

**Criação literária infantojuvenil mediada pela internet:
contraste entre autoavaliação e avaliação materna**

*Internet-mediated literary creation by children and adolescents:
contrast between self-assessment and maternal assessment*

Manuela Flambot Cruz de SOUZA¹
Kettele Dayany Albuquerque Moreira NEVES²
Rosângela Araújo DARWICH³

Resumo

Este estudo objetivou relacionar possíveis impactos da oportunidade de criação literária sobre a autoavaliação de crianças e adolescentes e sobre a avaliação deles por suas respectivas mães. Dos trinta e dois participantes, oito crianças e adolescentes criaram histórias (Grupo de Autores – GA), oito não foram submetidos à experiência criativa (Grupo Controle – GC) e dezesseis eram as mães dessas crianças e adolescentes. Membros de cada família, em duplas, assistiram a vídeos derivados das criações literárias dos participantes do GA, disponibilizados na plataforma YouTube, e também responderam a roteiros de reflexão on-line. Do contraste entre autoavaliação e avaliação materna verificamos resultados mais positivos e consonantes, bem como maior demonstração de interesse em atividades escolares no caso dos participantes do GA. Trocas lúdicas, reflexivas e não coercitivas acarretaram efeitos positivos para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Autoavaliação e avaliação. Criação literária. Interação familiar. Não coerção. YouTube.

Abstract

This study aimed to relate possible impacts of the opportunity for literary creation on the self-assessment of children and adolescents and on their assessment by their respective mothers. Of the thirty-two participants, eight children and adolescents created stories (Author Group – GA), eight were not submitted to the creative experience (Control Group – CG) and sixteen were the mothers of these children and adolescents. Members of each

¹ Graduando do curso de Psicologia da Universidade da Amazônia e voluntária de iniciação científica (UNAMA-GRUPO SER). E-mail: mflambot@gmail.com

² Graduando do curso de Psicologia da Universidade da Amazônia e voluntária de iniciação científica (UNAMA-GRUPO SER). E-mail: kettelemoreira.rafa@gmail.com

³ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA). E-mail: rosangela.darwich@unama.br

family, in pairs, watched videos derived from the literary creations of GA participants, available on the YouTube platform, and also responded to online reflection scripts. From the contrast between self-assessment and maternal assessment, we found more positive and consonant results, as well as greater demonstration of interest in school activities in the case of the GA participants. Playful, reflective and non-coercive exchanges had positive effects for everyone involved.

Keywords: Self-assessment and assessment. Literary creation. Family interaction. Non-coercion. YouTube.

Introdução

A observância a regras e limites pode ser imposta de modo autoritário ou abrir espaço ao diálogo. Se coerção e não coerção diferenciam a qualidade de trocas interpessoais, a opção pela segunda é um passo fundamental, que corresponde a “como agir”. Podemos considerar que um passo que o acompanha é referente a “o que fazer”, ou seja, como criar desdobramentos significativos do contato assertivo de um indivíduo com os demais e consigo próprio, de modo a favorecer todos os envolvidos.

A fim de contribuímos positivamente para a formação de crianças e adolescentes precisamos de estratégias que se fundamentem em experiências valorizadoras do indivíduo não apenas pelo que ele faz, mas por ele ser quem ele é. Neste sentido, oportunizamos, a crianças e adolescentes, com suas respectivas mães, que participassem de atividades reflexivas e de criação literária, considerando, conforme Eco (2003), que esta corresponde a uma forma de organização e expressão que, por si só, ultrapassa os limites do indivíduo e o coloca em contexto social.

