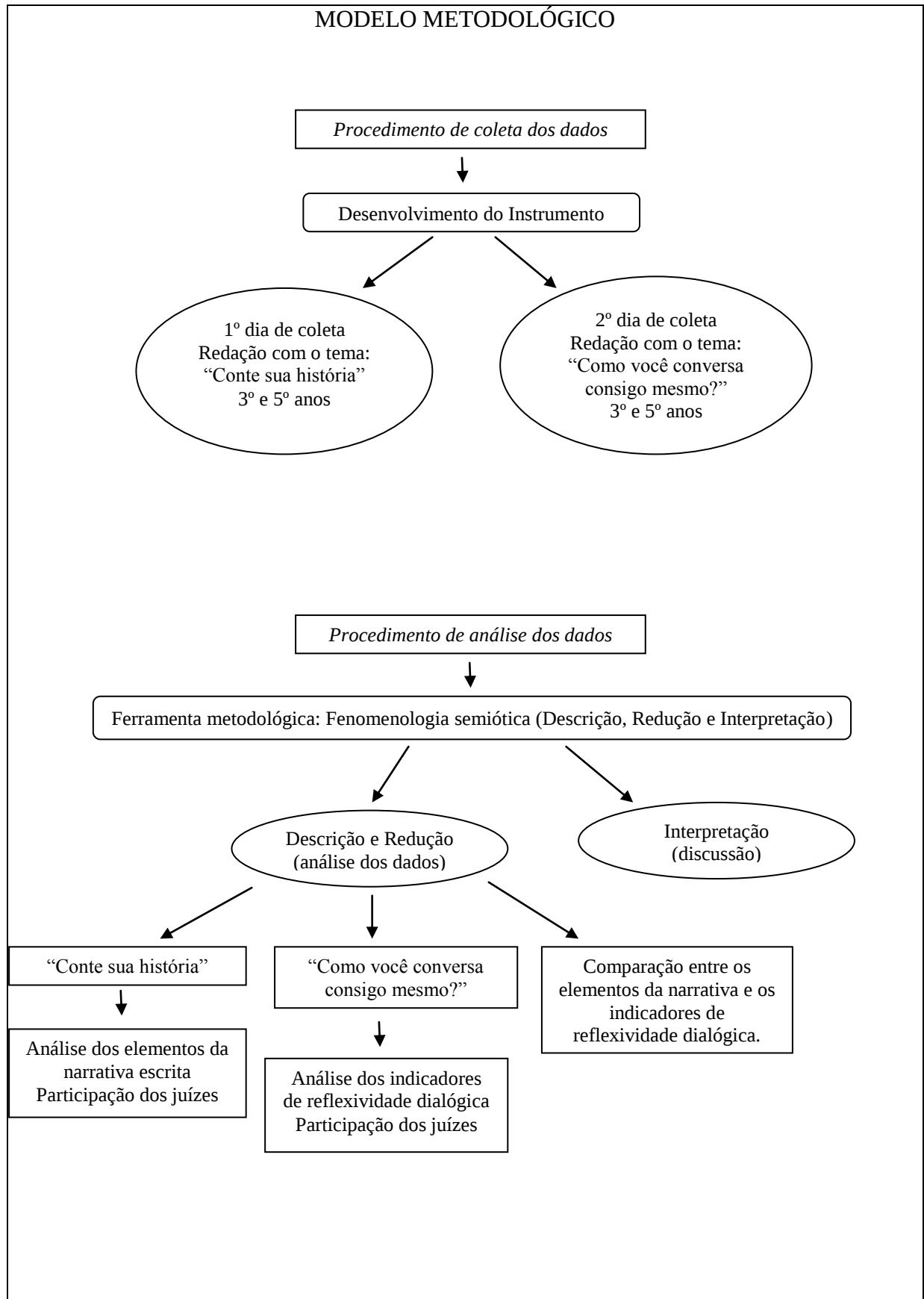
Procedimento de análise dos dados

As redações receberam um código para resguardar a identidade dos participantes e facilitar a organização dos dados: em pares (duas redações para a mesma criança) foram nomeadas de ‘C’ seguidas de um número (de um a 23). Os participantes C01 a C10 têm oito anos, os demais C11 a C23 têm 10 anos e serão denominados, respectivamente de grupo 1 (G1) e grupo 2 (G2). Os erros de coerência, coesão, ausência de pontuações textuais e erros gramaticais foram mantidos na transcrição das redações.

Os enunciados foram analisados qualitativamente de acordo com os pressupostos trazidos pela fenomenologia semiótica, fundamentada em três passos reflexivos: descrição, redução e interpretação (GOMES, 1998; LANIGAN, 1988; DESOUZA & GOMES, 2003) como ferramenta metodológica de análise dos dados.

A análise dos elementos da narrativa e dos indicadores de reflexividade dialógica foi realizada por dois juízes (estudantes de graduação em psicologia) e pelo pesquisador que, de forma independente, leram as redações e incluíram os trechos em categorias, seguindo um roteiro de análise (Anexos H e I). Eles foram treinados em uma reunião prévia na qual foi explicado o conteúdo dos roteiros. Em um segundo momento, as categorias elencadas por cada juiz, bem como os indicadores pertencentes a cada categoria, foram julgadas e analisadas. Aquelas que obtiveram a concordância dos três juízes permaneceram as mesmas; as que não obtiveram concordância foram excluídas (Anexo J). Após a análise dos dados, realizou-se uma devolutiva em forma de reunião com o pedagogo responsável pela escola.

A descrição e a redução fenomenológica são apresentados na seção dos resultados. Nela estão descritos os elementos da narrativa utilizados na análise do presente estudo (BAKHTIN, 1997; SILVA, 1995) e os indicadores de reflexividade dialógica (DESOUZA, GOMES, 2009). Por fim, a interpretação fenomenológica é apresentada na seção discussão, na qual os resultados são comparados e contrastados de forma qualitativa. Segue o modelo metodológico de coleta e análise dos dados para favorecer o entendimento dos procedimentos.



Quadro 1. Fluxograma da pesquisa - modelo metodológico de coleta e análise dos dados

Resultados

A descrição fenomenológica dos resultados foi dividida em três partes denominadas, respectivamente, ‘Conte sua história’, ‘Como eu converso comigo mesmo’ e ‘Comparação entre os elementos da narrativa e os indicadores de reflexividade dialógica’. A primeira parte apresenta a análise das redações escritas a partir da solicitação ‘Conte sua história’, cujo foco são os elementos da narrativa relacionados ao conteúdo temático e níveis dos tipos textual-discursivos. A segunda parte apresenta a análise das redações escritas a partir da solicitação ‘Como eu converso comigo mesmo’, em que os indicadores de reflexividade dialógica encontrados são apresentados. A terceira parte apresenta uma comparação entre os elementos da narrativa e os indicadores de reflexividade dialógica. Uma vez que a diferença entre os participantes dos grupos 1 e 2 foi muito pontual, tais distinções são descritas ao final de cada uma das partes. Os nomes são meramente fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes. A partir deste momento do texto, serão apresentados os resultados da análise das redações.

