

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Tese de Doutorado

Empatia Literária e Interpessoal entre Crianças: Efeitos da Metodologia LuDiCa

Bianca da Nóbrega Rogoski

Brasília, 04 de março de 2024

Empatia Literária e Interpessoal entre Crianças: Efeitos da Metodologia LuDiCa

Bianca da Nóbrega Rogoski

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, como requisito parcial para o título de Doutora em Ciências do Comportamento (Área de concentração: Análise do Comportamento).

Orientadora: Dra. Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, 04 de março de 2024

ESTA TESE DE DOUTORADO FOI EXAMINADA E APROVADA PELA
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Carolina Laurenti (Membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Carlos Barbosa Alves de Souza (Membro externo)
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do
Comportamento
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Rachel Nunes da Cunha (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Membro suplente)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 04 de março de 2024

Contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.

Paul Ricoeur

Agradecimentos

À minha orientadora, Eileen, pelo exemplo de professora e pesquisadora, sempre empática e ética, e pelo vínculo de amizade que temos.

Ao meu pai, pessoa mais generosa que conheço, por me apoiar e incentivar sempre e em todos os sentidos. À minha mãe, pelo exemplo de mulher independente e por sempre estar ao meu lado.

À Camila, pela relação mais sincera que pode existir: a de irmãs.

Aos meus avós paternos, pelo exemplo de força e jovialidade, pelo alicerce que são para mim e pelo encorajamento constante.

Ao Leonardo, meu amor, por me fazer rir, mesmo em momentos de angústia, pelo companheirismo, cumplicidade e suporte.

Ao Grupo de Pesquisa Livros

Abertos, pelas reflexões e aprendizados. Em especial à Raphaella, Victor e Denise, pela amizade e por acompanharem de pertinho o meu trabalho.

À Josiane, Gardênia, Larissa, Carem, Regina e Andréa, pela parceria no desafio que é a educação brasileira e pelo acolhimento à mim e ao meu projeto de pesquisa, na escola.

Aos professores do PPG-CDC, pelos ensinamentos.

Aos "Danieis" do PPB, pelo apoio, sempre com atenção e eficiência.

Às crianças participantes, que me ensinaram demais.

Às professoras Rachel e Carolina, pelas excelentes e atenciosas contribuições, na banca de qualificação.

Aos membros da banca por aceitarem prontamente fazer parte dessa trajetória.

Conteúdo

Conteúdo	6
Lista de Figuras	7
Lista de Tabelas	8
Resumo	9
Abstract	11
Introdução Geral	13
Estudo 1 - Empatia: uma análise do conceito e a proposta do neologismo <i>CompreensãoEmpatia</i>	18
Estudo 2 - <i>CompreensãoEmpatia</i> Literária: reflexões à luz de uma análise teórico-conceitual	46
Estudo 3 - Experiências de <i>CompreensãoEmpatia</i> e <i>CompreensãoEmpatia</i> Literária entre crianças em rodas de LuDiCa	74
Estudo 4 - A <i>CompreensãoEmpatia</i> Literária depende da similaridade com os personagens? Um estudo usando a metodologia LuDiCa	122
Discussão Geral	153
Anexo 1	159
Anexo 2.....	162
Anexo 3	163
Anexo 4	165
Anexo 5	166
Anexo 6	167
Anexo 7	168

Lista de Figuras

Estudo 1	
<i>Figura 1.</i> Visão tradicional das teorias sobre empatia	37
<i>Figura 2.</i> Visão deste trabalho sobre a empatia	37
Estudo 2	
<i>Figura 3.</i> Visão tradicional da Empatia Literária	53
<i>Figura 4.</i> Visão do presente trabalho da <i>CompreensãoEmpatia</i> Literária	54
Estudo 3	
<i>Figura 5.</i> Diagrama do <i>scaffolding</i> realizado pela mediadora nas interações dialógicas com as crianças	89
<i>Figura 6.</i> Porcentagem de Intervalos em que ocorreu <i>Distancing</i> e Pontuação Ajustada de Funções Narrativas	100
<i>Figura 7.</i> Porcentagem de intervalos com ocorrências de <i>Prompt+RS</i> e Completar	103
<i>Figura 8.</i> Porcentagem de intervalos com ocorrências de Iniciações e Entusiasmo	105
Estudo 4	
<i>Figura 9.</i> Pontuação ajustada das Funções Narrativas atingidas e Porcentagem de intervalos com ocorrências de <i>Distancing</i> , Iniciações e Entusiasmo para os Grupos 1, 2 e Controle	136
<i>Figura 10.</i> Quantidade de Falas Sensíveis Sobre Si, nos Grupos 1 e 2, nas leituras de Crônicas Confortáveis e de Outras Margens	138

Lista de Tabelas

Estudo 3

Tabela 1. Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Funções Narrativas e *Distancing* por grupo101

Tabela 2. Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre *Prompt+RS* e Completar por grupo104

Tabela 3. Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Iniciações e Entusiasmo por grupo106

Estudo 4

Tabela 4. Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Funções Narrativas, os *Distancings*, as Iniciações e os Entusiasmos, por grupo137

Tabela 5. Análise Temática das Falas Sensíveis Sobre Si, nos Grupos 1 e 2, por obra e capítulo139

Resumo

A empatia literária surgiu como objeto de pesquisa de interesse nas ciências sociais, a partir da ideia de que ela pode fomentar a empatia nas interações humanas. Entretanto, para se entender o conceito de empatia literária, é preciso entender, primeiro, o conceito de empatia. O presente trabalho mostra que ambos os conceitos têm sido utilizados de formas confusas em pesquisas. Assim, o primeiro objetivo aqui é clarificar os conceitos de empatia e empatia literária. O Estudo 1 consiste em uma análise conceitual de empatia, com base na fenomenologia e na filosofia da linguagem. A empatia é vista como uma experiência primordial, com conteúdo não primordial, relativo às vivências de um Outro. Caso modelo, contraexemplo, conceitos afins e caso limítrofe foram técnicas utilizadas e discutidas para melhor entendimento do conceito de empatia. Finaliza-se esse Estudo com a proposição do neologismo *CompreensãoEmpatia*, pensado a partir da conclusão conceitual de que são indissociáveis. O Estudo 2 examina o conceito de *CompreensãoEmpatia* Literária. A partir da tese de que esta é um caso limítrofe de *CompreensãoEmpatia*, discutem-se semelhanças e diferenças entre as duas experiências. Conclui-se que a *CompreensãoEmpatia* Literária faz parte da polissemia do conceito de compreensão narrativa. E defende-se, como forma promissora do estudo da *CompreensãoEmpatia* Literária e sua relação com a *CompreensãoEmpatia*, os encontros de leitura em grupo. Os Estudos 3 e 4 são pesquisas empíricas sobre a *CompreensãoEmpatia* Literária, com a utilização da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda – LuDiCa. No Estudo 3 objetivou-se verificar o potencial da LuDiCa para promover expressões de *CompreensãoEmpatia* entre os participantes e *CompreensãoEmpatia* Literária, na interação destes com a narrativa. Foram utilizadas obras com histórias de pessoas imigrantes e refugiadas. As 12 crianças participantes passaram por um delineamento de sujeito único por grupo, com uso

de sondas. Os resultados indicaram potencial da LuDiCa para em promover demonstrações de *CompreensãoEmpatia*, interpessoal e literária. Por fim, o Estudo 4 objetivou verificar como se dá o surgimento de instâncias de identificação entre leitor e personagens. Partiu-se de hipótese contrária aos estudos tradicionais, que consideram que, para um leitor se engajar em uma narrativa, é necessário que esta contenha elementos de identificação com ele. Foram utilizadas duas obras da literatura infanto-juvenil, uma com muitos elementos de identificação do personagem com as crianças (condição experimental 1) e a outra, com personagens refugiados e vivências distantes (condição experimental 2). Os resultados apontaram que as identificações são inauguradas pelos leitores, durante a experiência de leitura.

Palavras-chave: análise conceitual, empatia, empatia literária, leitura dialógica, narrativa.

Abstract

Literary empathy emerged as an object of research of interest in the social sciences, based on the idea that it can foster empathy in human interactions. However, to understand the concept of literary empathy, it is necessary to first understand the concept of empathy. The present work shows that both concepts have been used in confusing ways in research. Thus, the first objective here is to clarify the concepts of empathy and literary empathy. Study 1 consists of a conceptual analysis of empathy, based on phenomenology and philosophy of language. Empathy is seen as a primordial experience, with non-primordial content, related to the experiences of an Other. Model case, counterexample, related concepts and borderline case were techniques used and discussed to better understand the concept of empathy. This Study ends with the proposition of the neologism *ComprehensionEmpathy*, thought from the conceptual conclusion that they are inseparable. Study 2 examines the concept of Literary *ComprehensionEmpathy*. Based on the thesis that Literary *ComprehensionEmpathy* is a borderline case of *ComprehensionEmpathy*, similarities and differences between the two experiences are discussed. It is concluded that Literary *ComprehensionEmpathy* is part of the polysemy of the concept of narrative comprehension. Group reading meetings are advocated as a promising way of studying Literary *ComprehensionEmpathy* and its relationship with *ComprehensionEmpathy*. Studies 3 and 4 are empirical researches on Literary *ComprehensionEmpathy*, using Dialogical Reading for Deep Comprehension – LuDiCa. In Study 3, the objective was to verify the potential of LuDiCa to promote expressions of *ComprehensionEmpathy* among participants and Literary *ComprehensionEmpathy*, in their interaction with the narrative. Books with stories of immigrants and refugees were used. The 12 participating children underwent a single subject per group design, using probes. The results indicated LuDiCa's potential to promote demonstrations of

ComprehensionEmpathy, interpersonal and literary. Finally, Study 4 aimed to verify how instances of identification between reader and characters arise. The hypothesis was contrary to traditional studies, which consider that, for a reader to engage in a narrative, it must contain elements of identification with him. Two children literature were used, one with many elements of character identification with children (experimental condition 1) and the other, with refugee characters and distant experiences (experimental condition 2). The results showed that identifications are initiated by readers during the reading experience.

Keywords: conceptual analysis, empathy, literary empathy, dialogic reading, narrative.

Introdução Geral

O presente trabalho tem como foco a empatia e é resultado de um intenso percurso acadêmico e da trajetória de pesquisas relacionadas a narrativas do grupo de pesquisa Livros Abertos, coordenado pela professora Eileen Pfeiffer Flores. Inicialmente, nosso foco eram as habilidades escolares que podem ser desenvolvidas nas crianças, por meio da Leitura Dialógica para Compreensão – LuDiCa. No decorrer do caminho, foi chamando nossa atenção a complexa interação entre o leitor e o texto, os vínculos formados entre os participantes de uma roda de leitura, a importância dos comportamentos do mediador na criação de um contexto seguro para o diálogo e, dentre esses (e talvez perpassando todos esses), o tema da empatia nos encontros ao redor do livro.

Desde o início, o objetivo central deste trabalho era entender a experiência da empatia literária e nossos estudos realmente começaram por aí. Porém, no decorrer do processo, nos deparamos com algumas dificuldades de entendimento do conceito de empatia em si e, principalmente, sua relação com a empatia literária. Nesse momento, foi necessário darmos um passo atrás. Passamos para o estudo do conceito de empatia, buscando entender a experiência empática por meio da análise conceitual, apoiando-nos na análise fenomenológica de Stein¹ (1916/1989).

Dessa forma, o presente trabalho está dividido em quatro estudos. O primeiro estudo traz uma análise do conceito de empatia à luz da fenomenologia de Edith Stein e da filosofia da linguagem cotidiana. Buscamos em autores como Ryle (1949/2009), Bennet e Hacker (2003) e Wilson (2005), apesar de não falarem diretamente do conceito de empatia, reflexões que

¹ Edith Stein (1891-1942) foi uma filósofa e teóloga alemã. O livro *On the problem of empathy* é, na verdade, a tese de doutoramento de Stein, na qual realizou uma análise fenomenológica da experiência empática, sob orientação de Edmund Husserl. Uma curiosidade sobre a filósofa é que ela foi canonizada como Santa Teresa Benedita da Cruz, pelo Papa João Paulo II, em 1998.

fundamentaram a análise conceitual. Conceitos afins são elencados (e.g., imaginação) e suas relações com o conceito de empatia são explicadas. Delineia-se o conceito de empatia, assim como Stein (1916/1989), como uma experiência primordial com conteúdo não primordial relativo à vivência de um Outro², sendo um fenômeno que sempre ocorre na interação. O Estudo 1 finaliza com a análise do conceito de empatia a partir das técnicas de análise conceitual de Wilson (2005) - caso modelo, contra-exemplo, conceitos afins e caso limítrofe - e tem, como uma das conclusões, o fato de a empatia literária ser um caso limítrofe do conceito de empatia. Finaliza com a proposição do neologismo *CompreensãoEmpatia*, para clarear o fato da inseparabilidade destes conceitos.