Complementarmente, as atividades propostas foram fundamentadas na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, uma estratégia eficiente para que estudantes consolidem seu interesse pela escola (BRASIL, 2019; DARWICH *et al.*, 2020; GABRIEL, 2017). O favorecimento de resiliência, enquanto movimento de superação dos desafios derivados das mais variadas fontes de coerção, também combate a evasão escolar (INFANTE, 2001; TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

Temas como coerção (SIDMAN, 1995), resiliência (NEGREIROS; ROCHA, 2018), alternativas à evasão escolar (MATOS; FLEITH, 2006) e criação literária (ECO, 2003) aproximam enfoques da psicologia, educação e literatura, permitindo aprofundar o

foco em questões relacionais em direção à busca de soluções para questões pessoais e sociais em termos remediativos, mas também preventivos. É assim que a descrição de um modelo interventivo corresponde a um ponto de partida para o aperfeiçoamento de propostas que maximizem a valorização da complexidade humana em contraposição a pressões sociais que tendem a responsabilizar o indivíduo, desde a infância, por seus sucessos e fracassos.

Em linhas gerais, objetivamos, com este estudo, relacionar possíveis impactos da oportunidade de criação literária sobre a autoavaliação de crianças e adolescentes e sobre a avaliação deles por suas respectivas mães. Para tanto, os participantes foram divididos em dois grupos e cada grupo foi exposto a experiências diferenciadas, porém com um ponto em comum: a participação em trocas lúdicas, reflexivas e não coercitivas. Devido à pandemia de Covid-19, o contato dos participantes com as pesquisadoras e as ferramentas interventivas foi realizado pela internet. Esta, portanto, adquiriu a função de aproximar os membros das famílias.

Criação literária e de espaços não coercitivos

Nas mais diversas relações interpessoais ainda é muito presente a coerção, que corresponde ao uso de punição e de ameaça de punição como forma de exercício de poder. Por outro lado, em relações não coercitivas todos os envolvidos têm voz e a usam de forma respeitosa e, portanto, assertiva, havendo troca de ideias e compreensão de regras e limites. O equilíbrio emocional é um claro indício da presença de não coerção (SIDMAN, 1995).

A vivência em família pressupõe laços de afeto e, por isso mesmo é esperada a presença de não coerção. No entanto, para além de questões graves, referentes à violência doméstica, por exemplo, a tarefa de educar filhos muitas vezes é confundida com imposição de obediência. Um motivo para a adoção de posturas autoritárias por parte dos pais é que o prejuízo causado por práticas coercitivas não costuma ser imediato. Ansiedade, inseguranças, mentiras e reprodução de violências podem ser efeitos de longo prazo, que se estendem a outros contextos e nem sempre permitem uma identificação pontual de sua origem (WEBER *et al.*, 2004).

Existe uma diferença marcante entre práticas educativas parentais que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento social das crianças. Duas práticas tidas como

adequadas correspondem à monitoria positiva e ao comportamento moral e, portanto, à participação dos pais com atos que valorizam os filhos e palavras que transmitem valores caros à vida social. Por outro lado, seis outras práticas são identificadas como negativas – negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria estressante (GOMIDE, 2003). Negligência e disciplina relaxada, portanto, também se afastam de posturas ideais, gerando desequilíbrios assim como a adoção das demais posturas, claramente coercitivas.

Nas escolas permanece presente o modelo de coerção, o qual facilita que fuga e esquiva sejam constantes, dificultando que os estudantes se sintam estimulados na busca por conhecimento. Benvenuti, Oliveira e Lyle (2017, p. 368) indicam que “o aprender por obrigação, aborrecido ou compulsório, [...] frequentemente gera insatisfação, desmotivação, apatia, desistência e, não tão raramente como gostaríamos, revolta e rebeldia.

Ao serem avaliados apenas pelo desempenho escolar que apresentam, os estudantes tendem a ter dificuldade de se autoperceber enquanto seres humanos capazes de errar, mas, acima de tudo, de aprender. Em outros termos, os estudantes respondem à coerção que recebem nas escolas por meio de falta de ânimo para ir às aulas, atrasos, não realização de atividades solicitadas – pequenas desistências diárias que podem levar ao abandono escolar (LEITE; KAGER, 2009; SIDMAN, 1995).

No Brasil, a evasão escolar é alta, com impactos sociais de amplo alcance. Em 2019, considerando situação de domicílio (urbana ou rural), cor ou raça e rendimento domiciliar, foram verificadas desigualdades crescentes a partir dos anos finais do ensino fundamental. Tal situação é representada por uma grande quantidade de jovens que não estudam, que não concluíram o ensino superior e que não estão inseridos no mercado de trabalho (IBGE, 2020).