Conte sua história

Conteúdos temáticos

As redações apresentaram uma diversidade de conteúdos temáticos, revelando fatos relacionados às histórias pessoais dos participantes. Os assuntos recorrentes nos textos foram a autoapresentação (descrição de dados gerais de identificação como nome e idade), a autodescrição física (focalizando características como cor da pele, dos olhos, dos cabelos e estatura) e emocional (alegre, preguiçosa, brincalhona, espetada, tímida, ‘fera’, ‘estrela da casa’, esportiva, impaciente, inteligente), as atividades cotidianas (passeios, dia em família, brincadeiras, rotina em casa e na escola), as preferências pessoais por pessoas e alimentos, os eventos (festas de aniversário, encontro da família), o nascimento do participante e o de irmãos e a história da escolha de seu nome.

Os exemplos descritos a seguir foram selecionados para compor a amostra porque ilustram pontualmente o enunciado a que se referem. Outros exemplos serão descritos nos tópicos posteriores.

As histórias foram narradas, de modo geral, em primeira pessoa do singular, mas também ocorreu o uso da terceira pessoa do singular na mesma redação quando o narrador retirava-se de cena e se observava (empregando a 3ª pessoa do singular) e, ao final da redação, voltava a utilizar a 1ª pessoa do singular: ‘Era uma vez um menino que estava sozinho e passou um tempo e chegou mais 5 amigos e eles foram jogar futebol (...) depois eles foram embora e eu fiquei jogando vídeo game’ (C19). Em outros momentos, ainda utilizando a 3ª pessoa do singular, o participante fez referência a uma outra personagem do texto em um diálogo com o autor-criador (no caso de redações sobre a história de vida, é o próprio autor-pessoa): ‘Minha mãe disse para de correr, você vai cair, toma cuidado’ (C06).

Outras personagens (pais, avós, irmãos, primos, amigos e professores) também foram descritas e fizeram parte das ações com o autor-pessoa (que escreve a obra): ‘Um dia eu estava brincando no quintal, aí eu vi um monte de formiga entrando embaixo da terra. Eu chamei minha avó e nós dois entramos em casa e pegamos uma lupa quando nós olhamos as formigas elas ficaram muito grandes nós vimos as antenas e as presas delas com facilidade’ (C17) e sem o autor-pessoa: ‘Era uma vez um homem e uma mulher. Um dia a mulher ficou grávida de uma menina. No dia em que a menina nasceu...’ (C01), no entanto, mesmo nesses casos, a temática era sobre sua história de vida.

O tempo da narrativa situou-se entre o interno (ou psicológico) e o social, uma vez que a mesma revelou tanto aspectos autobiográficos dos autores, como o exemplo: ‘Eu sou Joana eu sou uma criança eu gosto de brincar de pique bola eu gosto da minha mãe e do meu pai’ (C04), quanto aspectos do ambiente, incluindo outras pessoas, como: ‘Era uma vez um dia lindo eu fui brincar de bicicleta aí chegou meu irmão e meu primo e eu fiquei distraído. Aí eu disse tá bom aí meu primo disse o Lucas caiu de bicicleta Hahaha aí eu disse fiquei distraído com meu primo, aí tinha um concreto perto de uma areia’ (C15).

Níveis dos tipos textual-discursivos

As redações foram analisadas de acordo com três tipos textual-discursivos: os de primeiro nível referente aos elementos internos ao texto; os de segundo nível referente aos elementos externos ao texto; e os de terceiro nível referentes às funções comunicativas do texto (SILVA, 1995). Somente os itens encontrados foram descritos. Todas as vezes que eles apareceram nas redações foram considerados pelo pesquisador e pelos juízes.

No primeiro nível de análise dos tipos textual-discursivos foram encontrados os seguintes tipos de estrutura discursiva: a narrativa; a descritiva; a expressiva e a dialógica.

Houve a junção de duas ou mais modalidades em uma mesma redação. Eis alguns exemplos: ‘Minha história começa assim eu nasci da barriga da minha mãe, aí a médica me considero como bebê gigante, porque eu era a maior do médico [hospital] (Estrutura narrativa) eu sou tipo a estrela da casa. Sou um pouco preguiçosa. Eu sou brincalhona e às vezes ispitada (Estrutura descritiva) eu gosto muito de sair com meus pais, eles compram quase tudo que eu peço. Falo e fasso o que eu penso. Não gosto de pessoas mentirosas’ (Estrutura expressiva) (C10). ‘Aí eu disse fiquei distraído com meu primo, aí tinha um concreto perto de uma areia’ (Estrutura dialógica sem a pontuação do diálogo) (C15). ‘Eu gosto muito de animais e eu falo: - Quando eu crescer quero ser veterinária porque eu amo animais!’ (Estrutura dialógica com a pontuação do diálogo) (C23).

Verificou-se um predomínio de um ou dois tipos de estrutura narrativa dos participantes do grupo 1, sendo observada a repetição de estrutura expressiva combinada com a descritiva, narrativa ou dialógica. Já os participantes do grupo 2 apresentaram a junção de dois ou três tipos de estrutura, sendo a estrutura narrativa presente em todas essas combinações, seguida da estrutura dialógica.

As características externas ao texto (código, receptor, emissor, canal comunicativo) são exemplificadas no segundo nível. O código utilizado foi a escrita. Assim, o receptor é aquele que lê o texto (no estudo, poderia ser o pesquisador, a professora da turma, a orientadora pedagógica); trata-se de um destinatário virtual, ou seja, as representações não são concretas uma vez que os participantes (emissores) não tinham certeza a quem de fato endereçava sua redação. No entanto, o receptor era também um destinatário superior, pois os participantes tinham ao mesmo tempo a noção dos possíveis leitores-receptores e poderiam supor como seria a compreensão responsiva deles. Uma vez sugerido como instrumento do estudo, o canal comunicativo foi a composição de redações.

Pertencentes ao terceiro nível de análise, quatro diferentes tipos de funções comunicativas foram identificadas: 1) a função conativa, quando o participante descreveu fatos do cotidiano: ‘Na segunda-feira vou para a escola de manhã cedo e estudo bastante. Quando bate o sinal, eu vou para o recreio eu lancha e eu vou jogar bola. Bate o sinal eu vou para a educação física. Lá eu faço muito gol. Bate o sinal para eu ir pra casa. Chegando em casa eu tomo banho. Vou almoçar lá pras 13 horas’ (C20); 2) a função emotiva, quando o participante emitiu sentimento ou opinião: ‘Neste papel eu vou contar minha história (...) Eu ficava chorando e os olhos de minha mãe enchiam de água de dó de me deixar chorando’ (C13); 3) a função fática, quando o participante iniciou a redação como uma conversa, chamando a atenção para o enunciado: ‘Oi eu sou João tenho 10 anos’ (C20); e 4) a função

descritiva, quando o participante descreveu a si mesmo ou o ambiente: ‘Eu sou assim, do tipo estudante e muito boa e muito gentil e estudiosa’ (C03).

Como eu converso comigo mesmo

As redações apresentaram três tipos de indicadores de reflexividade dialógica: a descrição indireta da ação reflexiva, na qual há enunciados que se referem às ações e fatos que podem acontecer, que estão ocorrendo ou que aconteceram; a descrição direta da ação reflexiva, na qual estão inseridas categorias de indicadores de dialogicidade com exemplos de diálogos; e um terceiro tipo no qual os participantes relataram que não conversam com eles mesmos.