Com o objetivo de trazer maior clareza e enfoque aos sujeitos envolvidos em uma experiência empática, utilizamos os termos empatizando e empatizador para nos referirmos aos sujeitos em interação. O empatizador é aquele que faz o movimento empático de se conceber no lugar do Outro. Este Outro é o empatizando. Optamos por utilizar um termo no gerúndio (empatizando) justamente para dar a ideia de movimento e dinamicidade, visto que, conforme será explicado e defendido no presente trabalho, a *CompreensãoEmpatia* se dá na interação.

O Estudo 2 traz uma análise conceitual do conceito de *CompreensãoEmpatia* Literária. Trata-se de um estudo teórico-conceitual que analisa algumas ideias comumente tomadas como verdades, sem questionamentos, nas pesquisas sobre empatia literária. A partir da análise do fenômeno, concluímos que a *CompreensãoEmpatia* Literária é um caso limítrofe ou um caso de “quase-empatia”, pois alguns critérios da experiência empática estão presentes, mas, claramente, não todos. Não há interação entre sujeitos, aqui, mas sim, entre um leitor e um texto. A partir

² O Outro, com O maiúsculo, será utilizado neste trabalho para se referir ao sujeito humano que, na interação empática, toma o lugar do empatizando.

dessa interação, conclui-se que a *CompreensãoEmpatia* Literária é parte da polissemia³ do conceito de compreensão narrativa. Ou seja, o envolvimento emocional do leitor com a história é parte essencial da experiência de ler narrativas com compreensão. O Estudo 2 se fundamenta na noção dos três níveis de mimeses proposta por Ricoeur (1983/2012), bem como na complexa relação entre leitor e texto (cf. Flores et al., 2020; Ricoeur, 1983/2012). Finalizamos o Estudo 2 com a defesa de que uma forma promissora de estudar a *CompreensãoEmpatia* Literária é por meio de encontros de leitura em grupos, pois nelas há experiências de *CompreensãoEmpatia* pelo Outro e *CompreensãoEmpatia* pelos personagens, podendo clarear a influência e a relação entre ambas.

Os Estudos 3 e 4 são, então, estudos empíricos sobre *CompreensãoEmpatia* Literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão – LuDiCa, que é uma forma de leitura interativa e dialógica, realizada em grupos, na qual se intercala a leitura com perguntas para a compreensão, formuladas a partir de uma análise anterior da obra. No Estudo 3 objetivou-se verificar se a LuDiCa é um contexto propício para a expressão de *CompreensãoEmpatia* entre os participantes e de *CompreensãoEmpatia* Literária. Para isso, escolheu-se obras que tratavam de contextos de vida que fossem distantes da realidade da maioria das crianças participantes, no qual a condição da dignidade humana havia sido comprometida: contextos de vivências em campos de refugiados. Doze crianças participaram, sendo duas delas venezuelanas, imigrantes recém-chegadas ao Brasil. A participação de crianças venezuelanas e brasileiras oportunizou o aparecimento de instâncias de *CompreensãoEmpatia* Interpessoal.

³ Polissemia, segundo o Dicionário on line Oxford Languages, diz respeito à multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução.

O Estudo 4, por fim, partiu da ideia, típica do senso comum e de pesquisas tradicionais da área, de que para se ter *CompreensãoEmpatia* Literária e engajamento na leitura de narrativas, os personagens precisam ser muito semelhantes aos leitores. Entretanto, as conclusões da análise teórico-conceitual do Estudo 2 demonstraram que, na verdade, quando se espera uma semelhança muito grande para haver *CompreensãoEmpatia*, o empatizador não faz o movimento em direção ao Outro. Assim, a partir de reflexões de Ricoeur (1983/2012) e de Flores et al. (2020), hipotetizou-se que as instâncias de identificação entre leitor e personagem são, na verdade, inauguradas durante a experiência de leitura. Dessa forma, objetivou-se investigar como se dá o surgimento de instâncias do processo de inauguração de semelhanças entre os personagens e os participantes dos encontros, na LuDiCa, com crianças entre 9 e 11 anos. Para isso, foram utilizadas duas obras de literatura infanto-juvenil, uma que se presta a essa identificação imediata entre leitor e personagens e outra, com personagens com vivências distantes, crianças vivendo em um campo de refugiados.

A partir do exposto, o presente trabalho trouxe evidências de que as rodas de leitura são contextos propícios para o estudo da *CompreensãoEmpatia* Literária e sua interação com a *CompreensãoEmpatia*. Mais especificamente, a LuDiCa parece ser ainda mais favorável para tal, pois parte da análise prévia da narrativa, com o planejamento das perguntas a serem feitas pelo mediador, para fomentar os diálogos com foco na compreensão da história. Além disso, traz instruções aos mediadores para serem sensíveis e responsivos aos participantes, formando um clima acolhedor nas rodas de leitura e, conseqüentemente, propiciando expressões de *CompreensãoEmpatia*. Assim, a LuDiCa reúne os conhecimentos da narratologia e da Psicologia (conforme sugerido por Kurcikova [2019]).

Por fim, este trabalho tem uma grande relevância social, principalmente diante de contextos atuais de diversos conflitos armados ao redor do mundo (e.g. Guerra entre Rússia e Ucrânia, Conflito entre Israel e Hamas, Guerra da Síria, Guerra civil no Iêmem etc.), que evidenciam, entre outras coisas, a dificuldade em aceitar o diferente. Tem-se, também, distintos contextos nos quais a condição de dignidade humana é prejudicada, como manifestações de racismo, machismo e homofobia. O estudo da empatia promove a compreensão e, conseqüentemente, pode facilitar a conexão entre as pessoas e a vivência pacífica entre as diversidades humanas.

Estudo 1

Empatia: uma análise do conceito e a proposta do neologismo *CompreensãoEmpatia*

As Ciências Sociais têm dado grande importância à empatia (Roza & Guimarães, 2021). Esse conceito é visto, geralmente, como uma habilidade social e, conseqüentemente, necessária como base de relações humanas saudáveis. Nesse sentido, diversas pesquisas têm sido feitas buscando entender como a empatia se dá nas relações sociais (e.g., Milton, 2012; Sampaio et al., 2009) e, inclusive, como pode ser desenvolvida ou promovida (e.g., Motta et al., 2017; Rodrigues & Silva, 2012; Vettorazzi et al., 2005).

Entretanto, as definições de empatia, bem como as medidas utilizadas para verificação dela, levam à conclusão de que há confusões conceituais que desencadeiam confusões empíricas. Algumas vezes, a empatia é definida como se colocar no lugar do Outro, com fusão entre os *selves* (e.g., Kuiken et al., 2004); outras, como compreender a experiência do Outro (e.g., Rodrigues et al., 2014) ou imaginar a experiência do Outro (e.g., Cabral & Monthero, 2012). Muitas vezes, é medida como um comportamento de ajuda (e.g., Johnson, 2012; Koopman 2015); outras, como a identificação com o Outro ou com um personagem de alguma história (e.g., Igartua et al., 2018; Vezzali et al., 2014).

Neste sentido, o presente artigo pretende (1) traçar um breve histórico do conceito de empatia; (2) aprofundar o conceito de empatia, com base na fenomenologia de Edith Stein (1916/1989) em interação com análises de conceitos de Ryle (1949/2009); (3) discorrer, brevemente, sobre outras teorias da empatia; e (4) realizar uma análise conceitual, mapeando os usos do conceito de empatia no cotidiano, conforme as técnicas de Wilson (2005).

Definição inicial e breve histórico do conceito de empatia

De acordo com o dicionário on-line, *Ethymonline* (2022), o termo empatia vem da tradução do termo alemão *Einfühlung*, cunhado pelo filósofo Robert Vischer (Santos, 2019). *Einfühlung* é um termo usado na estética, indicando a “experiência de se sentir dentro” de uma obra artística, por meio da transposição do *self* em direção à obra (Santos, 2019).

O filósofo Theodor Lipps (1851-1914) estendeu o uso do termo *Einfühlung* para a experiência intersubjetiva (Montag et al., 2008; Wiseman, 1996). Porém, o estudo da empatia na Psicologia teve início apenas com Titchener (1887-1927), que a definiu como a habilidade de perceber a experiência subjetiva de um Outro (Montag et al., 2008; Rocha, 2010).

O termo empatia, segundo a ferramenta Google Ngram⁴ (2022) não era utilizado em livros até a década de 1920. Seu uso foi baixo e constante até a década de 1980, usado provavelmente apenas como um termo técnico e se tornou mais presente na comunidade verbal no século 21, momento no qual ressurgiu o interesse na pesquisa sobre o fenômeno nas ciências humanas. O uso do termo na ciência, porém, passou a ser feito de formas diversas por diferentes pesquisadores, trazendo dificuldade até mesmo no entendimento de se estavam falando do mesmo conceito.

Stein (1916/1989) e Wiseman (1996) já apontavam para a falta de consenso nas definições de empatia. Estudos recentes também demonstram essa preocupação (e.g., Cuff et al., 2014; Zurek & Scheithauer, 2017). Em sua revisão, Wiseman (1996) mostrou, por exemplo, que as primeiras teorias sobre empatia a consideravam um traço ou uma característica imutável. Mais

⁴ O Google Books Ngram Viewer (Google Ngram) é um mecanismo de busca que mapeia as frequências de palavras, pesquisando seu uso em livros disponíveis na internet, ao longo dos anos. Essa ferramenta permite a percepção de mudanças culturais, refletidas nos livros, por meio dos termos utilizados (Younes & Reips, 2019).

recentemente, a empatia tem sido vista como mutável, possível de ser aprendida e dependente do contexto (Rocha, 2010).

Essa falta de consenso levou alguns autores, a partir de revisões de literatura e trabalhos teórico-conceituais, a buscarem captar a essência do conceito de empatia, ou seja, as características da experiência empática sem as quais não se pode afirmar estar havendo empatia. Wiseman (1996), por exemplo, partiu de uma análise teórica do termo empatia e listou quatro características centrais deste conceito, a saber: (1) ver o mundo como o Outro o vê; (2) ausência de julgamento do Outro; (3) compreensão do sentimento do Outro; e (4) comunicação dessa compreensão.

As principais bases teórico-filosóficas utilizadas na presente análise de empatia são a filosofia da linguagem (Ryle, 1949/2009; Wilson, 2005) e a fenomenologia da filósofa alemã Edith Stein (1891-1942). Assim, a análise conceitual, aqui presente, com base na filosofia da linguagem cotidiana, apoiou-se na análise fenomenológica da experiência empática.

A fenomenologia da empatia, segundo Edith Stein

A análise do fenômeno empático de Edith Stein busca entender a experiência de dentro, antes de qualquer explicação ou teorização sobre ela (Moran, 2002). Nesse sentido, Stein (1916/1989) inicia sua tese analisando e estabelecendo comparações entre a empatia e outras experiências psicológicas, com as quais o aquela possui relações: a percepção, a memória, a expectativa e a imaginação.

A discussão de Stein se dá, inicialmente, no sentido de primordialidade versus não primordialidade nas experiências humanas. A primordialidade diz respeito às experiências atuais da pessoa, percebidas diretamente, no aqui e agora. Assim, quando se fala de percepção, fala-se de primordialidade. Por exemplo, se eu estou em um parque e vejo quatro cachorros correndo,

essa experiência chega a mim de forma primordial. No mesmo sentido, se você, leitor, está ouvindo uma música neste exato momento, o som está chegando aos seus ouvidos de forma primordial. A experiência da percepção ocorre, então, primordialmente.