Em linhas gerais, a evasão escolar decorre de diferentes fatores, como a configuração escolar tradicional, em que estudantes participam principalmente apenas como ouvintes, o que desestimula a criatividade e o pensamento crítico, prejudicando também o desenvolvimento da autonomia (MATOS; FLEITH, 2006); o uso de métodos coercitivos na escola, os quais mensuram o desempenho dos estudantes por meio de avaliações que levam em conta a repetição de conhecimento repassado em aula, dificultando a expressão autêntica (SKINNER, 1965); a fraca vinculação família-escola, com prejuízo no incentivo e apoio aos estudantes para que pratiquem a leitura e a escrita

de modo prazeroso, dificultando que obtenham benefícios na aprendizagem e na autoestima (KNÜPPE, 2006); e vulnerabilidades sociais, resultantes de injustiças sociais de toda ordem (CALEJON, 2011).

A coerção na escola adquire significados amplos, o que remete à questão de famílias em situação de vulnerabilidade social, derivada de um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos e o acesso a oportunidades sociais. Quando provenientes de tais circunstâncias, os conhecimentos prévios dos estudantes não são valorizados, ao mesmo tempo que lhes são cobradas habilidades que não foram fortalecidas no âmbito familiar. Assim, um problema social é repassado a crianças e adolescentes como sendo deles próprios, que desenvolvem uma autopercepção negativa e passam a questionar seus princípios e capacidades, alimentando um círculo vicioso de expectativas negativas e ações que as confirmam (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; SIDMAN, 1995; SKINNER, 1965; VAZ; ANDRÉ, 2016).

Faz-se necessário considerar, no entanto, que também a escola se encontra sob controle de regras rígidas. A forma tradicional de ensino costuma ser realizada a partir da ideia de que o professor tem uma grade curricular para repassar aos estudantes e precisa avaliá-los, conforme seu desempenho acadêmico, por meio de duas possibilidades: suficiente e insuficiente. “Isso justifica a importância de trabalhos que revelem os efeitos danosos do modelo tradicional de avaliação e apontem alternativas que valorizem condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno” (LEITE; KAGER, 2009, p. 128).

Entre as alternativas que valorizam relações não coercitivas no contexto de ensino-aprendizagem está, segundo Eco (2003), a oportunidade de criação literária, intimamente ligada à atividade de leitura em um sentido mais profundo, de apreensão de significados compartilhados socialmente. Assim chegamos a Freire (1987, p. 29), segundo o qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

As habilidades adquiridas na leitura, como criatividade, imaginação, expressão e comunicação, facilitam o desempenho escolar e também contribuem de forma global para o desenvolvimento humano. É necessário que ler faça sentido, que o contexto de vida e a leitura ocupem um único espaço. Segundo Freire (2017, p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A aquisição de conhecimentos teóricos, quando alinhada ao desenvolvimento de consciência crítica e inventiva e ao incentivo à adoção de postura proativa e solidária, favorece o desenvolvimento de resiliência. Esta, por sua vez, permitindo que se permaneça funcional diante de adversidades, é fundamental para que não haja desistência, inclusive aquelas que aumentariam a probabilidade de ocorrência de fracasso escolar. Tal capacidade é compreendida como um processo multifacetado, que envolve o indivíduo e fatores ambientais de proteção e de risco (NEGREIROS; ROCHA, 2018; SILVEIRA; SIMÕES, 2018).

A avaliação de resiliência é dificultada pelo fato de ela corresponder a um desdobramento de uma série de habilidades socioemocionais e se fazer presente apenas em situação de crise (FISCHER; FRÖHLICH-GILDHOFF, 2019). Por outro lado, a autoavaliação, que se sustenta na imagem de si, está diretamente relacionada à resiliência e pode ser identificada mais facilmente (MACEDO; ANDRADE, 2012). Branden (2009, p. 11) indica que “ter uma autoestima elevada é se sentir adequado à vida, isto é, competente e merecedor”. Transpondo tal sensação à área da expressão verbal, temos uma autoavaliação positiva diretamente relacionada ao reconhecimento de competência e valor pessoal.