Descrição indireta da ação reflexiva

As categorias foram desenvolvidas pelo pesquisador e pelos juízes.

a) Reflexividade direcionada para o futuro, quando os participantes descreveram as possibilidades de algo acontecer: ‘Eu imagino o que pode acontecer e o que vai acontecer. Eu imagino agora que o recreio vai ser muito legal’ (C01); ‘Quando estou preocupada, eu penso em um monte de coisas’ (C10).

b) Reflexividade direcionada para o presente, quando os participantes descreveram seus pensamentos durante alguma atividade: ‘Eu penso quando eu brinco de escolinha. Eu penso e falo comigo que eu também já brinquei pensando’ (C03); ‘Eu converso quando vou responder as matérias, quando vou para casa. Quando vejo televisão eu também falo sozinho’ (C08); ‘Eu falo comigo o tempo todo na escola, em casa, na rua, na casa dos meus colegas, lendo um livro’ (C11); ‘Eu penso quando faço contas’ (C 16).

c) Reflexividade direcionada para fatos passados, quando os participantes descreveram fatos acontecidos: ‘Quando eu estou muito triste, eu fico pensando e conversando comigo mesmo. Quando minha mãe briga comigo, aí eu subo para meu quarto, fico chorando e pensando comigo mesmo (C12); ‘Quando eu fico preocupada eu falo comigo mesma’ (C13).

Descrição direta da ação reflexiva

Essa categoria inclui um tipo especial de discurso interior verbalizado, no qual a interação entre os entes do discurso (eu e mim; autor-pessoa e autor-narrador; autor e leitor) enfatiza o aspecto de comunicação e traz à tona uma expressão dialógica de autoconsciência. Pela diversidade encontrada, os tipos de enunciado foram classificados em dez categorias (como base o estudo de DeSouza, DaSilveira, Gomes (2008) *Discurso interior verbalizado e a expressão da autoconsciência* – Anexo I):

a) Afirmação: esta categoria abrange os enunciados que exprimem afirmação de uma ideia ou pensamento sobre si mesmo, podendo também estar relacionado a uma crença:

‘Eu falava para mim: sou uma boa aluna. O sonho bom acontece e o sonho ruim não’ (C02);

‘O pior pensamento que eu tenho é perder meus pais’ (C10);

‘Agora não vou mais errar porque sou fera’ (C20);

b) Exclamação: esta categoria abrange os enunciados que expressam surpresa, conquista ou um sentimento:

‘Ganhei, ganhei, ganhei’ (C07);

‘Puxa, quantos pensamentos eu tenho!’ (C10);

‘Que sonho doido!’ (C18).

c) Função fática: esta categoria abrange os enunciados que representam o início de diálogo, uma apresentação ou uma chamada de atenção para o interlocutor continuar o diálogo:

‘Oi! Tenho 8 anos...’ (C09);

‘Sabe, eu encho a minha cabeça de pensamento e depois não sai nenhum’ (C10);

‘Ah! Eu converso sim’ (C22).

d) Imperativo: esta categoria abrange os enunciados que expressam claramente uma ordem ou comando para si mesmo:

‘Eu fiquei em dúvida então falei comigo mesmo eu vou dormir’ (C18);

‘Não só quero como vou dormir’ (C21).

e) Pergunta: esta categoria abrange os enunciados que expressam uma questão isolada, sem qualquer resposta, podendo expressar dúvida entre dois ou mais fatores:

‘Perguntei para mim mesma: gosto de sonhar comigo mesma?’ (C02);

‘Será que eu errei, será que eu acertei [?]’ (C12);

‘Será que vai ser chato [?] Será que vai ser legal [?] Será que é esse resultado ou aquele [?] Será que eu vou passar de ano [?] Será que a prova é difícil [?] Por que estudar é complicado [?]’ (C13).

‘Eu falo pra mim o que eu vou fazer? Se desenho ou jogo bola’ (C20).

f) Pergunta e resposta: esta categoria abrange os enunciados que expressam uma pergunta seguida de resposta:

‘Eu falava será que eu sou uma boa aluna e eu disse sim para mim mesma’ (C02);

‘Será que vai acontecer alguma coisa ruim vai acontecer uma coisa boa aí eu fico tranquila’ (C13)

g) Reflexão moral ou dúvida existencial: esta categoria corresponde a enunciados que geram reflexão sobre questões complexas:

‘Como Deus nasceu? Por que as folhas são verdes e não rosa pink? Por que existe internet? Por que o céu é azul e não branco e por que as nuvens são brancas e não azul que nem o céu? Por que existem tantos planetas? Por que os meninos podem ficar sem blusa e as meninas não? Por que antigamente os brancos maltratavam os negros só porque eram negros? Por que tem que ter chuva e por que no Espírito Santo não neva?’ (C10);

‘Quando eu converso comigo, quando estou na minha casa eu penso que eu estou fazendo. E eu falo comigo o que eu fiz mal o que eu fiz de bom o que eu esqueci de fazer’ (C14).

h) Raciocínio lógico: esta categoria abrange os enunciados nos quais o pensamento foi utilizado como instrumento de reflexão do problema.

‘Quanto é 20 e 24 anos juntos? Eu gosto de uma amiga que tem 10 anos, se eu juntar minha idade com a dela ficava 20 anos. Se eu fizer uma conta de dividir 1.200 por 3 vai dar 400 então eu resolvi a conta. Quantos anos eu vou ter a 10 anos será 20 anos. E se eu tiver 20 anos e tirasse 10 será 10 anos’ (C09);

Esses enunciados também parecem funcionar como apoio e alavanca para a compreensão e concretização de algo ou para a resolução de um problema: ‘se eu fizer isso, eu consigo o que almejo’:

‘Eu quando estou triste aí eu falo comigo bastante para a tristeza passar e é legal porque você fala como você se sente sem ter que falar para ninguém ouvir e você também sem você ficar constrangido’ (C11);

‘Quando eu estou muito triste, eu fico pensando e conversando comigo mesmo. Quando eu faço alguma coisa ruim. Quando minha mãe briga comigo, aí eu subo para meu quarto, fico chorando e pensando comigo mesmo será que eu errei, será que eu acertei [?]. Aí eu fico preocupado pensando comigo mesmo’ (C12).

‘Eu pensei bem se eu ficar calmo, relaxar eu posso tentar várias vezes porque o jogo não vai sair andando. Aí eu relaxei e fui jogando, jogando até conseguir’ (C17).

i) Descrição da ação: esta categoria inclui os enunciados que representam a fala direcionando ou descrevendo uma ação presente:

‘Agora eu vou pensar na mente, agora é de menos. Acabei. Agora vou mostrar a professora’ (C15).

j) Outros: Associaram-se a esta categoria os trechos das redações que continham as características diferentes das demais, como por exemplo, sugerir uma inferência sobre o pensamento de outrem ou, ainda, evidenciar que o fato de pensar junto contribui para a conclusão de uma atividade:

‘Eu converso sobre o dever só que a professora pensa que nós estamos brincando. Eu ajudava a ela e ela me ajudava e nós pensávamos sobre o dever aí nós acabamos’ (C06).

Ou ainda, ao exercer uma atividade metalinguística ao pensar sobre a pronúncia correta de uma palavra:

‘Agora tem as vezes que tem uma palavra difícil e eu fico falando, aí o nome da mulher era Claudete e eu fiquei: Claudete, Claudete, Claudete...’ (C07).

Enunciados de negação quanto à possibilidade de reflexão

Os enunciados de negação abrangeram definições ou percepções estereotipadas da situação de conversar sozinho, como uma atitude de pessoa ‘louca’ (sic). Os participantes que

fizeram essas redações argumentaram oralmente que não conversam consigo mesmos, já que precisariam de uma pessoa para que o diálogo fosse estabelecido.