Quando se fala de memória, expectativa e fantasia, por outro lado, tem-se um componente primordial e um componente não primordial. Ao se lembrar de um momento feliz, vivenciado com alguém que não se vê há anos, por exemplo, tem-se a primordialidade da lembrança e do sentimento atual trazido por esta (saúde, nostalgia). Porém, o conteúdo mnemônico é não primordial. Há um “eu do passado” que passou primordialmente pela experiência anos atrás e o “eu do presente” que está vivenciando essa lembrança e esse sentimento primordialmente, como frutos de um conteúdo não primordial.

O fenômeno da expectativa se dá no mesmo sentido, porém, ao invés de ser voltado para o passado, como a memória, volta-se para o futuro - um futuro esperado pela pessoa. Se alguém passa meses estudando para uma prova, tem a expectativa de ser aprovado nesta. A espera vivenciada pela pessoa, com a probabilidade de ser aprovada, bem como os sentimentos de ansiedade e otimismo são vivenciados primordialmente. O conteúdo, entretanto, é não primordial. Há um “eu do futuro”, vislumbrado pelo “eu do presente” e que se configura como conteúdo não primordial. Na fantasia ou na imaginação, também se tem uma pessoa que imagina (“eu do aqui e agora”), porém com conteúdo não primordial (eu/objeto imaginado). Aqui o conceito de imaginação diz respeito não à imagética (ou criação de imagens mentais), mas a um conceito que se assemelha mais ao de conceber, que será melhor explicado adiante, com base nas reflexões de Ryle (1949/2009) e de Bennet e Hacker (2003).

Nas três experiências (memória, expectativa e imaginação), não há a incorporação do conteúdo no aqui e agora. Pelo contrário, esse conteúdo está no passado, no futuro esperado ou

faz parte da imaginação e dos desejos da pessoa. Por esse motivo, esses conteúdos não são primordialmente vivenciados. Porém, conforme apontado por Stein (1916/1989), o efeito desses conteúdos no aqui e agora são, sim, primordiais (os pensamentos e sentimentos suscitados, por exemplo).

Na empatia, também se tem uma vivência primordial com um conteúdo não primordial. A empatia se dá na interação e, assim, a percepção do Outro é primordial. Essa percepção chega ao empatizador como um todo, permitindo o reconhecimento e a compreensão da experiência do empatizando (cf. Flores & Rogoski, 2023). As emoções do empatizador, geradas pela percepção, também são vivenciadas primordialmente por ele. O conteúdo relacionado, por outro lado, não é primordial, visto que diz respeito à experiência do empatizando.

Pode-se observar a dinâmica de vivência primordial versus não primordial, na empatia por meio de um exemplo. Suponhamos que Lucas é um rapaz em situação de rua que expressa sua frustração por meio de gritos, apesar de não direcionados a ninguém em específico. Gabriela, que sempre passa pelo local onde ele está, ao invés de se afastar, como a maioria das pessoas, busca uma interação para entender seus comportamentos. A partir da conversa, Gabriela reconhece a humanidade de Lucas e o compreende para além de seus comportamentos, considerados agressivos, validando seus sentimentos. Ela expressa preocupação e o ajuda a suprir suas necessidades. Gabriela compreende a experiência de Lucas e passa a sentir com ele, se imagina (concebe) no lugar dele. O sentimento de Gabriela também é primordial, porém com conteúdo não primordial, visto que não é ela que está passando por situação de vulnerabilidade extrema.

Assim, ao vivenciar a empatia, tem-se uma experiência primordial na interação com o Outro, mas encontra-se um conteúdo não primordial, o sentimento do outro. O empatizador, ao

entrar em contato com a vivência do empatizando, pode passar a experienciar, empaticamente, a mesma emoção. Porém, a emoção do empatizando nunca vai ser dada ao empatizador, primordialmente. Assim, Stein (1916/1989) defende que mesmo se empatizador e empatizando sentirem a mesma emoção, esta é qualitativamente diferente. Por exemplo, Gabriela pode se sentir triste ao compreender a tristeza de Lucas, mas a tristeza dele não é dada a ela primordialmente.

Segundo Stein (1916/1989), o “eu” que rememora, que imagina ou que tem expectativas não se confunde com o “eu” do conteúdo dessas experiências. No mesmo sentido, o eu empatizador e o eu empatizando não se confundem. Há, no fenômeno da empatia, a manutenção das separações dos *selves*. A diferença entre empatia e os conceitos de memória, imaginação e expectativa é que nestas, os *selves* primordial e não primordial são os mesmos. Já na empatia, são *selves* diferentes. O *self* que vivencia a experiência primordialmente é o do empatizando, enquanto o *self* que vivencia a experiência de forma não primordial é o do empatizador. Sendo assim, os *selves* não se fundem nem se confundem na empatia.

A ausência de fusão entre os *selves* é bastante relevante e, muitas vezes, esquecida na forma como a empatia é reportada ou definida em muitas pesquisas atuais (e.g., Kuiken et al., 2004). Quando se diz, por exemplo, que alguém se colocou no lugar do Outro ou que para se ter empatia, é preciso ‘calçar os sapatos do Outro’, há uma fusão entre *selves* (uma análise sobre essa visão de empatia e os erros conceituais derivados dela podem ser vistos em Flores e Rogoski [2023]). A confusão entre os *selves* pode levar, inclusive, a ações egocêntricas, conforme explicado mais adiante, no contraexemplo de empatia.

As contribuições de Gilbert Ryle para o entendimento do conceito de empatia

O filósofo britânico Gilbert Ryle dedicou grande parte de seus estudos à compreensão do funcionamento lógico de conceitos relacionados à mente. Apesar de não ter falado especificamente sobre o conceito de empatia, suas contribuições relacionadas a outros conceitos podem ajudar no entendimento do funcionamento lógico do conceito de empatia e, por isso, serão trazidas aqui.

As reflexões de Ryle (1949/2009) sobre a imaginação podem contribuir no entendimento do conceito de empatia. Antes, porém, cabe um breve esclarecimento. O conceito de imaginação tem sido utilizado de forma reducionista pelas ciências (e.g. Duarte, 2016), limitando seu uso ao de criação de imagens mentais, é o que concluem os filósofos Bennet e Hacker (2003), no contexto da tradição da filosofia da linguagem cotidiana. As imagens mentais, porém, segundo os autores, não são necessárias para se dizer que alguém está imaginando algo. Imaginar o que uma banca de defesa de tese irá argumentar, por exemplo, não exige a criação de imagens mentais⁵.

Nas concepções reducionistas, há o pressuposto de que, ao imaginar, algo fantasmagórico está ocorrendo em um mundo paralelo. Ryle (1949/2009) esclarece que o conceito de imaginação funciona justamente na oposição de mostrar que algo está acontecendo. O que é apontado quando se diz que alguém está imaginando algo é justamente que não se está percebendo nada.

Quando se diz que uma criança está imaginando um leão, implica-se na ausência de um leão real presente. Ao contrário, se alguém diz que a criança está vendo uma zebra, no zoológico,

⁵ Bennet e Hacker (2003) sugerem, inclusive, o uso do termo fantasiar como conceito mais amplo que o de imaginação reduzido a imagens mentais. Stein (1916/1989) também utiliza o termo fantasia. Porém, optou-se aqui por utilizar o termo imaginação, apesar dessas confusões conceituais, por ser mais utilizado nesses contextos, em língua portuguesa. O termo fantasia, em português, poderia trazer ainda mais confusões.

sabe-se que a zebra está presente. Imaginar o leão (fingir que está com medo, brincar de correr do leão etc.) é uma experiência primordial. O “eu imaginado”, dentro da brincadeira, é o conteúdo não primordial. No exemplo da zebra, por outro lado, tem-se a percepção da criança através da visão e, possivelmente, uma sensação ligada a essa visão (a criança pode sentir medo ou empolgação, por exemplo). Ou seja, trata-se de uma experiência totalmente primordial, pois a zebra está incorporada no aqui e agora da vivência da criança. O leão, ao contrário, não está.

Aplicando-se o raciocínio Ryleano relativo à imaginação ao conceito de empatia, tem-se uma lógica semelhante, no sentido de mostrar que a experiência primordial não está sendo vivenciada pelo empatizador. Por exemplo, quando dizemos que Gabriela empatiza com Lucas, não estamos dizendo que ela está vivenciando os fatos que Lucas vivencia; em vez disso, dizemos que esses sentimentos ocorrem precisamente na ausência de experimentá-los ela mesma.

Muitas vezes, na linguagem cotidiana, a imaginação é caracterizada como mais ou menos nítida. Por exemplo, o estudante de doutorado pode dizer “eu escuto nitidamente a banca me perguntar isso, é como se eu tivesse a certeza de que essa pergunta vai ser feita”. Esse raciocínio não se aplica, por outro lado, ao conceito de percepção. Não faz sentido o estudante de doutorado dizer, no momento da defesa de tese, que pode ouvir nitidamente o que a banca está perguntando, a não ser que possa haver algum problema de comunicação, por exemplo, em uma defesa *on-line* (nesse caso, porém, a característica ‘nítido’ diz respeito à percepção em si e não à imaginação).

O componente imaginativo da empatia aparece aqui novamente. Pode-se dizer, por exemplo, que “posso sentir a dor de um amigo vividamente”, mas a dor do empatizando não é vívida nem não-vívida, mas sim, primordial, incorporada no aqui e agora. Ela é, conforme Stein (1916/1989), qualitativamente diferente, pois não pode ser dada ao empatizador

primordialmente. Essa qualidade "como se" da empatia, indica o conteúdo não primordial (cf. Stein, 1916/1989) desse sentimento.

Ainda referindo-se às reflexões de Ryle (1949/2009), o conceito de empatia, em alguns de seus usos, funciona como um conceito disposicional. São conceitos que resumem ocorrências, possibilitando a previsão de ocorrências futuras por meio de eventos passados. Por exemplo, se alguém diz que Davi é uma pessoa empática, não está dizendo que ele está, necessariamente, demonstrando empatia neste exato momento. Em vez disso, essa afirmação indica que, com base em observações anteriores do comportamento de Davi, ele tende a ser empático se a situação exigir. Os conceitos disposicionais seguem a lógica de explicação se-então. Assim, no exemplo, pode-se dizer que se uma amiga se sente ansiosa, Davi a compreende e está disponível a agir nesse sentido.

Outras teorias da empatia

Muitas teorias atuais da empatia são baseadas nos modelos de associação ou simulação, dos quais Stein (1916/1989) era crítica. As teorias da associação partem do pressuposto de que as pessoas não têm acesso direto às outras mentes e precisam fazer inferências sobre os pensamentos e emoções do Outro, por meio dos comportamentos observados (Leudar & Costall, 2009).

Stein (1916/1989) e Leudar e Costall (2009) argumentam que os comportamentos não são sinais ou dados dos quais é necessário fazer inferências para se compreender as emoções do Outro. Ao contrário, as experiências dos Outros são dadas como um todo; os comportamentos são, em si, constituídos de emoções (Flores & Rogoski, 2023).

As teorias de simulação, por sua vez, partem da ideia de que, para empatizar com o Outro, é preciso projetar o próprio *self* na experiência deste. O grande precursor da teoria da

simulação foi Theodor Lipps, que defendeu que o empatizador acaba fundindo o próprio *self* no *self* no empatizando, durante a experiência empática (Stein, 1916/1989).

Porém, conforme já apontado, Stein (1916/1989) discorda dessa visão por entender que o empatizador precisa manter o próprio *self* para que consiga se colocar lado a lado do empatizando e não, como defendeu Lipps, sobrepor o seu próprio *self* no *self* do empatizando. A importância dessa manutenção dos *selves* individuais vai ficar mais evidente a seguir, na análise do contraexemplo do conceito de empatia.

Outra teoria relevante neste contexto é a teoria da associação, que serviu como base para o modelo teórico atual das Teorias da Mente. As Teorias da Mente têm visão dualista do ser humano. Elas postulam que o que se tem acesso do Outro é o comportamento e que, para que os seres humanos possam se entender, se comunicar e interagir, é preciso fazer inferências sobre esse comportamento. Ou seja, nessa perspectiva, o comportamento é visto, basicamente, como movimento, e há um abismo entre o comportamento e a mente do Outro. Esse abismo precisa ser preenchido com inferências (ou mesmo teorizações, pois, segundo as Teorias da Mente, todos os seres humanos são proto-cientistas) (Leudar & Costall, 2009).