Alencar (1997, p. 8) destaca a importância de uma autoavaliação positiva, pois

se o indivíduo se percebe e se avalia como competente, capaz e criativo, ele tende a ter mais confiança em expressar ideias e em exibir comportamento criativo. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como incapaz e não criativo, esta percepção irá refletir em suas ações, limitando as possibilidades de uma expressão mais plena de seu potencial e talento.

Diferentes instrumentos padronizados foram criados para dar conta da autoavaliação de adolescentes e adultos, sendo mais raros aqueles voltados a crianças, posto que habilidades como auto-observação e automonitoria ainda se encontram em desenvolvimento na infância (MERRELL, 1999). No entanto, o contraste entre autoavaliação e avaliação externa de crianças possibilita identificar diferenças entre essas perspectivas e, portanto, avaliar consistências e inconsistências entre elas, o que facilitaria a tomada de decisões acerca de procedimentos adequados às circunstâncias identificadas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

Considerando que oportunizar a participação em contextos não coercitivos é uma porta de entrada para mudanças significativas, trocas assertivas na família podem

contribuir para que crianças e adolescentes sejam percebidos e se percebem como merecedores e capazes de usufruir das oportunidades que surgem naturalmente ou mediante conquistas e esforços diários.

Internet e duplas nas famílias

Os dezesseis participantes deste estudo foram divididos em dois grupos, cada um com oito componentes: Grupo de Autores (GA) e Grupo Controle (GC). As mães dos participantes os acompanharam nas atividades propostas e foram submetidas, individualmente, a um instrumento de coleta de dados.

No GA, seis participantes são do gênero feminino e, portanto, dois, do masculino, enquanto no GC, apenas uma participante é do gênero feminino. O participante mais novo do GA tinha 8 anos e o do GC, 9 anos, e as mais velhas de ambos os grupos tinham 15 anos. Quanto à escolaridade, os participantes estavam cursando do 4º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, no GA, e do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no GC. A média de idade foi de 12 anos, que demarca uma espécie de fronteira entre a infância e a adolescência, e a média de escolaridade corresponde ao 6º ano. Todos os participantes moravam em Belém, capital do Pará, com exceção de uma participante do GA, que morava em Palmas, no estado de Tocantins.

A composição do GA derivou de contato com vinte crianças e adolescentes, realizado por meio de uma parceria com um espaço cultural que corresponde a uma Organização da Sociedade Civil (OSC). Os oito participantes são aqueles que responderam afirmativamente à proposta de criação de uma história.

Quanto à composição do GC, vinte crianças e adolescentes foram contactados para participar da pesquisa por meio de um convite que lhes foi repassado pelo WhatsApp também graças à parceria com o espaço cultural, e os oito primeiros a responder passaram a integrar a pesquisa.

O envio e o recebimento de material referente à pesquisa, entre pesquisadoras e mães dos participantes, ocorreram pelo WhatsApp, iniciando com um formulário Google com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e apresentação da pesquisa.

As mães dos participantes do GA receberam, em seguida, um livro sem texto, “Pinçada de Coragem” (CARDON, 2019) e um conjunto de imagens retiradas

aleatoriamente do livro “A história do senhor Sommer” (SÜSKIND, 1997), que apresentamos com o título “O Menino e o Caminhante”. Explicamos que as imagens deveriam servir de suporte para a escolha da criação literária, mas também foi oferecida a possibilidade de criação de história própria, sem o apoio do material.

Por seu turno, as mães enviaram às pesquisadoras áudios de leitura da história criada pelos participantes, gravados por eles próprios. Daí derivou a formação de uma dupla e de um trio, além de três participantes que criaram histórias individualmente. As imagens que apresentamos como sendo “O Menino e o Caminhante”, serviram de base para a criação de três histórias (uma delas do trio), e as de “Pinçada de coragem” (CARDON, 2019) para a criação de uma história, pela dupla de participantes. Houve a criação de uma história livre e o consequente envio dos desenhos correspondentes. Com esse material, vídeos foram editados e disponibilizados na plataforma YouTube. Assim resultaram cinco histórias e, portanto, cinco vídeos.