No entanto, eles escreveram em suas redações:

‘Não converso sozinho, mas com meus pais’ (C04);

‘Não converso sozinho e sim com pessoas’ (C19).

Comparação entre os elementos da narrativa e os indicadores de reflexividade dialógica

Os tipos textuais apresentados nas redações referentes ao tema ‘Conte sua história’ foram o descritivo, o expressivo, o dialógico, havendo um predomínio do tipo textual narrativo. Note-se que a presença do diálogo não foi exigida nas orientações do estudo. Os participantes do grupo 1 não mencionaram diálogos, no entanto, o tipo dialógico foi escrito por crianças do grupo 2. Nas redações destas, houve o desenvolvimento de diálogos no texto junto à estrutura narrativa.

‘Conte sua história’	
Grupo 1	tipos textuais descritivo, expressivo e narrativo
Grupo 2	tipos textuais dialógicos associados aos demais tipos

Quadro 2. Comparação entre os tipos textuais dos grupos 1 e 2.

Nas redações referentes ao tema ‘Como você conversa consigo mesmo’, houve um equilíbrio nas produções dos participantes quanto à descrição indireta da ação reflexiva. Entretanto, nas redações dos participantes do grupo 2 houve um predomínio de escrita sobre o diálogo consigo mesmo, compondo o tipo de reflexividade dialógica da descrição direta da ação reflexiva.

‘Como você conversa consigo mesmo?’	
Grupo 1	escreveram sobre os momentos do dia nos quais ocorre o autodiálogo
Grupo 2	exemplificaram o autodiálogo

Quadro 3. Comparação entre a presença de autodiálogo entre os grupos 1 e 2.

As redações do tema ‘Conte sua história’, que foram classificadas como o tipo textual-discursivo dialógico, relacionam-se às redações do tema ‘Como você conversa consigo

mesmo’, classificadas como tendo indicadores de reflexividade dialógica do tipo descrição direta da ação reflexiva, ou seja, as redações do tema ‘Conte sua história’ nas quais continham diálogos entre as personagens relacionaram-se com as do tema ‘Como você conversa consigo mesmo?’ nas quais foram descritos autodiálogos. É importante mencionar que este movimento de escrever diálogos em ambas redações foram feitas pelos participantes do grupo 2.

‘Conte sua história’	‘Como você conversa consigo mesmo?’
Elementos da narrativa	Indicadores de reflexividade dialógica
Tipo textual-discursivo dialógico (histórias com diálogos)	Descrição direta da ação reflexiva (exemplificação do autodiálogo)

Quadro 4. Comparação entre ambas redações.

A descrição fenomenológica apresentou o contexto temático do fenômeno estudado no qual se estabeleceu uma relação entre os elementos da narrativa (‘Conte sua história’) e os indicadores de reflexividade dialógica (‘Como eu converso comigo mesmo?’).

A partir de tal contexto, a redução fenomenológica especificou o foco problemático: as redações com tipo textual-discursivo dialógico se relacionam com as redações que tiveram a descrição direta dos indicadores de reflexividade dialógica. A redução, portanto, permitiu que a lógica do fenômeno emergisse para as possíveis afirmações: o desenvolvimento de diálogos na redação escrita foi aprendido na própria escola, isto é, o aprimoramento do texto narrativo com explicitação do diálogo faz parte do aprendizado da escrita como também pode estar associado à percepção individual do sujeito. Sugere-se, ainda, que os participantes do grupo 2 compreenderam mais adequadamente a proposta da redação pois têm uma percepção melhor de si mesmos e, por esse motivo, conseguiram monitorar as posições do eu ao dialogarem consigo mesmos enquanto autores e personagem do próprio texto em ambas as redações.

Discussão

Na primeira redação, houve o desenvolvimento de situações de diálogos entre as personagens do texto, com e sem o uso das pontuações específicas para representá-lo, ainda que o tema não reportasse necessariamente sua presença. Ao escrever a autobiografia, o processo de lembrar e refletir sobre os fatos da própria vida e de narrá-los através da

expressão escrita como uma história possibilita a organização e reorganização. Aquele que narra a história assume os papéis ativos de escritor e personagem do próprio texto e também pode olhar para si mesmo através dos olhares das outras personagens. Assim, ao serem colocadas as falas nas personagens, o autor deixa de lado a sua própria fala, já que os enunciados não lhe pertencem mais.

Em uma autobiografia, o escritor não deve fazer apenas uma descrição sobre si mesmo. Para Bakhtin (*apud* FARACO, 2010), o autor-criador da obra, ainda que seja a voz do escritor, deve deslocar-se do texto. Assumindo papéis ativos, as inúmeras vozes presentes nas redações vieram desse movimento de passear sobre outros olhares. Nesse momento surgiu o diálogo, que é mais do que uma conversa entre os entes descritos, e sim a própria alternância dos papéis, posições e falas, os quais são construídos com os outros. Acredita-se que o tema ‘Conte sua história’ tenha favorecido não somente a narrativa em 1ª pessoa, mas o desenvolvimento de autoapresentação. Por isso, justifica-se o tempo da narrativa ter se situado entre o interno (ao falarem de seus pensamentos, ideias, sentimentos) e externo (ambientes nos quais vivem).

A característica do bairro no qual a escola se situa é de classe média, no entanto, os alunos que a frequentam vivem em bairros adjacentes, cujo crescimento foi desordenado e a população vive em situação de pobreza econômica. Somado a isso, a exposição deles à situação de risco como violência e desestrutura familiar surge como agravante social. Por esses motivos, esperava-se que o conteúdo temático refletisse os problemas sociais vivenciados pelos participantes. Todavia, foram utilizadas palavras com conteúdo emocional positivo. Os participantes expressaram que se sentem capazes de enfrentar as dificuldades da vida, confiam em si mesmos e têm uma noção positiva de si mesmos, fisicamente e emocionalmente, sugerindo alta auto estima².

Esse correlato também se assemelha ao da inserção da família, amigos e professores nos textos. A presença dessas pessoas nas atividades do dia-a-dia favoreceu seu surgimento no contexto das redações. Corroborando com esse apontamento, Hermans (2001b) diz que as vozes que se relacionam dentro da mente também incluem as vozes provenientes do ponto de vista das outras pessoas sobre o sujeito.

A influência da educação familiar pode ser somado aos experimentados em contextos educacionais diversos. Para Rego (2005), ainda que o grupo familiar proporcione experiências novas, a vivência social trazida pela escola é diferente, pois nela são oferecidas

² Compreende-se auto estima como uma expressão entre a autorrepresentação, desarmônica ou não, do sujeito e a aspiração desejada sobre si (JAMES, 1890 *apud* MIRANDA, 2007).

oportunidades de acesso a outras informações desafiadoras. O ambiente escolar proporciona transformações nas crianças ao desencadear outros processos de desenvolvimento e comportamento. Assim a escola pode ser vista como um local propício para transformar, produzir e provocar o aprendizado e nela desenvolve-se também o conhecimento de si, a aquisição dos valores e o desenvolvimento da cultura.

Teberosky argumenta que “a civilização é indispensável sem a escrita” (2001, p. 63). Assim concretiza-se a importância social da escrita, enquanto forma de organização das sociedades e de registro de histórias ao permitir que a comunicação transponha a distância de espaço e de tempo, ao controlar e regular socialmente o comportamento por meio de normas, por exemplo, e até possuir função estética e artística com a literatura. Apesar de o aprendizado da escrita ocorrer antes da vida escolar, é nela que se desenvolve e se concretiza. Sendo a escrita um conhecimento ligado a uma técnica necessita de aprendizado formal e por este motivo ela é uma das principais funções da escola.