As ideias das teorias da associação também serviram de base para outras teorias cognitivas da empatia, que separam a empatia em empatia cognitiva, a habilidade de entender os sentimentos do Outro; e empatia afetiva, a experiência emocional gerada pelo estímulo da percepção do empatizando (Cuff et al., 2014). Para esses autores há, ainda, o componente comportamental da empatia, ou seja, as ações tomadas pelo empatizador ao empatizar. Este, porém, não necessariamente está presente na empatia, segundo essas teorias (Cuff et al., 2014).

Entretanto, vale dizer que a rígida separação entre empatia e os efeitos comportamentais, nas conclusões de Cuff et al. (2014) são incompatíveis com as contribuições de Stein para esse

conceito. Tais pressupostos decorrem, como apontado anteriormente, de um modelo de empatia associativo e de processamento da informação (Leudar & Costall, 2009; Stein, 1916/1989).

As críticas à teoria de Cuff et al. (2014) recaem, no mesmo sentido, naquelas dirigidas às Teorias da Mente. Ou seja, ao separar a empatia em três componentes, tem-se a ideia de que a empatia é algo que acontece “dentro da cabeça” do empatizador e que este a demonstra por meio de comportamentos (ou nem precisa demonstrar, pois a empatia em si, já ocorreu, como um comportamento encoberto do empatizador). Há, portanto, uma ideia dualista da empatia nessa perspectiva.

Entretanto, entendemos que a empatia se dá na interação. Da mesma forma que o empatizador tem acesso às experiências do empatizando como um todo, o empatizando também tem acesso às experiências do empatizador. Ou seja, a empatia não ocorre somente na cabeça do empatizador, mas sim é manifesta como um todo, é incorporada na interação e percebida como um todo pelo empatizando (Flores & Rogoski, 2023).

Uma analogia pode ajudar a entender nossa objeção à teoria cognitivista que separa a empatia em componentes (cf. Flores & Rogoski, 2023). Se alguém diz que João sabe inglês está afirmando que João consegue se comunicar oralmente com alguém de língua inglesa e sabe escrever e ler em inglês. Não faz sentido dizer que João sabe inglês, mas não consegue se comunicar, não entende o que lê em inglês e não sabe escrever em inglês. Da mesma forma, não faz sentido dizer que João empatizou com Lívia, mas manteve-se distante, não se dirigiu a ela e continuou assistindo televisão, por exemplo. Nesse sentido, a separação da empatia em componentes é logicamente inadequada. Essa discussão será retomada abaixo, na análise de um caso modelo de empatia.

Outra abordagem que teoriza sobre a empatia é a Análise do Comportamento. Esta define a empatia como uma classe funcional de respostas (Rocha, 2010), ou seja, composta por comportamentos de topografias diferentes, mas com a mesma função. Essa função, segundo Rocha (2010) é a “manutenção da relação entre os indivíduos, com base na compreensão e expressão de sentimentos” (p. 70). Considera-se que a classe de comportamentos empáticos é selecionada nos níveis filogenético, ontogenético e cultural (Rocha, 2010). Garcia-Serpa et al. (2006) complementam trazendo que essa classe de respostas pode ser aprendida por meio de condicionamentos clássico e operante.

O problema nessa abordagem é a grande extensão dada ao conceito de empatia. Quando se diz que a função da empatia é a manutenção da relação entre os indivíduos, pode-se entender que quase qualquer comportamento de interação adequado seria considerado empatia. Nesse sentido, questionamos: a generosidade, a honestidade, a sinceridade e a própria bondade não poderiam ser descritas como tendo exatamente a mesma função?

Imagine dois exemplos ocorridos com crianças em idade escolar: (1) Letícia deixou o estojo de lápis cair, espalhando tudo o que tinha dentro e André a ajudou a recolher os materiais; e (2) Letícia sofre agressões verbais constantes de seus colegas. Um dia, André presenciou uma dessas agressões, se colocou ao lado de Letícia, solicitando que os colegas parassem. Depois que os colegas saíram, ele perguntou como ela estava se sentindo e foi buscar ajuda da professora. Pela definição analítico comportamental, ambos os exemplos seriam de empatia, no mesmo nível, o que diante da revisão por nós empreendida não parece adequado.

Conforme apontado mais adiante, na aplicação das técnicas de análise conceitual de Wilson (2005) ao conceito de empatia, é impossível separar conceitos e tê-los de forma pura, pois na comunidade verbal tem-se redes de conceitos. Isso não deixa de ser verdade para o

conceito de empatia. Entretanto, fronteiras entre os conceitos precisam ser melhor definidas (apesar de não rígidas), principalmente na ciência, para que haja continuidade entre as pesquisas. Nos exemplos acima, um pesquisador pode chamar a primeira situação entre Letícia e André de comportamento cooperativo, enquanto um segundo pesquisador poderia chamar de empatia.

Aplicação das técnicas de John Wilson ao conceito de empatia

Confusões como as apontadas no tópico anterior são frequentes na ciência. Para ajudar a diminuí-las, filósofos da linguagem cotidiana (e.g., Ryle, 1949/2009; Wilson, 2005) recomendam que, antes das teorizações, seja entendido o funcionamento lógico dos conceitos, por meio do mapeamento de seus usos nas relações humanas.

Nesse sentido, John Wilson (1928-2003), filósofo britânico, em sua obra *Pensar com conceitos* (2005), lista algumas regras práticas para análise de conceitos. Ele sugere começar por buscar (1) casos modelo (exemplos que, sem dúvida, são bons usos do conceito); (2) contraexemplos (exemplos que são, inequivocamente, usos contrários ao uso do conceito ou o uso de outro conceito); (3) conceitos afins (conceitos que estão intimamente ligados); e (4) casos limítrofes (exemplos em que não fica claro se é o uso do conceito, pois cumprem alguns dos critérios de uso, mas não todos). A seguir, será explicitada uma análise do conceito de empatia com base nas técnicas de Wilson (2005).

Antes de entrar nos exemplos propriamente ditos vale reafirmar que os conceitos funcionam em redes ou famílias (Ryle, 1949/2009; Wilson, 2005; Wittgenstein, 1953/2012), que podem ter relações diretas ou fronteiriças. Ou seja, um conceito não existe sozinho, mas sim ligado a uma rede de outros conceitos, de acordo com as atividades humanas compartilhadas das quais fazem parte. Assim, ao trazer os exemplos de empatia ligados às regras práticas elencadas por Wilson (2005), outros conceitos poderão aparecer (e.g., compaixão, dignidade, simpatia

etc.). A relação entre eles ficará mais clara na análise de alguns conceitos afins, diretamente relacionados ao conceito de empatia, conforme orientado pelo próprio Wilson (2005).

Caso modelo. Um caso modelo de empatia é alguém que demonstra a compreensão da experiência do Outro, apesar de as ações deste poderem ser julgadas como inadequadas ou até imorais⁶. No romance de Victor Hugo, *Os Miseráveis* (1862/2017), o bispo Bienvenu empatizou com Jean Valjean, embora este tivesse roubado seus talheres de prata. Quando as autoridades prenderam Jean Valjean e o levaram para confrontar o bispo na arquidiocese, o bispo mentiu para a polícia dizendo que havia dado os talheres de prata a Jean. Além disso, ele acaba dando a Jean seus castiçais de prata, fingindo que Jean os havia esquecido, como parte do presente. Neste exemplo, o Bispo conhecia a história de Jean, que havia ficado dezenove anos preso por roubar um pão.

A resposta do Bispo à polícia demonstra a empatia que teve por Jean, pois compreendeu sua história e as circunstâncias atuais de sua vida, suspendeu o julgamento e agiu de forma compassiva. O ato do bispo não foi motivado por interesse próprio; muito pelo contrário, pois o Bispo acaba perdendo bens materiais ao empatizar com Jean. O Bispo age da forma como agiu por ter compreendido a situação pela qual Jean estava passando, sem perder sua própria individualidade.

Nesse exemplo, chama a atenção que a forma como o Bispo decide agir é parte essencial da empatia. Este não seria um exemplo paradigmático, caso o bispo tivesse concluído a cena entregando Jean e dizendo “até compreendo sua situação e sua história, mas vou ter que te entregar”. A empatia foi demonstrada, portanto, não apenas como um ato cognitivo de análise

⁶ Leake (2014) conceitua como empatia difícil o fato de os leitores empatizarem com vilões em narrativas. A empatia difícil é trazida como um caso modelo de empatia, porque, além de cumprir os critérios usados em linguagem cotidiana para se dizer que alguém teve empatia pelo Outro, trata-se de casos em que compreender este Outro não é esperado, devido às ações, muitas vezes prejudiciais, cometidas.

(cf. Cuff et al., 2014), mas como um ato integral da pessoa, ao contrário do que defendem teorias da simulação ou da inferência, bem como suas ramificações.

Contraexemplo. Um contraexemplo de empatia está relacionado ao conceito de egocentrismo. Suponha que uma mulher chamada Rita possui um carro, porém está atualmente sem este, pois precisou levá-lo à oficina. Rita precisava fazer compras e decidiu ir andando até o mercado mais perto de casa. No caminho, viu uma colega de longe e presenciou essa colega sendo atropelada. Rita ficou muito assustada e pensou “meu deus, esse acidente poderia ter acontecido comigo! É melhor eu voltar para casa e ir ao mercado quando meu carro estiver consertado.” Então, Rita voltou para casa.

Rita interpretou toda a situação a partir das necessidades próprias. Ela se colocou no lugar da colega, se projetou na situação presenciada e decidiu voltar para casa. Esse exemplo mostra que o fato de “se colocar” no lugar do Outro realmente não funciona como empatia (Stein, 1916/1989). Isso porque, nesses casos, o observador acaba fazendo uma fusão de *selves* e, ao se ver nessa situação, a interpreta de acordo com o seu ponto de vista. A compreensão da experiência do Outro não ocorre.

Conceitos afins. Conforme dito anteriormente, cada conceito faz parte de uma rede composta por outros conceitos, os chamados conceitos afins. Estes aparecem dentro de uma rede por fazerem parte das mesmas atividades sociais compartilhadas. Aqui serão trazidos alguns dos conceitos afins diretamente relacionados ao conceito de empatia. Pelos exemplos dados acima, alguns deles já emergiram, como compaixão, dignidade e simpatia. Estes, provavelmente, são os conceitos afins principais, dentro da rede conceitual de empatia. Será acrescentado a eles, a relação de empatia com responsividade.

No caso modelo, o bispo pôde analisar e concluir que entregar Jean para a polícia naquele momento não o ajudaria, já entregar outros bens a ele (os castiçais), mostraria que ele não precisa roubar, pois há pessoas com as quais ele pode contar (e.g., “olha, você não precisa roubar, você pode contar comigo”). Mais do que isso, ele mostrou que Jean, um ser humano, é mais importante para ele do que objetos materiais. Com isso, ajudou Jean a recuperar sua dignidade e entender que vale mais que objetos de prata para outro ser humano. Desta maneira, a empatia se conecta com a questão da dignidade e é, na verdade, inseparável da consideração da dignidade do Outro, de seu valor como ser humano.

A compaixão aparece, em algumas teorias, como um conceito muito diferente do conceito de empatia (e.g., Bloom, 2016). Bloom (2016), por exemplo, argumenta que a empatia faz com que as pessoas ajam em nome daqueles que lhes são mais próximos (pertencentes ao mesmo grupo social, por exemplo), desconsiderando os outros. Entretanto, o caso modelo evidencia o contrário. O Bispo não poderia ter agido da maneira que agiu, caso não tivesse tido empatia por Jean, ou seja, compreendido sua experiência e seus sentimentos. Jean e o Bispo fazem parte de grupos sociais muito diferentes.

Há uma extensa discussão sobre a relação entre similaridade de vivências e a empatia. Zurek e Scheithauer (2017) e Hoffman (2000), por exemplo, defendem que a empatia varia de acordo com o contexto e argumentam que pessoas que passaram por situações semelhantes podem sentir empatia umas pelas outras com mais facilidade. Nesse cenário, uma pessoa pode ser considerada empática em um contexto social, mas não em outro. Por exemplo, Davi pode ser considerado muito empático por seus amigos, mas egocêntrico por sua família. Davi, nesse sentido, compreende as experiências de seus amigos, mas não compreende o sofrimento de sua mãe no casamento, por exemplo. Mas o que isso diz sobre a empatia de Davi?