Demarcando a interação planejada, foi indicado a cada mãe que assistisse ao vídeo de autoria do filho e o acompanhasse no preenchimento de um roteiro de reflexão apresentado em um formulário Google. Cada participante recebeu um roteiro com perguntas adaptadas ao contexto da história criada por ele, acerca de características pessoais e interesses variados. Por fim, as mães foram convidadas a preencher um roteiro por meio do qual avaliavam seus filhos e acrescentaram informações acerca da reação que eles tiveram quando viram sua própria história em forma de vídeo, da ocorrência de possíveis efeitos positivos da obra na vida deles e da interação familiar diante do roteiro de conversa direcionado aos filhos.

As mães dos participantes do GC também receberam *links* correspondentes a um dos vídeos de autoria de participantes do GA e a dois roteiros de reflexão como os enviados às mães dos participantes do GA, com exceção das perguntas referente ao vídeo, já que neste grupo não houve criação de história.

Três tipos de comparação foram realizados a partir dos roteiros de reflexão: entre as respostas dos participantes de GA e GC, entre as respostas das mães e entre as respostas das famílias, com o contraste entre respostas mães e filhos de cada grupo.

As respostas dos participantes de GA e GC, referentes à autoavaliação de características pessoais, são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Autoavaliação de GA e GC quanto a características pessoais

Características	Sim		Mais ou menos		Não	
	GA	GC	GA	GC	GA	GC
Proatividade	7	7	1	1	0	0
Autoconfiança	6	7	1	1	1	0
Autoimagem	6	6	1	2	1	0
Criatividade	8	8	0	0	0	0
TOTAL	27	28	3	4	2	0

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A resposta “sim” foi mais frequente nos dois grupos, correspondendo a 84,4% das respostas no GA e a 87,5% das respostas no GC. Seis participantes do GA e cinco do GC responderam “sim” em todos os casos investigados. Neste sentido, houve pouca diferença quanto à autoavaliação entre os dois grupos. No GA, houve três respostas “mais ou menos” (9,4%) e duas “não” (6,3%), e no GC, quatro respostas “mais ou menos” (12,5%). Dentre as quatro características pessoais, a criatividade foi a única contemplada apenas com a resposta “sim”, ainda que os participantes do GC não tenham criado uma história no contexto da pesquisa. Autoimagem positiva foi a característica menos reconhecida em ambos os grupos e a diferença encontrada entre os grupos quanto à resposta “sim” se deu quanto à autoconfiança, com sete respostas no GC e seis no GA.

Acerca dos resultados do GA, a participante mais velha foi quem respondeu duas vezes com “não” (sobre autoconfiança e autoimagem), além de ter respondido também uma vez com “mais ou menos”. O menino mais novo identificou déficits nas mesmas características pessoais (respondendo “mais ou menos”), assim como a menina mais velha, quanto à proatividade. Vale ressaltar que uma participante, para enfatizar sua resposta quanto à criatividade, citou o vídeo que criou. O vídeo também foi citado pela mãe dela, no roteiro individual.

A Tabela 2 complementa as informações anteriores com respostas dos dois grupos de participantes acerca de interesses que manifestam em criação de histórias, leitura e atividades realizadas na escola, além de investigar como eles se sentem (GA) ou como se sentiriam (GC) tendo uma história sua disponível no YouTube.

Tabela 2 - Autoavaliação de GA e GC quanto às perguntas complementares

Complementos	Interesses e emoções	GA	GC
Histórias	Inventar histórias	8	6
	Leitura	6	6
Escola	Tudo	2	0
	Estudar	5	4
	Brincar	1	4
	Amigos	0	4

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No GA, assim como todos os participantes afirmaram que são criativos, todos disseram gostar de inventar histórias. No GC, desta vez apenas seis responderam afirmativamente. Em ambos os grupos, seis participantes indicaram gostar de ler. Quanto à escola, cinco participantes do GA e quatro do GC indicaram gostar de estudar, dois do GA disseram que gostam de tudo e um, de brincar, enquanto no GC três participantes indicaram gostar de brincar e quatro, dos amigos. No GC, portanto, três participantes se referiram a mais de um fator.