Há uma preocupação por parte dessa escola em trazer a família e a comunidade para suas atividades, possibilitando interações ricas e variadas e proporcionando ao aluno experiências escolares favoráveis. A proposta pedagógica pode ter trazido um tipo de escolarização vivenciada que favoreceu a tomada de consciência, por parte dos alunos, de seus próprios processos mentais e auxiliou o desenvolvimento da autorreflexão, auto-observação. Sugere-se que esse movimento pedagógico tenha favorecido a presença da reflexividade nas redações.

A narrativa age como elo entre o passado, presente e futuro e possibilita a construção da história e a ela o *self* se relaciona, uma vez que também está organizado e estendido no tempo (HERMANS, 2001b). Por conseguinte, a própria narrativa existe por causa do fator tempo, ou seja, ela necessita ser estruturada no decorrer de um tempo para existir. Como foi solicitado aos participantes que escrevessem as histórias de suas vidas, a estruturação temporal pode ter favorecido o fato de os três tipos de indicadores de reflexividade dialógica terem coincidido com a noção de temporalidade. Ainda, a própria reflexão pode trazer à tona fatos e preocupações anteriores, atuais ou futuras.

Na segunda redação, ao descreverem a conversa que têm consigo mesmos, os participantes puderam retirar-se daquele momento e verem a si mesmos. Nessa posição frente a frente e em um diálogo, ora como autor, ora como personagem, eles assumiram a própria voz: aquela interna, do processo reflexivo, quer seja questionando-se, lembrando fatos, resolvendo problemas, recuperando os acontecimentos de suas vidas, perfazendo, assim, um processo fundamental na constituição como sujeitos autores de suas histórias.

O movimento dialógico entre o autor-pessoa³ e o autor-criador proposto por Bakhtin assemelha-se ao diálogo dos dois componentes do *self* explicado por Hermans, Kempen e Van Loon (1992). Para eles, a dialogicidade é uma conversa que o Autor (eu) e o Ator (mim) têm em uma situação de reflexividade, sendo importante para o próprio processo da comunicação e do desenvolvimento do discurso interior.

Como ponto convergente entre o diálogo falado e o escrito, há as figuras do destinatário e da interação verbal, uma vez que ao serem produzidos orientam-se para um outro. O enunciado tem como condição a existência de elementos concretos da linguagem, ou seja, sua existência requer pessoas emitindo-o e recebendo-o. Os processos dialógicos da fala e da escrita seguem essa direção, ainda que o próprio emissor seja ou assuma o papel do destinatário. A interação verbal existe em ambos os processos dialógicos e é nesse caminho que a palavra torna-se signo ideológico (SOUZA, 1994). A palavra, assim, pode ser transformada e ganhar diferentes significados, tanto pelo emissor quanto pelo receptor, de acordo com o contexto a que pertence: “Bakhtin e Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como modo mais puro de interação social” (SOUZA, 1994, p. 126).

No presente estudo, o monitoramento das posições do eu feito pelos participantes do grupo 2 pode ser entendido a partir das perspectivas de Morin (2003), segundo as quais, as pessoas tornam-se mais autoconscientes à medida que falam para si mesmas e vice-versa, e de Hermans (2001b; 2003), que aponta a autorreflexão como causa do desenvolvimento da metaposição⁴. As evidências levantadas no presente estudo indicam que a forma escrita da linguagem é também dialógica, pois tornou indispensável a reflexão por parte dos autores sobre o que escreveram a respeito de si mesmos. Ao mesmo momento, eles também consideraram que a mensagem deveria ser entendida por aquele que leria seu texto, ou seja, o receptor. Esse processo exigiu um movimento dialógico por parte dos autores: deles consigo mesmos e também deles com os papéis que assumiram ao escrever (de filho, de amigo, de irmão, de primo, de aluno). Essas posições foram diversas: ora o diálogo foi estabelecido pelos autores com eles mesmos, ora entre eles e uma personagem e ora entre eles e o interlocutor.

Redirecionando o foco para as relações entre a estrutura narrativa do texto escrito e a presença ou ausência de indicadores de dialogicidade, pode-se sugerir que a metaposição

³ O autor pessoa é aquele que escreve a obra e o autor criador é a voz do escritor na personagem, porém, não é seu discurso direto: torna-se uma segunda voz ao assumir uma posição refratada dos valores do autor pessoa (FARACO, 2010).

⁴ Capacidade do eu de posicionar-se. Surge por meio do monitoramento dessas posições. Sua reorganização permite resignificação de valores, e, assim, novas formas de pensar e agir (HERMANS, 2001; 2003).

esteja em um estágio de aprimoramento em crianças com 10 anos de idade e, portanto, elas podem ser mais autoconscientes, uma vez que experimentaram a conversa interna por mais tempo, têm mais experiências e mais noção de si mesmas e, portanto, conseguem utilizar melhor a estrutura dialógica por meio da escrita do que as crianças com 8 anos de idade.

Considerações finais

Os processos dialógicos na fala e na escrita podem se diferenciar em alguns aspectos, dentre eles a forma. Uma vez escrito, o enunciado tornou-se concreto, ou seja, permitiu que o outro tivesse acesso em qualquer tempo; tornou-se um registro. Outro aspecto é que, sendo documentado, o enunciado necessitou seguir as regras da língua em que foi escrito, o que sugeriu um refinamento da própria escrita e também um processo reflexivo metalinguístico. Nesse estudo, o processo reflexivo da escrita esteve presente e foi consciente. Por outro lado, não se teve acesso aos motivos das reflexões e preocupações dos participantes, já que não foram explicitados.

O diálogo é um acontecimento social. Em sentido mais abrangente, o diálogo é considerado como toda a comunicação verbal, seja em voz alta durante uma conversa face a face ou em qualquer desempenho verbal (BAKHTIN, 1981) como, por exemplo, a relação dialógica escrita. Os diálogos renovam os acontecimentos culturais e ganham seu significado de acordo com o ambiente em que é produzido, no contexto ao qual pertence, a quem é endereçado.

Partindo do pressuposto de que o processo reflexivo da consciência relaciona-se com o próprio desenvolvimento da linguagem, sugere-se que a reflexividade oral possa alimentar a reflexividade escrita e que, mais tarde, ela própria influencie o processo de reflexividade oral. A exposição da pessoa à linguagem escrita permite um encontro do processo reflexivo da consciência com outras formas de existência.