Quando se fala em empatizar com alguém semelhante, o conceito de empatia se perde no conceito de identidade. Novamente aqui tem-se a fusão dos *selves*. Se eu só consigo compreender alguém muito semelhante, é porque eu estou mantendo o meu egocentrismo, a minha perspectiva como a principal. Assim, a empatia não se dá somente entre semelhantes. Ao contrário, um caso modelo de empatia ocorre, justamente, quando as perspectivas são muito diferentes.

A relação entre simpatia e empatia comumente é perpassada por questões parecidas. Alguns autores defendem que os conceitos são sinônimos (e.g., Batson, 1987; Pavey et al., 2012; Svenaeus, 2015). Outros, que são conceitos muito diferentes (e.g., Chismar, 1988; Singer & Lamm, 2009). A análise do caso modelo demonstra que esses conceitos podem aparecer juntos, mas não necessariamente. O Bispo demonstrou compreender Jean e demonstrou isso por meio de um ato de simpatia, não o entregando à polícia. O bispo poderia, entretanto, ter demonstrado simpatia sem empatia, entregando Jean para a polícia (e.g., “entendo que você esteja frustrado, entendo sua situação, mas preciso te entregar para a polícia”). Compreendemos que a empatia genuína é demonstrada, assim, com simpatia (e, também, com compaixão). Porém, é possível haver simpatia sem empatia.

Stein (1916/1989), por exemplo, demonstra que empatia e simpatia podem não coincidir. Se Amanda está em luto pela perda de um ente querido, pode ter dificuldade de se sentir feliz por Ricardo, que acabou de passar no vestibular. Segundo Stein (1916/1989), esse tipo de conflito existe nas relações humanas, mas trata-se, na verdade, de um conflito entre estados psicológicos e afinidade momentânea. Stein (1916/1989) utiliza a analogia da visão periférica para defender que Amanda pode estar feliz por Ricardo, periféricamente ou em *background*.

Nesse sentido, os estados psicológicos em conflito não impedem a empatia, ao contrário, podem, inclusive, servir de caso modelo da empatia. Isso ocorre na medida em que uma pessoa pode estar primordialmente sentindo uma emoção, ao mesmo tempo em que consegue compreender a emoção do Outro. Adicionalmente, esses conflitos entre estados de consciência demonstram que empatia e simpatia podem andar separadas. No exemplo supracitado, Amanda não é simpática (não tem afinidade) com a alegria de Ricardo, mas é empática a ele.

Por fim, o conceito de responsividade enquanto conceito afim se dá no sentido de que é necessário compreender o Outro para ser responsivo a ele. Bornstein e LeMonda (1989) definem responsividade como a resposta contingente e apropriada de cuidadores às crianças. O conceito de responsividade tem sido muito usado em Psicologia do desenvolvimento humano e dados têm evidenciado que a responsividade é um fator crucial no desenvolvimento emocional, cognitivo e social de crianças pequenas (Ribas et al., 2003). Geralmente, o conceito é utilizado no contexto de cuidados infantis, mas pode ser estendido às interações humanas, de forma geral. Por exemplo, se em uma sala de aula, uma estudante faz uma pergunta, a professora precisa ser responsiva a ela. E, para isso, precisa compreender a necessidade e, muitas vezes, as vivências da estudante. Assim, a responsividade exige empatia.

Caso limítrofe. Um caso limítrofe do uso de um conceito é um caso que traz dúvidas à comunidade verbal a respeito de se o exemplo se refere ou não ao conceito em estudo. No caso de empatia, um exemplo de caso limítrofe é a empatia literária. A empatia literária, em termos gerais, diz respeito à experiência de compreensão e vivência das emoções dos personagens de uma narrativa (Keen, 2007).

Quando se fala em empatia literária tem-se que alguns critérios do conceito de empatia são preenchidos, porém outros, não. Ao adentrarmos no contexto da literatura, há que se

considerar que as narrativas têm como base as ações humanas (Ricoeur, 1983/2012). Sendo assim, tem-se personagens envolvidos em contextos e conflitos semelhantes àqueles em que as pessoas estão envolvidas cotidianamente. É plausível, portanto, pensar que os leitores conseguem se imaginar e compreender as emoções vivenciadas pelos personagens.

Por outro lado, na leitura de uma narrativa, não se tem a interação com um Outro e, conseqüentemente, a percepção das emoções não se dá de forma incorporada no aqui e agora do leitor. A interação é entre o leitor e o texto, que também se configura como uma interação complexa, porém diferente da interação entre duas ou mais pessoas. Assim, pode-se dizer, metaforicamente, que a empatia literária é uma empatia de faz-de-conta. Por esse motivo, esse é um exemplo de caso limítrofe do conceito de empatia. O Estudo 2 trará mais reflexões sobre a empatia literária e o seu funcionamento.

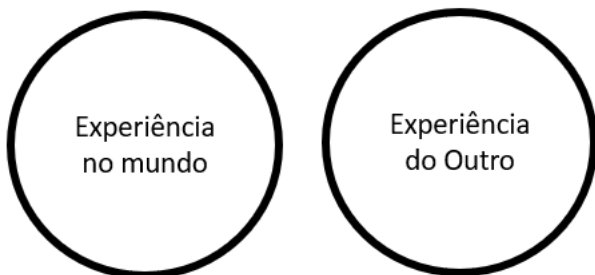
Empatia, abertura ao Outro e compreensão

No presente trabalho, a empatia é vista como a compreensão da experiência primordial do Outro, a partir da abertura para a experiência deste (cf. Flores & Rogoski, 2023). Não se trata, assim, de algo obscuro, no qual há a necessidade de se realizar uma inferência ou teorização sobre o comportamento do Outro (conforme defendido nas teorias da associação). A dificuldade da empatia não está em ler mentes, mas sim em ceder ao próprio centramento, se abrir a e se comprometer com a experiência do Outro, assim como explicado por Flores (comunicação pessoal, 2023), com base em Cavell (1976/2015).

Nesse sentido, a visão tradicional da experiência empática é expressa na Figura 1. Nela, a experiência no mundo do empatizador é separada da experiência no mundo do Outro. Nessa perspectiva, a dificuldade na empatia diz respeito ao acesso a esse Outro, sendo visto como algo misterioso, que necessita de inferência por parte do empatizador.

Figura 1

Visão tradicional das teorias sobre empatia



No presente trabalho, defende-se a visão expressa na Figura 2, na qual a experiência no mundo do empatizador é composta, também, pela percepção dele da experiência do Outro. Aqui, a dificuldade não é de acesso, mas se dá em um âmbito ético, no qual o empatizador mantém o próprio *self* e se abre para a experiência do Outro, compreendendo-a, o que exige um comprometimento, um esforço, uma disposição para tal.

Figura 2

Visão deste trabalho sobre a empatia



Faz-se necessário, aqui, uma breve análise conceitual do conceito de compreensão (cf. Flores et al., 2020), que será discutida de forma mais detalhada no Estudo 2, relacionada à compreensão leitora. Compreensão se enquadra no que Ryle (1949/2009) chama de verbo de realização e de conceito polimorfo. Enquanto verbo de realização, tem-se a expressão de um resultado (em contraposição à ação em si), quando se expressa que alguém compreendeu algo. Por outro lado, enquanto conceito polimorfo, tem-se que o resultado esperado do conceito vai variar, de acordo com o uso em questão.

Nesse sentido, compreensão não diz respeito a um ato ou processo cognitivo, mas sim indica um resultado que, por sua vez, depende do uso que está se fazendo do conceito. Compreender uma instrução dada pela professora, compreender uma notícia televisionada e compreender o Outro são três exemplos, dos quais a comunidade verbal espera resultados diferentes. Sabemos que uma criança compreendeu a instrução dada pela professora de “abrir o livro na página 56”, ao se verificar que ela conseguiu abrir o livro e encontrar a página solicitada. Sabemos, por outro lado, que alguém compreendeu uma notícia televisionada, pois consegue relatá-la.

Já quando se fala em compreensão do Outro, sensibilizar-se, afetar-se e estar atento às necessidades deste⁷ são aspectos internos ao conceito. A relação entre compreensão e empatia vai além da de conceitos afins, como elencado no tópico anterior. Não há empatia sem compreensão, nesse sentido unitário, como descrito. Sendo assim, não há a necessidade de se falar em empatia como compreensão e sensibilização, pois a compreensão empática já envolve, naturalmente, estar sensível ao Outro, se afetar pela experiência do Outro. Disso decorre que um

⁷ Para haver empatia, é preciso que o empatizador esteja sensível e responsivo ao empatizando. Em alguns casos, isso pode ser descrito, em termos analítico-comportamentais, como comportamento modelado pelas contingências, pois está sob controle do Outro.

dos critério para se dizer que alguém compreendeu o Outro é o próprio empatizando, o quanto ele se sentiu acolhido, apoiado e validado. Ou, por critérios de exclusão, o quanto ele não se sentiu julgado ou deixado de lado, por exemplo. Diante disso, propõe-se, aqui, o uso do termo *CompreensãoEmpatia*, como neologismo que evidencia essa indissociabilidade, que será usado a partir de agora, quando formos nos referir à teoria ou aos resultados do presente trabalho.

Considerações Finais

O presente estudo buscou esclarecer o conceito de empatia a partir de análises filosóficas (e.g., Stein 1916/1989) e do funcionamento desse conceito na linguagem cotidiana (cf. Ryle, 1949/2009; Wilson, 2005). Foram trazidas teorias tradicionais sobre o entendimento da empatia, como a da simulação e a da associação, e teorias atuais, como a cognitivista e a comportamentalista, bem como as limitações de cada uma. Aplicou-se as técnicas de Wilson (2005) ao conceito de empatia, para melhor entendimento de seu uso no cotidiano. Foi apontado que um caso limítrofe de empatia é a empatia literária, sobre a qual o Estudo 2 irá discorrer e aprofundar. Por fim, propôs-se a utilização de um neologismo, para evidenciar a indissociabilidade entre os conceitos de empatia e compreensão: *CompreensãoEmpatia*.

Referências

- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of personality, 55*(1), 19-39. DOI 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x.
- Bennett, M. R., & Hacker, P. M. S. (2003). *Fundamentos filosóficos da neurociência*. Lisboa: Piaget.
- Bloom, P. (2016) *Against Empathy. The Case for Rational Compassion*. London: Penguin Random House UK.
- Bornstein, M. H., & LeMonda, T. C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1989*(43), 49-61. DOI 10.1002/cd.23219894306.
- Cabral, B. A. V., & Monthero, W. (2012). Colocar-se no lugar do outro?. *Cena, 12*. DOI 10.22456/2236-3254.35824
- Cavell, S. (2015). *Must we mean what we say?: A book of essays*. Cambridge University Press (Obra originalmente publicada em 1976).
- Chismar, D. (1988). Empathy and sympathy: The important difference. *The Journal of Value Inquiry, 22*(4), 257-266. DOI 10.1007/BF00136928
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review, 8*(2), 144-153. DOI 10.1177/1754073914558466
- Duarte, N. F. (2016). *Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Ethymonline (2022). Empathy. Disponível em <https://www.ethymonline.com/search?q=empathy>.