Verificamos que os participantes do GA apresentaram respostas mais positivas em três dos oito itens gerais que foram investigados quanto às área de interesse (inventar histórias, todas as possibilidades de vivências na escola e estudar). Além disso, as atividades referentes à aprendizagem foram muito mais frequentes no caso do GA (87,5%). No GC, além de nenhum participante ter respondido gostar de tudo na escola, apenas metade deles disse gostar de estudar. Vale ressaltar que quatro participantes do GC e apenas um do GA responderam que, na escola, gostam apenas de brincar.

Todos os participantes, de ambos os grupos, demonstraram emoções positivas diante do fato de terem – ou da possibilidade de ter –, no YouTube, histórias que escreveram e narraram. No entanto, no GA, dois participantes descreveram também uma ambiguidade quanto ao que sentem (uma menina se sentiu “importante e insegura” e um menino, “nervoso, envergonhado, orgulhoso e feliz”), o que também foi o caso de um menino do GC (“acharia legal, mas ficaria envergonhado”). Assim sendo, participantes de diferentes idades (15, 8 e 12 anos) identificaram, juntamente com a alegria de ter seu nome ligado a uma criação literária, o peso da possibilidade de estar aberto a avaliações de conhecidos e desconhecidos.

A Tabela 3 apresenta as respostas das mães dos participantes de ambos os grupos quanto às características pessoais dos filhos, permitindo a comparação com as respostas deles.

Tabela 3 - Avaliação materna de características pessoais de GA e GC

Características	Sim		Mais ou menos		Não	
	GA	GC	GA	GC	GA	GC
Proatividade	6	5	2	3	0	0
Autoconfiança	7	4	1	4	0	0
Autoimagem	5	5	2	2	1	1
Criatividade	8	7	0	1	0	0
TOTAL	26	21	5	10	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A resposta “sim” foi mais frequente em ambos os grupos, mas principalmente no grupo de mães dos participantes do GA, com um total de 26 (81,3%) contra 21 (65,6%) do GC. Inversamente, a resposta “mais ou menos” esteve presente cinco vezes (15,6%) no caso do GA e dez vezes (31,3%), no do GC. Em ambos os grupos houve apenas um “não” e, nos dois casos, em referência à autoimagem positiva. A presença de criatividade, unânime no caso dos participantes, representou também 100% das respostas das mães do GA, enquanto a mãe de um participante do GC respondeu “mais ou menos”.

Complementarmente, foi perguntado, às mães dos participantes do GA acerca da reação do filho quando viu sua própria história em forma de vídeo, no YouTube e, além disso, se elas achavam que isso teve algum efeito positivo na vida dele. As respostas foram unânimes: reagiram com emoções positivas e efeitos positivos decorreram daí.

Em seguida apresentamos a perspectiva de análise que corresponde ao grau de concordância nas famílias (Tabela 4).

Tabela 4 - Concordâncias nas famílias de GA e GC

Características	Sim		Mais ou menos		Não	
	GA	GC	GA	GC	GA	GC
Proatividade	6	4	1	0	0	0
Autoconfiança	6	3	0	0	0	0
Autoimagem	5	4	1	0	1	0
Criatividade	8	7	0	0	0	0
TOTAL	25	18	2	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em se tratando do GA, percebemos que, diante de um total de 32 possibilidades, houve 28 ocorrências concordantes (87,5%), cinco delas quanto a todos os quatro aspectos investigados e, além disso, positivas, por meio de “sim”. Duas vezes as mães avaliaram os participantes mais positivamente que eles próprios, sendo que a relação inversa também ocorreu duas vezes. Houve, portanto, um equilíbrio entre a avaliação dos participantes e de suas mães.