Ressalva-se o fato de que tanto a emissão oral quanto a escrita possui unidades diferentes de análise e que essas relações “são inerentes e específicas de cada cultura, de cada país, de cada época” e que “nem o oral nem o escrito são homogêneos nem independentes das questões culturais” (TEBEROSKY, 2001, p. 58). Aqui foi feita uma tentativa de contextualização das características escritas percebidas. À vista dos resultados descritos, constatou-se a presença de indicadores de dialogicidade em ambas as redações.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução M. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DESOUZA, M. L.; DASILVEIRA, A.; GOMES, W. B. Verbalized inner speech and the expressiveness of self-consciousness. **Qualitative Research in Psychology**, v. 5, n. 2, p. 154-170, 2008.
- DESOUZA, M. L.; GOMES, W. B. Evidência e interpretação em pesquisa: as relações entre qualidades e quantidades. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 83-92, 2003.
- _____. Temporalidade e espacialidade na estrutura do self nas abordagens semiótica e dialógica. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 365-373, 2009.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIORGI, A. **Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Tradução. Riva S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- GOMES, W. B. (Org.) **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Rio Grande do Sul: Universidade/UFRGS, 1998.
- HERMANS, H. J. M. Self-narrative as meaning construction: the dynamics of self-investigation. **Journal of clinical psychology**, v. 55, n. 10, p. 1193-1211, 1999.
- _____. The construction of a personal position repertoire: Method and practice. **Culture & Psychology**, v. 7, p. 323- 365, 2001b.
- _____. The construction and reconstruction of a dialogical self. **Journal of Constructivist Psychology**, v. 16, p. 89-130, 2003.
- HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G.; VAN LOON, R. J. P. The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**, v. 47, n. 1, p. 23-33, 1992.
- LANIGAN, R. **Phenomenology of communication: Merleau-Ponty's thematics in Communicology and Semiology**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1988.
- LANIGAN, R. **The human science of communicology**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1992.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, Beth (Org) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORIN, A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. **Journal of Consciousness Studies**, v. 12, n. 4–5, p. 115–134, 2005.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. **Coleção Memória da Pedagogia Liev Semionovich Vygotsky**. São Paulo: Segmento-Duetto, v. 2., p. 58-67, 2005.

SILVA, V. L. P. **Forma e função nos gêneros de discurso**. 1995. Mimeo.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

WILEY, N. Inner Speech as a Language: A Saussurean Inquiry. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, p. 319-341, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que os autorrelatos escritos permitem uma exploração ampla do narrador ao escrever sobre si mesmo, revelando em seu curso fatos relacionados à história pessoal.

Compreendendo o autorrelato escrito como um instrumento aberto da percepção de si, admite a avaliação dessa variável. No caminhar do sujeito na escrita, sua biografia pode trazer traços de veracidade ou até mesmo de ficção, compondo uma rede de intrigas nas quais ele reelabora sua experiência num processo de autoinvenção. Assim, a própria narrativa permite ao sujeito olhar para si mesmo. Da mesma forma, confere um instrumento que traz liberdade ao participante, pois este não se limita a respostas prontas e fechadas. No entanto, também possibilita ao participante narrar sobre outros assuntos, além do que foi solicitado. Fazendo jus também ao próprio processo de reinvenção.

A expressão escrita favoreceu a recordação e reflexão dos autores. A eles foi dada a possibilidade de contar suas vidas como uma história. Desse modo, assumiram os papéis ativos de escritores e personagens do próprio texto e puderam olhar a si mesmos através dos olhares das outras personagens. O processo de narração da própria história deslocou os autores-criador do texto e, com isso, eles assumiram papéis ativos. Esse movimento conduziu vozes para as personagens e fez com que a narrativa fosse mais do que uma autodescrição, pois se ofereceu aos autores a possibilidade de assumir outros olhares sobre si mesmos.

O surgimento do diálogo emanou desse processo e superou uma simples conversa entre as personagens. Os autores viveram a alternância dos papéis, posições e falas. Retirando-se do texto, eles puderam ver a si mesmos e assumiram as inúmeras vozes ao questionarem-se, relembrares fatos, resolverem problemas, recuperarem os acontecimentos de suas vidas. Assim, perfizeram um processo fundamental na constituição de sujeitos autores de suas histórias.

Conclui-se que o autorrelato, como um instrumento livre de investigação da percepção de si, viabiliza a expressão da criatividade do participante e permite o acesso a esse tipo de variável, a princípio de difícil alcance por um instrumento fechado de avaliação. Outra vantagem encontrada é a possibilidade de retroavaliação da narrativa escrita dos participantes.

Partindo do pressuposto de que o processo reflexivo da consciência relaciona-se com o próprio desenvolvimento da linguagem, sugere-se que a reflexividade oral possa alimentar a reflexividade escrita e que, mais tarde, ela própria influencie o processo de reflexividade oral. Espera-se que esta pesquisa possa estimular e auxiliar estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Tradução C. Emerson. 9 ed. Minneapolis: University of Minesota Press, 1929/1984.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução M. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey, London: Laerence Erlbaum Associates, 1987.

BERTAUE, M-C. Spuren des Gesprächs in innerer Sprache. Versuch einer Analyse der dialogischen Anteile lauten Denkens. [Marcas da fala em conversação interna. Uma análise da arte dialógica do pensamento em voz alta]. **Sprache & Kognition**, 18, p. 4-19, 1999.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CERVONE, D.; WINER, E. S. On Social-Cognitive and Dialogical Models of Personality: Theoretical and Empirical Steps toward an Integrative View. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1) v. 4, n. 1, p. 15-22, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DASILVEIRA, A. C. **Conversação interna: entre a reflexividade e a ruminação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

DESOUZA, M. L. **Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DESOUZA, M. L.; DASILVEIRA, A.; GOMES, W. B. Verbalized inner speech and the expressiveness of self-consciousness. **Qualitative Research in Psychology**, v. 5, n. 2, p. 154-170, 2008.

DESOUZA, M. L.; GOMES, W. B. Evidência e interpretação em pesquisa: as relações entre qualidades e quantidades. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 83-92, 2003.

_____. Aspectos históricos e contemporâneos na investigação do self. **Memorandum**, v. 9, p. 78-90, 2005.

_____. Temporalidade e espacialidade na estrutura do self nas abordagens semiótica e dialógica. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 365-373, 2009.

DOLITSKY, M. Codeswitching in a child's monologues. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1387-1403, 2000.

DOMINGUES, J. M. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 55-70, 2002.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FLORESKAYA, T. A. Psychological problems of dialogue in light of the ideas of M.M. Bakhtin and A. A. Ukhtomskii. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 5, p. 29-40, 1989.

FOGEL, A.; KOEYER, J.; BELLAGAMBA, F.; BELL, H. The Dialogical Self in the first two years of life. **Theory and Psychology**, v. 2, n. 2, 191-205, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIORGI, A. **Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Tradução. Riva S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GIRBAU, D. A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 5, n. 2, 110-118, 2002.

GOMES, W. B. (Org.) **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Rio Grande do Sul: Universidade/UFRGS, 1998.

GUIMARÃES, P; VIEIRA, N. M. Bakhtin: na análise literária e na psicologia social. In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 2009, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: ABRAPSO, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/238.bakhtin.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

HERMANS, H. J. M. Self-narrative as meaning construction: the dynamics of self-investigation. **Journal of clinical psychology**, v. 55, n. 10, p. 1193-1211, 1999.

_____. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001a.

_____. The construction of a personal position repertoire: Method and practice. **Culture & Psychology**, v. 7, p. 323- 365, 2001b.

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

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G.; VAN LOON, R. J. P. The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**, v. 47, n. 1, p. 23-33, 1992.

HUSSERL, E. **The idea of phenomenology** (W.P. Alston and G. Nakchnikian, Trans.) The Hague, Netherlands: Marinus Nijhoff, 1964 (Original work published in German 1947).

JAMES, W. **The principles of psychology**. NY: Cosimo Classics, 2007. (Original publicado em 1890).

LABOV, W. Narrative pre-construction. In Bamberg, M. **Narrative, state of the art**. Philadelphia: Benjamin Current Topics, 2007. p. 47-56.