- Flores, E. P., Oliveira-Castro, J. M., & Souza, C. B. A. (2020). How to do things with texts: A functional account of reading comprehension. *The Analysis of verbal behavior*, 36(2), 273-294. DOI: 10.1007/s40616-020-00135-0
- Flores, E. P., & Rogoski, B. N. (2023). Edith Steins's Philosophy: Implications for a Direct Functional Model of Empathy. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 019-034. DOI org/10.18761/PACau800
- Garcia-Serpa, F. Á., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 77-88.
- Google Ngram (2022). Empatia. Disponível em:
https://books.google.com/ngrams/graph?content=empathy&year_start=1800&year_end=2019&corpus=26&smoothing=3&direct_url=t1%3B%2Cempathy%3B%2Cc0#t1%3B%2Cempathy%3B%2Cc0
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hugo, V. (1862/2017). *Os miseráveis*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Igartua, J. J., Martín, I. G., Ramón, D. C., & de Dios, I. R. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 11(1), 56-75. DOI
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5272>

- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, 52(2), 150-155. DOI <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.
- Koopman, E. M. E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62-79. DOI: 10.1016/j.poetic.2015.02.008
- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00121
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203.
- Leake, E. (2014). Humanizing the inhumane: The value of difficult empathy. In *Rethinking Empathy through Literature* (pp. 175-185). Routledge.
- Leudar, I., & Costall, A. (2009). Introduction: Against 'theory of mind'. In *Against theory of mind* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan, London.
- Milton, D. E. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883-887. DOI 10.1080/09687599.2012.710008
- Montag, C., Gallinat, J., & Heinz, A. (2008). Theodor Lipps and the concept of empathy: 1851–1914. *American Journal of Psychiatry*, 165(10), 1261-1261. DOI: 10.1176/appi.ajp.2008.07081283
- Moran, D. (2002). *Introduction to phenomenology*. Routledge.
- Motta, D. D. C., Dias, A. P., Carvalho, A. L. N., Castro, R. V. D., Manhães, A. C., Silva, L. G. G., & Santos, K. N. V. D. (2017). Programa para a promoção da empatia em sala de

- aula. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 122-130. DOI 10.5935/1808-5687.20170017
- Pavey, L., Greitemeyer, T., & Sparks, P. (2012). "I help because I want to, not because you tell me to" empathy increases autonomously motivated helping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 681-689. DOI 10.1177/0146167211435940
- Ribas, A. F. P., Moura, M. L. S. D., & Ribas Junior, R. D. C. (2003). Responsividade materna: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 137-145. DOI: 10.1590/S0102-79722003000100014
- Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Campinas: Papyrus (Obra originalmente publicada em 1983).
- Rocha, G. V. M. (2010). Empatia. In: Paula Inez Cunha Gomide (Org.). *Comportamento Moral*, p. 69-80. 1ªed. Juruá Editora.
- Rodrigues, M. C., & da Silva, R. D. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 12(1), 59-75.
- Rodrigues, M. C., Peron, N. B., Cornélio, M. M., & de Rezende Franco, G. (2014). Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 914-932.
- Roza, S. A., & Guimarães, S. R. K. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2), p. 1-18. DOI 10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind (60th Anniversary Edition)*. Routledge (Obra original publicada em 1949).

- Sampaio, L. R., Camino, C. P. D. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29, 212-227. DOI 10.1590/S1414-98932009000200002
- Santos, D. O. (2019). Robert Vischer e Heinrich Wölfflin: um recorte do pensamento germânico sobre a apreensão do espaço construído a partir da memória. *URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade*, 11(2), 429-455. DOI 10.20396/urbana.v11i2.8656502
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81-96. DOI 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (Obras completas de Edith Stein, Vol III) [W. Stein, Transl]. ICS Publications (Obra originalmente publicada em 1916).
- Svenaesus, F. (2015). The relationship between empathy and sympathy in good health care. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18(2), 267-277. DOI 10.1007/s11019-014-9601-x
- Vettorazzi, A., Frare, E., de Souza, F. C., de Queiroz, F. P., de Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2). DOI: 10.5380/psi.v9i2.4780
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. DOI 10.1111/jasp.12279
- Wilson, J. (2005). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.

- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, 23(6), 1162-1167.
- Wittgenstein, L. (2012). *Investigações filosóficas* (7ª Edição; M.G. Montagnoli & E.C. Leão, Trads.). Vozes. (Obra original publicada em 1953)
- Younes, N., & Reips, U. D. (2019). Guideline for improving the reliability of Google Ngram studies: Evidence from religious terms. *PloS one*, 14(3). DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213554>
- Zurek, P. P., & Scheithauer, H. (2017). Towards a more precise conceptualization of empathy: An integrative review of literature on definitions, associated functions, and developmental trajectories. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 57-68. DOI 10.3233/DEV-16224

Estudo 2

CompreensãoEmpatia Literária: reflexões à luz de uma análise teórico-conceitual

É possível aumentar a *CompreensãoEmpatia* por meio da leitura de narrativas? No presente artigo, será discutido como o conceito de *CompreensãoEmpatia* se aplica aos sentimentos dos leitores em relação aos personagens de uma narrativa. A discussão se dará com base na análise conceitual do conceito de *CompreensãoEmpatia*, em si (conforme trazido no artigo 1), com apoio de reflexões filosóficas sobre a narrativa de Ricoeur (1983/2012) e Flores et al. (2020).

Será defendido que a *CompreensãoEmpatia*, quando se dá no âmbito da interação com a narrativa (doravante denominada *CompreensãoEmpatia Literária*) faz parte da polissemia do conceito de compreensão narrativa. Por fim, será proposto que o estudo da *CompreensãoEmpatia Literária* em grupos de leitura compartilhada pode trazer *insights* sobre como a *CompreensãoEmpatia Literária* se dá e como ela e a *CompreensãoEmpatia* se influenciam mutuamente.

A literatura científica da área trouxe algumas questões sobre a Empatia Literária, que servirão como guia do presente artigo: (1) o conceito de Empatia Literária funciona da mesma forma que o de Empatia? E, como questionou Keen (2007), (2) a leitura de romances e o envolvimento emocional, por meio da Empatia com um personagem, tornam os leitores melhores cidadãos? Ou, em outras palavras, as emoções despertadas pelo contato com um personagem ajudam as pessoas a serem mais empáticas?

Questionamento 1: A *CompreensãoEmpatia* Literária funciona da mesma forma que a *CompreensãoEmpatia*?

A resposta a esse primeiro questionamento é mais conceitual que empírica. Não se pode dizer que os funcionamentos da *CompreensãoEmpatia* e da *CompreensãoEmpatia* Literária são exatamente iguais (ou não se trataria de conceitos diferentes). Assim, será defendido aqui que a *CompreensãoEmpatia* Literária é um caso limítrofe (cf. Wilson, 2005) de *CompreensãoEmpatia*. Isso quer dizer que alguns critérios do conceito de *CompreensãoEmpatia* se aplicam ao de *CompreensãoEmpatia* Literária, porém, não todos. A seguir serão explicitadas as características das relações que se dão entre os dois conceitos.

Para iniciar essa reflexão, é preciso retomar o conceito de *CompreensãoEmpatia*. O fenômeno empático se dá na compreensão das emoções e vivências do Outro, com base na interação. Ou seja, tem-se a percepção do Outro, que, aqui, está corporificada e essa experiência é recebida primordialmente, pelo empatizador. A partir disso, o empatizador se imagina no lugar do empatizando. O conteúdo da *CompreensãoEmpatia* é, então, não primordial, pois é vivenciado diretamente pelo Outro e não pelo empatizador. Assim, os *selves* não se fundem, o que permite a concepção (imaginação) das vivências do Outro, pelo empatizador (Stein, 1916/1989).

O conceito de *CompreensãoEmpatia* tem, dessa forma, similaridade com o conceito de imaginação, conforme discutido no capítulo 1. Empatizar, assim como imaginar possuem, segundo Stein (1916/1989), um conteúdo não primordial. Aplica-se, assim, ao conceito de *CompreensãoEmpatia* o caráter “como se”, ou seja, a *CompreensãoEmpatia* é, também, um exercício de imaginação, no sentido de o empatizador se conceber no lugar do Outro.

Quando se fala em *CompreensãoEmpatia* Literária, a principal diferença é que a pessoa no lugar da qual o empatizador se imagina também é imaginária, mas o processo é o mesmo: se conceber no lugar do Outro, se imaginar vivendo as experiências do Outro, sem a perda do próprio *self*. Cuff et al. (2014), em sua revisão teórica sobre *CompreensãoEmpatia*, apontaram, como um dos eixos do conceito, a possibilidade de estímulos imaginários poderem provocar *CompreensãoEmpatia*. É nesse sentido que se defende aqui que a *CompreensãoEmpatia* Literária não é algo misterioso, mas relacionado à compreensão da narrativa em si, à interação do leitor com o texto e às reações emocionais do leitor aos personagens.

Em termos de análise fenomenológica, é possível dizer que a experiência da *CompreensãoEmpatia* por meio da leitura pode ser vista, também, como a própria experiência *Einfühlung* (Santos, 2019), por se tratar de uma obra de arte. Retomando as palavras de Stein (1916/1989), tem-se, analogamente, que nos fenômenos de leitura e empatia, a experiência primordial está relacionada ao *self* em interação com o texto. O que se lê sobre o personagem ajuda a formar o conteúdo não primordial. É por isso que o leitor costuma usar expressões como "senti que conhecia aquele personagem" ou "minha relação com aquele personagem era muito vívida". Essas observações comumente não fazem sentido quando se referem a um relacionamento da realidade.

Segundo Ricoeur (1983/2012), as narrativas se modelam a partir das ações humanas. O autor separa a experiência literária em três momentos, que são logicamente (e não cronologicamente) ligados: (1) Mimese I: as ações humanas, pela qual a narrativa se modela; (2) Mimese II: a criação do artefato cultural, a obra de literatura, por parte do autor e tomando como modelo as ações humanas e as estruturando com base nas regras de composição de narrativas; e (3) Mimese III: a leitura da narrativa, incluindo a interação do leitor com o texto, a compreensão

narrativa e, conseqüentemente, as reações emocionais do leitor ao texto. A partir da Mimese I, torna-se possível a compreensão das narrativas⁸. A Mimese II faz a mediação entre acontecimentos individuais que formam uma história com sentido, ou seja, a narrativa inaugura uma coesão, ideia que será melhor explicada mais adiante. É na Mimese III que a narrativa ganha vida (Ricoeur, 1983/2012). É na Mimese III que o ciclo virtuoso, como denominado por Ricoeur (1983/2012), tem sua finalização.

Para que o ciclo virtuoso ocorra, o leitor precisa compreender a narrativa. Flores et al. (2020) trazem o conceito de compreensão textual como sendo um conceito disposicional, um verbo de realização e um conceito polimorfo⁹. Os conceitos disposicionais, conforme explicado no Estudo 1, resumem ocorrências e seguem a lógica de se-então (Ryle, 1949/2009). Aplicado ao conceito de compreensão, ao dizer que alguém compreendeu um texto, não se está dizendo que essa pessoa está lendo e compreendendo-o agora (como algo fantasmagórico que ocorre na mente), mas sim que ela tem a predisposição de se comportar em relação ao texto (respondendo a perguntas, explicando o conteúdo etc.), caso seja necessário (Flores et al., 2020).

Os verbos de realização dizem respeito a verbos que indicam resultados, em oposição à ação em si (Ryle 1949/2009). Quando se fala que alguém compreendeu um conto de fadas, não significa que essa pessoa está lendo o conto agora, mas que a leitura foi feita e gerou alguns resultados, por exemplo, ela conseguir recontá-lo. Isso traz a possibilidade de se ter graus de compreensão textual. Ou seja, a compreensão pode melhorar, na medida em que o leitor se torna mais proficiente (Flores et al., 2020).

⁸ Ricoeur se refere à filosofia da ação para mostrar que o conhecimento prático das ações humanas, enquanto estruturas conceituais, permitem ao leitor compreender uma narrativa.

⁹ Essas características do conceito de compreensão serão brevemente explicadas aqui. Para uma discussão mais aprofundada sobre isso, recomendamos a leitura de Flores et al. (2020) e Ryle (1949/2009).

Uma pessoa, aos 7 anos de idade, lê a história da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, e compreende (consegue recontar a história, conversa sobre os pontos de que mais gostou, responde a perguntas sobre a história etc.), porém, ao reler o mesmo conto, aos 15 anos, a compreensão vai ser mais profunda. Uma segunda pessoa, de 40 anos, por exemplo, leitora fluente, ainda tem a possibilidade de compreender em um grau ainda maior que a de 15 anos. Pode-se falar, inclusive, de camadas de compreensão que dependem não só da proficiência leitora, mas de vivências do próprio leitor (cf. Gerrig & Mumper, 2017). Nesse sentido, parte-se da tese defendida por Flores et al. (2020) de que a narrativa é um artefato cultural que faz parte da comunidade verbal e, ao ser lida, leitor e texto estão em uma interação dinâmica, sendo impossível fazer uma separação rígida entre o que há dentro e o que há fora do texto (Ricoeur, 1983/2012; Gauche & Flores, 2022).