A comparação entre as respostas dos responsáveis e dos participantes de GC demonstrou haver 18 ocorrências concordantes (56,3%), o que implica pouca congruência, principalmente se compararmos com os resultados das outras famílias (GA). Vale ressaltar, inclusive, que em nenhum caso as respostas de mãe e filho foram totalmente concordantes. Quatro vezes os responsáveis avaliaram os participantes mais positivamente que eles próprios, enquanto a relação inversa ocorreu nove vezes. Neste sentido, não houve apenas falta de concordância ou um desequilíbrio entre a avaliação dos participantes e de suas mães, mas também um olhar mais crítico das mães em relação às crianças e adolescentes.

Verificamos que todas as mães seguiram a instrução de assistir aos vídeos em companhia da criança ou adolescente e, além disso, qualificaram a interação como tendo sido, no mínimo, boa. Três mães de participantes do GA e quatro do GC consideraram, inclusive, que a interação foi excelente. Verificamos assim, a qualidade não coercitiva das trocas estabelecidas no contexto de participação na pesquisa.

Considerações finais

Por meio das estratégias baseadas em trocas de interação on-line e conversas em família, objetivamos relacionar possíveis impactos da oportunidade de criação literária sobre a autoavaliação de crianças e adolescentes e sobre a avaliação deles por suas respectivas mães. Fiéis à possibilidade de os participantes saírem da experiência fortalecidos, oportunizamos que duplas de mãe e filho compartilhassem momentos de troca não coercitiva, lúdica e reflexiva. Assim, a criação literária que gerou a disponibilização de um vídeo no YouTube pretendeu incentivar investimentos criativos dos participantes do GA, a aproximação familiar visou favorecer a todos.

Quanto à relação não coercitiva que se pretendeu favorecer às famílias de ambos os grupos, esta se baseia nas duas práticas educativas parentais identificadas por Gomide (2203) como sendo positivas: monitoria positiva, que envolve atenção e acompanhamento dos pais nas atividades desenvolvidas pelos filhos, e comportamento moral, que se refere a normas e valores que lhes são transmitidos. Consideramos a participação na pesquisa como uma oportunidade de fortalecimento de laços familiares por meio da criação de um espaço de troca que poderia se tornar mais frequente dali por diante.

Vale ressaltar uma diferença importante entre os grupos: quando se autoavaliaram em contexto escolar, os participantes de GA relataram mais interesse por atividades relacionadas à aquisição de conhecimento, enquanto os do GC citaram mais atividades lúdicas e de interação social. É possível, portanto, que relações entre criar, escrever, ler, estudar e aprender tenham adquirido novos significados para as crianças e adolescentes que se viram no lugar de autores.

De acordo com Silva e Mettrau (2010, p. 232), “no contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar sua habilidade etc.”. Acreditar em si, aspecto importante de uma autoavaliação positiva, pode derivar de incentivos e elogios às ações das crianças e adolescentes, presentes na família e na escola, mas quando ações são realizadas com prazer, a motivação tida como intrínseca faz toda a diferença (BERGAMINI, 1990; DECI; RYAN, 1985). Podemos esperar desdobramentos, como compromisso social, coerente com o engajamento em lutas como as que Roso (2007, p. 92) identifica em um modelo mais amplo, de uma psicologia social de saúde crítica, com a construção de “uma

ponte entre os direitos universais e os direitos de minorias sociais [de modo que], se reelabore o conceito de saúde, se analisem as relações de poder e se estimule a ética do cuidado”.

Os dados advindos do roteiro individual preenchido pelas mães permitiram comparar a avaliação que fizeram dos filhos às autoavaliações realizadas por eles. Essa participação das mães se deu após a conversa em família, com a criança ou adolescente, a qual, por sua vez, ocorreu logo depois de terem assistido a um vídeo. Esse encadeamento de atividades pode justificar a avaliação mais positiva dos filhos por parte das mães que assistiram a uma história de autoria deles, e também a manifestação de maior concordância entre autoavaliações e avaliações, com ênfase em aspectos positivos.