LANIGAN, R. **Phenomenology of communication**: Merleau-Ponty's thematic in Communicology and Semiology. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1988.

_____. **The human science of communicology**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1992.

MACHADO, IRENE. Gêneros discursivos. In BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1976. (Original publicado em 1945).

MIRANDA, S. Afeto e auto-estima nas relações interativas em início de escolarização.

Linhas Críticas, Brasília, v. 13, n. 25, dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.red.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1560/1187>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MOLINER, M. Introdução. In Teberosky, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. **Journal of Consciousness Studies**, v. 12, n. 4-5, p. 115-134, 2005.

MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. (Coleção Filosofia, 122). EDIPUCRS: Porto Alegre, 2001. p. 343.

OLEŚ P.; BRYGOLA E.; SIBIŃSKA M. Temporal Dialogues and their Influence on Affective States and the Meaning of Life. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1) v. 4, n. 1, p. 23-43, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (Tomo I). São Paulo: Papirus, 1994.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. **Coleção Memória da Pedagogia Liev Semionovich Vygotsky**. São Paulo: Segmento-Duetto, v. 2., p. 58-67, 2005.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N.; CUNHA P. C. Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. **Psicologia: Teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 3-17, 2009.

SALGADO, J.; GONÇALVES, M. The dialogical self: Social, personal and (um) conscious. In ROSA, A.; VALSINER, J. (Eds.) **The Cambridge handbook of social and cultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SALGADO, J.; HERMANS, H. J. M. The return of subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. **E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section**, v. 1, n. 1, 3-13, 2005.

SMITH, V. H.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n.3, p. 553-562, 2007.

SILVA, V. L. P. **Forma e função nos gêneros de discurso**. 1995. Mimeo.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

SUSZEK H.; KOBYLIŃSKA D.; STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K.; SZYMCZYK B. Explorations in the Discursive Mind. **International Journal for Dialogical Science**. Special Issue: Empirical Approaches to the Dialogical Self (Part 1), v. 4, n. 1, p. 95-122, 2010. Disponível em: <<http://ijds.lemoyne.edu/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1989.

WAGNER, H. L. **Estilos reflexivos nas deliberações do self por autorrelatos de consciência interna**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

WILEY, N. Inner Speech as a Language: A Saussurean Inquiry. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 319-341, 2006.

ANEXO A – CARTA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL PELA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CCHN – DEPTO. DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PPGP – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Caro(a) Senhor(a) responsável pela Escola _____,

Eu, Flávia Encarnação Motta, Fonoaudióloga, CRFa 2762 ES, mestrandia em Psicologia, cujo endereço de referência é: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, Programa de pós Graduação em Psicologia, situada na Av. Fernando Ferrari, 512, CEP 29075910, na cidade de Vitória, ES, e os telefones para contato são (27) 88119552 e 4009-2501, desenvolverei uma pesquisa que tem como título: “Dialogicidade e narrativa em redações de crianças”.

O objetivo desse estudo é verificar elementos da estrutura narrativa de redações feitas por crianças que tenham oito e dez anos de idade a respeito de si mesmas.

Pelo presente, venho convidar essa escola a participar, com seu consentimento, desta pesquisa que é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto, pois o único contato com os alunos limita-se ao momento da produção das redações, que serão realizadas em sala de aula.

A participação dos seus alunos proporcionará um melhor conhecimento a respeito do desenvolvimento de textos escritos feitos por crianças utilizando o tema “diálogo”. O resultado do estudo poderá levar estudiosos no assunto a observarem essa forma de expressão do pensamento a terem novos parâmetros de compreensão da elaboração da narrativa escrita feita por crianças ou outros possíveis benefícios.

Informo que o Sr (a). tem a garantia de acesso, durante o decorrer da pesquisa, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais e financeiras para os participantes em qualquer fase do estudo. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento do estudo.

Os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em aulas e/ou em encontros científicos e congressos, preservando a identificação da Escola e dos alunos. Inclusive, faz-se importante mencionar que somente os alunos cujos pais ou responsáveis assinarem o Termo de Consentimento poderão participar da pesquisa.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado, caso não tenha dúvidas.

Mestranda

Pesquisador/Orientador

Pais ou responsáveis

(Em duas vias: uma para a mestranda e outra para o responsável pela escola)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CCHN – DEPTO. DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PPGP – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter ficado suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo “Dialogicidade e narrativa em redações de crianças”.

Eu refleti com a mestranda Flávia Encarnação Motta sobre a minha decisão em permitir a participação da Escola nesse estudo e seu acesso às salas de aula em momentos previamente combinados. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação dos alunos é isenta de despesas e que tenho a garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em permitir a participação dos alunos desse estudo.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do (a) Responsável pela Instituição de Ensino

Nome:

Função:

Endereço:

RG.

Fone: ()

_____ Data ____/____/____

Assinatura da mestranda

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora/orientadora

ANEXO C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CCHN – DEPTO. DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PPGP – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Senhores pais,

Eu, Flávia Encarnação Motta, Fonoaudióloga, CRFa 2762 ES, mestranda em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, cujo endereço de referência é: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, Programa de pós Graduação em Psicologia, situada na Av. Fernando Ferrari, 512, CEP 29075910, na cidade de Vitória, ES e os telefones para contato são (27) 88119552 e 4009-2501, desenvolverei um estudo que tem como título: “Dialogicidade e narrativa em redações de crianças” na Escola_____.

O objetivo desse estudo é verificar elementos da estrutura narrativa de redações feitas por crianças que tenham dez anos de idade a respeito de si mesmas.

Por isso, convido o(a) seu (sua) filho(a) a participar, com seu consentimento, dessa pesquisa que é voluntária e o único contato que terei com ele(a) será no momento de ele(a) escrever as redações, realizadas em sala de aula.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é importante e proporcionará um melhor conhecimento a respeito do desenvolvimento de textos escritos realizados por crianças utilizando o tema “diálogo”. O resultado da pesquisa poderá levar estudiosos no assunto a observarem essa forma de expressão do pensamento e a terem novos parâmetros de compreensão da elaboração da narrativa escrita feita por crianças ou outros possíveis benefícios.

Caso queira, o(a) Sr(a). poderá ter informações, a qualquer momento, durante a execução da pesquisa. Também é garantida a liberdade de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as informações dos textos de outras crianças.

Não existirão despesas ou ganhos pessoais e financeiros para o participante em qualquer fase do estudo. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou aulas e/ou em encontros científicos e congressos, resguardando a identidade do(a) seu(sua) filho(a).

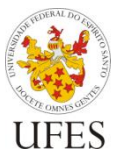
Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado, caso não tenha dúvidas.

Mestranda

Pesquisador/Orientador

Pais ou responsáveis

(Em duas vias: uma para a mestrandia e outra para os pais ou responsáveis)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CCHN – DEPTO. DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PPGP – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter ficado suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo “Dialogicidade e narrativa em redações de crianças”.