Já o polimorfismo do conceito de compreensão diz respeito ao fato de os resultados esperados da compreensão textual variarem, conforme o texto lido. Flores et al. (2020) exemplificam isso aplicando a ideia de compreensão a textos jurídicos e a narrativas. Na compreensão de narrativas, segundo os autores, tem-se, necessariamente, as reações emocionais aos personagens, ou seja, a *CompreensãoEmpatia Literária*.

Assim, a *CompreensãoEmpatia Literária* faz parte do polimorfismo do conceito de compreensão narrativa. Para compreender o conto A Bela e a Fera, por exemplo, é preciso compreender os sentimentos de tristeza e desespero da Fera em relação ao feitiço lançado nela; o sentimento de medo da Bela ao se deparar com a Fera e como esse sentimento se transforma em amor e admiração, enquanto Bela vai conhecendo a Fera; o amor do pai de Bela pela menina, a ponto de se sacrificar em prol da filha etc. Se uma criança leu a Bela e a Fera, mas não se envolveu emocionalmente com os personagens, não compreendeu esses sentimentos, e, ao

recontar a história, relata que “a Bela saiu correndo do castelo porque estava com pressa de voltar para casa” (ao contrário de indicar o medo que Bela sentiu ao se deparar com a Fera), não se diz que a criança compreendeu a história.

A Mimese III de Ricoeur (1983/2012) está ancorada socialmente. Nela, ocorre o encontro entre a operatividade da escrita e a subjetividade do leitor. Ou seja, na finalização do ciclo virtuoso, há uma presença ativa do leitor, que se integra à narrativa e a reconfigura (em oposição à configuração feita pelo autor, na mimese II), trazendo seus conhecimentos prévios, socialmente modelados em um ambiente compartilhado com o autor. Aqui ocorre a compreensão da narrativa e, para isso, os conhecimentos de mundo do leitor entram em contato com as informações do texto.

Flores et al. (2020) também defendem esse pressuposto e exemplificam com a compreensão de *Romeo e Julieta*, em duas comunidades verbais distintas, uma em que o amor romântico é central e outra, em que não é. A compreensão de *Romeo e Julieta* e, conseqüentemente, a *CompreensãoEmpatia Literária* pelos dois, é maior na primeira comunidade.

As mudanças na comunidade verbal também evidenciam esse fato. A Bela e a Fera é um exemplo de história que acabou passando por críticas sociais, principalmente vindas dos movimentos feministas sobre a prisão de Bela e a possibilidade de a paixão de Bela pela Fera ser devido à Síndrome de Estocolmo (Cabeceira, 2021). Não é objetivo deste estudo adentrar nessa discussão, mas mostrar que a compreensão narrativa e a *CompreensãoEmpatia Literária* dessa história passaram para outra camada, após essas reflexões sociais. Uma leitora que, quando criança compreendeu e empatizou com o amor da Bela pela Fera, agora pode questionar e empatizar com a vulnerabilidade da Bela diante da prisão pela Fera, por exemplo.

A possibilidade de ter diferentes graus de compreensão, conforme a proficiência de leitura e das vivências do leitor, traz a possibilidade de compreensão de textos cada vez mais complexos, como as narrativas com fluxo de consciência. Estas, por sua vez, segundo Keen (2009) facilitam a *CompreensãoEmpatia* do leitor com os personagens. Partindo desse pressuposto, a *CompreensãoEmpatia* Literária contém, também, graus ou camadas, a depender das vivências e da proficiência do leitor. As narrativas com fluxo de consciência são de mais difícil compreensão e, possivelmente, essa seja uma das razões pelas quais há uma facilidade maior de gerar a *CompreensãoEmpatia* Literária naqueles que a compreendem com mais profundidade. Ou seja, possivelmente não é o texto em si que facilita a *CompreensãoEmpatia*, mas sim a própria complexidade textual que, por exigir um grau mais profundo de compreensão ou imersão na obra, faz com que leitores proficientes se conectem mais com os personagens.

Dessa forma, a relação entre compreender o Outro e compreender uma narrativa não é uma homonímia¹⁰, mas sim uma polissemia do conceito de compreensão. Por ser ancorada socialmente, para compreender um personagem, é necessário ao leitor a capacidade de compreender o Outro. Isso se dá no mesmo sentido da experiência de *CompreensãoEmpatia*, defendida no Estudo 1. Ou seja, na *CompreensãoEmpatia* Literária há a abertura para a experiência do Outro, nesse caso, um personagem.

Novamente, aqui, tem-se que a dificuldade não está no acesso ao Outro, mas sim na abertura para ele, para novas realidades e experiências diversas. Uma grande diferença é que a interação com um ser humano não é estabelecida, então, não há uma continuidade da relação empática. Por exemplo, não há estranhamento nenhum caso um leitor, logo após chorar junto com um personagem por este ter perdido o irmão, vá para o clube se divertir com amigos.

¹⁰ Homônimo, segundo o Dicionário Oxford Languages on line, diz respeito àquilo que tem o mesmo nome.

Quando se fala em *CompreensãoEmpatia*, por outro lado, espera-se que o afeto venha junto a uma preocupação, podendo haver a necessidade de um acompanhamento do empatizando, até que este se sinta melhor, por exemplo. Assim, o comprometimento do empatizador com o Outro é menor, quando este é um personagem. Talvez, justamente por isso, essa seja considerada uma forma segura de contato com o Outro, na tentativa de fazer com que os leitores aumentem seus conhecimentos sobre outras realidades, conforme será explanado no próximo tópico.

As Figuras 3 e 4 mostram, no mesmo sentido mostrado no Estudo 1, a visão tradicional e a visão do presente estudo sobre a experiência de *CompreensãoEmpatia* Literária. A visão tradicional traz, não só a experiência do Outro como separada e inacessível ao empatizador, mas também, a experiência leitora como sendo um espelho do mundo real. Na tese aqui defendida, tanto a percepção da experiência do Outro quanto a experiência literária fazem parte da experiência no mundo do empatizador.

Figura 3.

Visão tradicional da Empatia Literária



Figura 4.

Visão do presente trabalho da CompreensãoEmpatia Literária



Alguns critérios tornam a *CompreensãoEmpatia Literária* um caso limítrofe de *CompreensãoEmpatia*, tornando-as experiências diferentes. O mais óbvio deles é o fato de o empatizando ser uma pessoa real (*CompreensãoEmpatia*) versus um personagem (*CompreensãoEmpatia Literária*). Na *CompreensãoEmpatia*, tem-se a interação entre duas pessoas; já na *CompreensãoEmpatia Literária*, tem-se a interação do leitor com o texto. Assim, como já mencionado acima, na *CompreensãoEmpatia*, há a percepção do Outro como um todo, dada primordialmente, na interação. O conteúdo não primordial vem das vivências emocionais do Outro. Na *CompreensãoEmpatia Literária*, em contrapartida, há a compreensão da narrativa, que abarca o envolvimento emocional do leitor. A interação do leitor com o texto é a experiência primordial, enquanto as vivências dos personagens, relatadas na narrativa, servem como conteúdo não primordial, na *CompreensãoEmpatia Literária*.

O contato com os personagens e a vivência não primordial das emoções destes, por meio da leitura, permitem ao leitor vivenciar emoções que, muitas vezes, não vivenciaria nas

interações cotidianas. O autor constrói a narrativa, na Mimese II, tendo como modelo as ações humanas (Mimese I) e, ao fazer isso, organiza as ações de forma lógica, inaugurando um sentido a essa sequência de ações (Ricoeur, 1983/2012). Flores et al. (2020) usam o termo Skinneriano (Skinner, 1957) unidades temáticas para se referir à ideia semelhante. Eles explicam que as unidades temáticas são organizadas nas narrativas de forma que tenham um efeito sobre o leitor. Assim, conforme já explicado, o critério do envolvimento emocional com os personagens, na *CompreensãoEmpatia Literária*, é necessário à compreensão narrativa.

Entrar em contato com essas vivências, por meio da narrativa, é, então, uma forma segura de conhecer emoções que, na vida cotidiana, comumente, colocam as pessoas em posição de vulnerabilidade. Por exemplo, a leitura de Anne Frank permite ao leitor compreender o sofrimento vivenciado pelos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Empatizar com Anne Frank, a partir da compreensão narrativa, possibilita o contato com emoções geradas nas vivências de um momento histórico desolador. Dificilmente alguém optaria por vivenciar essas emoções, fora da narrativa.

Esse contato seguro, por meio da narrativa, é análogo ao que alguns autores chamam de contato parassocial, ou a possibilidade de entrar em contato com grupos sociais com os quais dificilmente alguém teria contato fora da narrativa (Schiappa et al., 2005), por exemplo, pessoas de outro país. A literatura que defende o conceito de contato parassocial traz para a narrativa, por meio da *CompreensãoEmpatia Literária*, a possibilidade de fomentar a *CompreensãoEmpatia* nas interações humanas, conforme será discutido abaixo, na resposta ao segundo questionamento.

Questionamento 2: As emoções despertadas pelo contato com um personagem ajudam as pessoas a serem mais empáticas?

Segundo Ricoeur (1983/2012), é na Mimese III que a narrativa ganha seu sentido pleno, em que há a interação entre a operatividade da escrita e a operatividade da leitura. E é essa interação dinâmica que acaba com a separação entre o dentro e o fora do texto. Para ele, “é o leitor que termina a obra” (p. 131), pois “é no ato de ler que o destinatário brinca com as exigências narrativas, efetua os desvios, participa do combate entre o romance e o antiromance” (p. 131).

É nesse sentido que a leitura de narrativas pode ultrapassar os limites do texto em si. A narrativa é viva e ganha novos sentidos de acordo com a subjetividade do leitor, dentro das possibilidades de interpretação da obra¹¹. A interação do leitor com o texto é claramente definida quando se fala de experiências anteriores do leitor que influenciam na interpretação do texto (e.g., Gavelek & Bresnahan, 2014; Gerrig & Mumper, 2017).

Então, por que essa relação não estaria presente após a leitura? A interação dinâmica entre o leitor (suas vivências anteriores e posteriores à leitura) e o texto é uma relação interna ao conceito de leitura (cf. Flores et al., 2020; Gauche & Flores, 2022). É possível que a dúvida sobre a influência da leitura de narrativas na vida do leitor se depreenda da visão tradicional da *CompreensãoEmpatia*, mostrada na Figura 1. Sendo vista como um espelho do mundo, provavelmente não se considera como algo passível de afetar o mundo real do leitor.

Entretanto, pela visão adotada neste trabalho, a leitura de narrativas faz parte das experiências no mundo, do leitor. E, como qualquer experiência, ela tem potencial para afetar

¹¹ Não se está defendendo, aqui, um relativismo extremo. As interpretações de uma narrativa têm limites estabelecidos pelo próprio texto (Flores et al., 2020). Porém, dentro desses limites, o leitor dá vida à narrativa, em sua interação com o texto.

experiências posteriores, em maior ou menor grau. Talvez a questão a ser respondida, então, seja como e não se a leitura de narrativas e, conseqüentemente, a *CompreensãoEmpatia* Literária influenciam nas experiências futuras de interação do leitor com o Outro.

Alguns estudos empíricos tentaram responder a essa questão. A seguir serão descritos alguns desses deles, bem como os conceitos relacionados e, posteriormente, algumas questões serão levantadas.

Na tentativa de entender o efeito da empatia literária na relação com o Outro, pesquisadores sugeriram explicações de empatia com personagens fictícios, como contato estendido (Wright et al., 1997), contato parassocial (Schiappa et al., 2005) ou teoria do desempenho de papéis (Mar & Oatley, 2008). O pressuposto básico aqui é que, quando o contato com pessoas de outros grupos sociais (*outgroups*) é difícil ou custoso, a empatia pode ser incentivada por meio de encontros fictícios (Vezzali et al., 2014). Assim, ao ler narrativas, desenvolve-se a capacidade de compreender as emoções de pessoas que vivem realidades muito diferentes (Mar & Oatley, 2008).