As perguntas que nos levaram a planejar este estudo foram respondidas positivamente: a oportunidade de criar histórias e de receber elogios e incentivos favoreceu a autoavaliação de crianças e adolescentes; as mães que entram em contato com a criação literária de seus filhos e compartilham reflexões com eles os avaliaram mais positivamente; e, em ambos os grupos, o contato mais próximo com a mãe, em atividades lúdicas e reflexivas, foi acompanhado por autoavaliação positiva dos filhos. Por fim, além da maior concordância nas famílias dos participantes do GA, o interesse dessas crianças e adolescentes pelas atividades escolares parece ter sido mais fortalecido.

Reunindo argumentos que fundamentam relações entre criatividade e não coerção, este estudo pretende servir de base para novas pesquisas. Um possível delineamento poderia, por exemplo, dar conta de utilizar um instrumento padronizado para realização de medidas de pré- e pós-teste. Os vídeos produzidos no contexto de realização deste estudo, que permanecem disponíveis no YouTube, podem ser utilizados como modelo de criação literária em estudos futuros, mas também como instrumentos de intervenção em pesquisas mediadas pela internet ou mesmo diante da ocorrência de encontros presenciais com os participantes.

Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: Unesco, 2002.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia escolar e educacional**, v. 1, n. 2-3, p. 29-37, 1997.

BENVENUTI, M. F. L.; OLIVEIRA, T. P.; LYLE, L. A. G. Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. **Psicologia USP**, v. 28, n. 3, p. 368-377, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160135>

BERGAMINI, C. W. Motivação, mitos, crenças e mal entendidos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 30, n. 2, p. 23-34, 1990. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901990000200003>

BRANDEN, N. **Como aumentar sua autoestima**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF, 2019.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Exitus**, v. 1, n. 1, p. 146-164, 2011.

CARDON, L. **Pinçada de coragem**. São Paulo: Gaivota, 2020.

DARWICH, R. A. *et al.* Prazer em ler e formação de leitores: uma abordagem analítico-comportamental. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. 2, p. 141-154, 2020.

DECI, E.; RYAN, R. N. **Intrinsic motivation and self determination in human behavior**. New York, Plenum Press, 1985.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FISCHER, S.; FRÖHLICH-GILDHOFF, K. **Chancen-gleich**. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Stuttgart, Germany: Kohlhammer, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Prâksis**, v. 14, n. 2, p. 76-88, 2017. Doi: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>

GOMIDE, P. I. C. Estilos Parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003, p. 21-60.

- INFANTE, F. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidós, 2001, p. 31-54.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2020.
- KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em revista**, v. 27, p. 277-290, 2006. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>
- LEITE, S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>
- MACEDO, C. M. V.; ANDRADE, R. G. N. Imagem de si e autoestima: a construção da subjetividade no grupo operativo. **Psicologia em pesquisa**, v. 6, n. 1, p. 74-82, 2012.
- MATOS, D.; FLEITH, D. Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. **Psicologia escolar e educacional**, v. 10, n. 1, p. 109-120, 2006.
- MERRELL, K. W. **Behavioral social and emotional assessment of children**. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 1999.
- NEGREIROS, F.; ROCHA, J. Resiliência e escolarização: processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no Ensino Médio. **Psicologia em pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 62-72, 2018.
- ROSO, A. Psicologia social da saúde: tornamo-nos eternamente responsáveis por aqueles que cativamos. **Aletheia**, v. 26, p. 80-94, 2007.
- SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- SILVA, I.; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Estudos interdisciplinares em psicologia**, v. 1, n. 2, p. 216-234, 2010.
- SILVEIRA, N.; SIMÕES, A. Ações educativas solidárias e superação de fragilidades em situação de vulnerabilidades: deslocamentos resilientes. **Cordis - Revista eletrônica de história social da cidade**, v. 20, p. 399-376, 2018.
- SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York/London: The Free Press/Collier Macmillan, 1965.
- SÜSKIND, P. **A história do senhor Sommer**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista brasileira crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n. 3, p. 104-113, 2006.

VAZ, A. C.; ANDRÉ, B. O sentimento de pertencimento de alunos do bairro da Rasa em Armação dos Búzios/RJ. **InterSciencePlace**, v. 11, n. 4, 2016.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.