Ficaram claros quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do (a) meu (minha) filho (a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas, a qualquer tempo, durante a execução da pesquisa. Concordo voluntariamente em permitir a participação do (a) meu(minha) filho(a) nesse estudo e poderei retirar minha autorização, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

_____ Data ____/____/____

Assinatura dos pais ou responsável

Nome:

Endereço:

RG.:

Fone: ()

_____ Data ____/____/____

Assinatura da mestrandia

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora/orientadora

Nome da criança:

Escola:

Turma:

ANEXO D – MODELO DO INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DA 1ª REDAÇÃO – MENINOS

[illegible]

ANEXO E – MODELO DO INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DA 1ª REDAÇÃO – MENINAS

[illegible]

ANEXO F – MODELO DO INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DA 2ª REDAÇÃO – MENINOS

[illegible]

ANEXO G – MODELO DO INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DA 2ª REDAÇÃO – MENINAS

[illegible]

ANEXO H – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS REDAÇÕES DESENVOLVIDO PELA PESQUISADORA – ANÁLISE DO TEMA 1 “CONTE SUA HISTÓRIA”

Análise da narrativa	
Narrador	Participa? É a personagem principal?
Personagens	Protagonista, personagem principal ou herói: desempenha um papel central, a sua atuação é fundamental para o desenvolvimento da ação. Personagem secundária: assume um papel de menor relevo que o protagonista, sendo ainda importante para o desenrolar da ação. Figurante: tem um papel irrelevante no desenrolar da ação, cabendo-lhe, no entanto, o papel de ilustrar um ambiente ou um espaço social de que é representante.
Diálogo	Está presente?
Tempo	Interno: ou cronológico, é determinado pela sucessão cronológica dos acontecimentos narrados. É um tempo subjetivo, vivido ou sentido pela personagem, que flui em consonância com o seu estado de espírito, por isso pode ser psicológico. Externo ou histórico, refere-se à época ou momento histórico em que a ação de desenrola.
Espaço/ Ambiente	Espaço ou ambiente físico: é o espaço real, que serve de cenário à ação, onde as personagens se movem. Espaço ou ambiente social: é constituído pelo ambiente social, representando, por excelência, pelas personagens figurantes. Espaço ou ambiente psicológico: espaço interior da personagem, abarcando as suas vivências, os seus pensamentos e sentimentos.

ANEXO I – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS REDAÇÕES – TEMA 2 “COMO VOCÊ CONVERSA CONSIGO MESMO?”

DeSouza, M. L.; DaSilveira, A.; Gomes, W. B. Verbalized inner speech and the expressiveness of self-consciousness. In *Qualitative Research in Psychology*. 2008; Volume 5, Number 2, April 2008, pp. 154-170(17). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os autores acima organizaram as falas de participantes do estudo e as classificaram em três categorias principais:

1) Descrição visual: abrange sequências do discurso em que houve a descrição visual das imagens no livro de exercícios Raven Test (proposto pelo estudo “Verbalized inner speech”). Como se trata de uma categoria de análise do discurso oral, muito provavelmente não será possível classificar trechos das redações a que este estudo se propõe. Ainda assim, seguem os exemplos de discurso dos participantes daquela pesquisa:

“Este é um conjunto (...) cruz vazia, cheia, todos os Half (...) listrado de um losango, metade de um círculo e metade de um quadrado”. (P1). “Este é um branco com listras. Branco, com listras e branco. Listrada azul, listrado, listras, azul, listrado”. (P18). “Esquerda... top... para baixo... certo, certo. Para baixo, de cima - não! Esquerda, direita”. (P04).

2) Raciocínio lógico: Da mesma forma que a categoria anterior, trata-se de sequências da fala dos participantes do estudo “Verbalized inner speech” e centrou-se em trechos da narrativa oral dos participantes, seguido de seu raciocínio no momento em que tentavam resolver o exercício. Por esses motivos, provavelmente não será possível classificar trechos das redações. Seguem trechos escritos no estudo “Verbalized inner speech”:

“Mais um pouco para baixo fará uma praça (...). Se eu colocar esses dois vai ser uma bagunça”. (P01) “Se você tem um pouco... os pontos... se você tiver um quadrado, quadrado... sempre... é apenas o ponto de pouco, a linha apontada é com a linha apontada. E neste, é sempre o... a azul. Aqui, nesse caso, ele deve ter um pequeno ponto, uma faixa, não deve?, Para fechar assim” (P02). “Nesse, cabe ambos, também. Mas ele se encaixa invertido...” (P17).

3) Diálogos. Acredita-se que será possível associar trechos dos dois estudos, pois como se trata de diálogos, podem ser observados em ambos os tipos de narrativas. Essa categoria inclui um tipo especial de discurso interior verbalizado, onde a interação entre as afirmações enfatiza o aspecto comunicacional. As interações estão implícitas em duas subcategorias: exclamação e imperativo, formando oito formas linguísticas básicas:

a) Exclamação: abrange as expressões que aparecem isoladas, entre pausas (silêncio), expressando surpresa ou um sentimento forte:

“Oh, que terrível!” (P08). “Oh, isso é péssimo!” (P15). “Muito legal!” (P03).

b) Imperativo: abrange as declarações que expressam claramente uma ordem ou comando:

“Fique calmo, Maria, fique calmo!” (P01). “Deixe-me ver número quinze”. (P16). “Espere aí!” (P07).

c) Interrogação (questão): abrange as declarações que expressam uma simples questão isolada, sem qualquer resposta:

“Humm... Que estranho, este aqui deve ser a metade de um infinito? Huh? Huh? Huh?” (P01)
 “Que engraçado! Aqui é apenas o ponto?” (P09) “Tem um presente para ficar aqui?” (P05)

d) Pergunta-resposta: abrange a combinação de dois enunciados com uma pergunta é imediatamente seguido por uma resposta:

“Então, o que você está fazendo aqui? Você tirou a praça e acrescentou bolinhas.” (P02)
 “Onde está o L? Não é um L aqui!” (P07) “Humm... Como será isso? Acho que vai ser como os dois juntos.” (P03)

e) Enunciado da questão (Declaração de perguntas/ questão de instrução): abrange a combinação de duas expressões com uma afirmação seguida imediatamente por uma pergunta que permanece sem resposta:

“Então, você apenas tem que ver os dois. É mesmo?” (P01) “Essa é a figura de três, não é?” (P06) “Ele não tem um X aqui. E agora?” (P12).

f) Declaração negativa: abrange uma combinação de duas expressões com uma afirmação imediatamente seguida por uma negativa:

“Se eu tivesse que fazê-lo na vertical, o primeiro, se eu tivesse que fazê-lo na horizontal, seria... Não seria, porque não existe!” (P04) “É um truque. Não, brincadeira, não, você tem que pensar.” (P14) “Pode ser que um. Não, não, não.” (P13).

g) Pergunta afirmação: abrange uma combinação de duas expressões com uma pergunta, seguida imediatamente por uma afirmação que não é a resposta para a pergunta anterior:

“O que é que é a sobreposição de um segundo? É assim, é assim. Assim, assim...” (P01)
 “Hum? É o número dois.” (P07) “Será que vai? Ok, eu vou largar este e depois eu volto.” (P17)

h) Questão negativa: abrange uma combinação de duas expressões com uma pergunta, seguida imediatamente por um negativo que não é uma resposta para a pergunta anterior:

“O que isso tem a ver com essa coisa aqui? Eu não sei o nome desta curva aqui!” (P01)
 “Onde está a tigela? Oh, não, aqui, veja, aqui ele saltou.” (P02) “É este um aqui um montante para fazer essas ondas? Não deve, deve ser um quadrado.” (P01).

ANEXO J – ROTEIRO DE ANÁLISE DAS REDAÇÕES PARA AS ANOTAÇÕES DOS JUÍZES

Participante: C____ Sexo: () M () F Série: ____ Juiz:_____

Análise da narrativa:

[illegible]

Indicadores de dialogicidade:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