Muitos pesquisadores têm buscado evidências a favor do contato parassocial e muitos encontraram resultados positivos em relação ao desenvolvimento da *CompreensãoEmpatia* por pessoas com vivências diferentes. No entanto, a maioria desses estudos (e.g., Igartua et al., 2018; Junker & Jacquemin, 2017; Strange & Leung, 1999; Vezzali et al., 2014) usaram questionários ou escalas para avaliar opiniões e atitudes em relação ao grupo externo.

Vezzali et al. (2014), por exemplo, realizaram três estudos, sendo o primeiro deles experimental (o que será brevemente relatado aqui) para investigar o efeito da leitura do romance de Harry Potter em atitudes estigmatizantes voltadas a grupos sociais minoritários. No primeiro estudo, crianças italianas passaram por sessões de leitura de passagens de Harry Potter,

relacionadas ao preconceito (grupo experimental) ou não relacionadas (grupo controle). As crianças responderam a escala sobre atitudes pessoais voltadas aos imigrantes e a questionários sobre a identificação com os personagens Harry Potter (protagonista, herói da história) e Voldemort (vilão da história). Os pesquisadores encontraram efeitos positivos da leitura no grupo experimental, mas apenas para crianças que se identificaram com Harry Potter e não se identificaram com Voldemort.

Igartua et al. (2018) investigaram o efeito da identificação com personagens (semelhança entre leitor e personagem) nas atitudes de estudantes universitários espanhóis em relação à imigração. Para isso, utilizaram questionários que avaliaram a atitude voltada a imigrantes, o grau de transporte narrativo (imersão na história) dos participantes, o grau de identificação com os personagens principais das histórias lidas, o contato com imigrantes marroquinos e o grau de percepção de realismo das histórias lidas. Os resultados apontaram que os participantes do grupo com personagens que tinham alta similitude com o leitor apresentaram mais autoidentificação com o personagem, com efeito indireto nas atitudes favoráveis à imigração.

Johnson (2012) e Koopman (2015) estão entre os poucos trabalhos que utilizaram diferentes técnicas ao avaliar o efeito da leitura de narrativas na empatia. Os participantes de Johnson (2012) eram estudantes universitários que leram uma história e responderam a escalas sobre reações emocionais, humor e transporte para a história durante a leitura. O autor também planejou uma simulação, na qual o assistente de pesquisa forjou uma queda acidental de canetas para avaliar o comportamento pró-social, conforme os participantes o ajudavam ou não a pegar as canetas. Os resultados de Johnson (2012) mostraram que os participantes com pontuações mais altas de empatia e transporte para a história eram significativamente mais propensos a ajudar o experimentador a pegar as canetas.

Koopman (2015) também buscou verificar os efeitos da literatura na interação com o Outro, após a leitura. Os participantes leram um texto narrativo (subdividido em instruções que diziam que era ficcional versus uma história real) ou um texto expositivo com dois temas, depressão e luto. Todos foram informados que receberiam dez dólares pela participação. Após a leitura, eles foram questionados se estavam dispostos a doar uma quantia do dinheiro recebido para associações de caridade relacionadas à ajuda a pessoas deprimidas e enlutadas. Trinta e um dos 210 participantes doaram. Apesar do número pequeno, houve diferença significativa entre os gêneros textuais, com os participantes que leram narrativas contribuindo mais (sem diferença entre as narrativas ficcionais e não ficcionais).

A leitura de narrativas não é restrita ao momento da leitura. Não é possível separar, rigidamente, o conhecimento vindo do texto do conhecimento de mundo do leitor (Gauche & Flores, 2022; Ricoeur, 1983/2012). As experiências anteriores do leitor influenciam na sua interação com o texto, bem como essa interação influencia nas experiências futuras do leitor. Essa não é uma questão empírica. Ao contrário, faz parte da estrutura conceitual do conceito de leitura com compreensão, do fato de o leitor fazer parte da comunidade verbal em que o artefato cultural (obra narrativa) foi criado e do fato de a leitura não ser uma questão estática, mas sim, extremamente dinâmica.

A pergunta a ser respondida é, então, como evidenciado acima, como se dá essa influência da leitura de narrativas e, conseqüentemente, da *CompreensãoEmpatia* Literária, nas interações futuras do leitor com o Outro? Talvez os estudos empíricos tenham começado a responder a essa questão, porém, ainda há muitas lacunas. Algumas questões conceituais trazem confusões e dúvidas relacionadas aos achados empíricos, conforme evidenciado no próximo tópico.

Questões conceituais envolvidas nos achados empíricos

Os resultados de Vezzali et al. (2014) e Igartua et al. (2018) exemplificam uma constatação consistente na área: que as semelhanças de personagens com o leitor são importantes para que os leitores se identifiquem e, conseqüentemente, consigam compartilhar emoção com ele (Kuzmicova & Balint, 2019). Mas, a conclusão de o leitor ser capaz de compartilhar emoções somente com personagens que têm vivências semelhantes às suas é, provavelmente, uma visão limitada do conceito de *CompreensãoEmpatia*.

A conclusão de que é preciso ter alta similitude para que a *CompreensãoEmpatia* seja percebida traz a ideia de que o leitor, na verdade, não faz o movimento de compreender e se imaginar vivenciando as emoções de um personagem. Os resultados de Igartua et al. (2018), por exemplo, vão nessa direção. Os pesquisadores criaram textos curtos, em que um personagem marroquino narrava sua história, de forma que apontava alta similaridade versus baixa similaridade com os participantes do estudo, todos espanhóis. A similitude foi considerada em termos de aspectos ou opiniões do personagem sobre o Marrocos ou a Espanha. Na narrativa de alta similitude, o personagem citava que se sentia espanhol, que tinha amigos espanhóis, que seu prato favorito era espanhol, que tem planos de continuar vivendo na Espanha etc.

Já na de baixa similitude, esses posicionamentos do personagem se davam em relação ao Marrocos. Assim, a conclusão de que o personagem com alta similitude gerou mais empatia literária é, na verdade, falaciosa, pois esse personagem com alta similitude era, praticamente, o próprio leitor, com a diferença de ter nascido no Marrocos. Se o leitor não consegue compreender e se imaginar como um personagem marroquino que se sente marroquino, tem amigos marroquinos, gosta da comida marroquina, então a *CompreensãoEmpatia* não foi

desenvolvida. O leitor não abriu mão do próprio centramento e não se abriu a experiência do Outro.

Ao ler *A Bela e a Fera*, por exemplo, não há dúvida de que um leitor que compreende o desespero do pai da Bela (ao ver a filha prisioneira da Fera) e consegue se imaginar no lugar dele, por também ser pai, está empatizando com esse personagem. Porém, caso seja necessária a semelhança entre leitor e personagens para que a *CompreensãoEmpatia* Literária ocorra, provavelmente esse mesmo leitor não vai empatizar com a Bela, por ela ser mulher e ter vivências muito diferentes da dele. Ou mesmo, um leitor que não é pai pode não empatizar com o pai de Bela, por não ter essa vivência. Caso isso ocorra (empatizar com um personagem, mas não com o outro, dentro de uma mesma narrativa), não há compreensão narrativa, pois as unidades temáticas são engendradas de forma que façam sentido juntas (Flores et al., 2020). Além disso, é praticamente impossível pensar em um leitor que não compreende um dos personagens, pois o autor escreve de uma forma que as descrições das ações tenham um efeito específico no leitor (Ricoeur, 1983/2012).

Talvez o conceito de camadas, nos fenômenos de compreensão narrativa e de *CompreensãoEmpatia* Literária, possa ajudar aqui. Provavelmente, é mais fácil para empatizar com personagens que vivenciam, na narrativa, experiências parecidas com as que o próprio leitor já vivenciou. Porém, achados empíricos que afirmam que é necessária a similaridade entre personagem e leitor para haver empatia literária estão sendo reducionistas, em relação ao conceito de *CompreensãoEmpatia*. Caso o leitor não consiga compreender as vivências da Bela, por essa ser mulher, e, por isso, não empatizar com ela, então, a *CompreensãoEmpatia* Literária funciona de forma muito limitada. Entretanto, isso não é possível dentro da narrativa, como visto

anteriormente, pois a não compreensão de um personagem leva a dificuldades na compreensão da narrativa como um todo.

A necessidade de semelhança para empatizar vem, provavelmente, de uma ideia do conceito de empatia que necessita de um nível de fusão de *selves* para que ocorra (e.g., Cialdini et al., 1997; Kuiken, et al. 2004). Entretanto, conforme defendido por Stein (1916/1989), essa fusão não é necessária e pode gerar efeitos inesperados e, inclusive, contrários à *CompreensãoEmpatia*, com o *self* se voltando para si mesmo. Um leitor que funde seu *self* com o *self* do pai da Bela, por exemplo, pode, inclusive, deixar de ler a obra, por sentir um incômodo extremo, como se sua própria filha estivesse sendo mantida presa por um monstro.

Na mesma direção, Kuzmicova e Balint (2019) argumentam e trazem achados empíricos que evidenciam que, quando a identificação é excessiva, o leitor se torna mais centrado em si mesmo que no texto, atrapalhando a experiência de leitura. Além disso, caso a *CompreensãoEmpatia Literária* seja possível somente quando há semelhanças do leitor com o personagem, o conceito de contato parassocial não funcionaria e, inclusive, correria o risco de aumentar os vieses intragrupos (preocupação também demonstrada por Kucirkova, 2019).

Em relação ao conceito de contato parassocial (Schiappa et al., 2005), a possibilidade de contato com grupos sociais diferentes é, em geral, positiva. Entretanto, ao se pensar nesse contato por meio de uma representação, como ocorre em uma obra de literatura, uma questão ética precisa ser levantada. Na *CompreensãoEmpatia*, tem-se o contato com o Outro por meio da interação. Na *CompreensãoEmpatia Literária*, esse contato fica por conta de representações de personagens. Essa representação não necessariamente é feita de forma fidedigna ao grupo social representado. Daí a preocupação em relação à escolha de obras de literatura infanto-juvenis de qualidade, quando estas serão usadas em contexto escolar, por exemplo (e.g., Kurcikova, 2019).

Essa reflexão ética é uma preocupação levantada por Chimamanda Ngozi Adichie, em sua obra *O Perigo de uma História Única* (2019). Autora nigeriana, se mudou para os Estados Unidos para estudar, e percebeu que as opiniões e o estereótipo sobre pessoas da Nigéria, nos Estados Unidos, se devem, principalmente, à forma como elas são representadas em narrativas orais e escritas. Nessa obra, que também é um Ted Talk, Chimamanda discute os conhecimentos de um povo sobre outro povo e questiona a versão única de uma história que, muitas vezes, não é nem contada por uma pessoa que faz parte do povo representado na história. Segundo ela, essa é uma das origens do preconceito.

Ricoeur (1983/2012) também traz preocupações nesse sentido, relacionadas à historiografia e à narrativa. Segundo ele, não há neutralidade ou objetividade total, na História. Documentos históricos, que foram vistos por algumas correntes de historiadores (e.g., a epistemologia neopositivista inglesa) como uma fonte objetiva de informações, na verdade foram escritos por alguém e passam pela escolha do historiador. O autor do documento e o testemunho do historiador trazem subjetividade ao acontecimento histórico relatado. A História, conforme defendido por Ricoeur (1994), pode ser vista como uma narrativa. Assim, da mesma forma que os acontecimentos históricos não são neutros (não há acontecimento histórico antes da ciência), o contato parassocial pode aumentar o viés intragrupo, dependendo da forma como os personagens são representados. Tanto em relação ao acontecimento histórico, quanto em relação à narrativa ficcional, pode-se perguntar onde estão as outras vozes, as outras testemunhas, os outros pontos de vista, as outras verdades?

A objetividade total não existe e isso não é um problema (conforme defende Ricoeur [1983/2012, p. 163], “a subjetividade não é uma prisão e a objetividade não é a libertação dessa prisão”). Assim, escolher uma obra literária com a ideia de que o personagem se parece com o

leitor pode não trazer o efeito esperado, pois os elementos de identificação não são previamente definidos. Eles aparecem na medida em que o leitor interage com a obra. Além disso, quando se busca uma narrativa com um personagem que tem um estereótipo específico (e.g., imigrantes, deficientes), para que os leitores aumentem a *CompreensãoEmpatia* por ele, parte-se do pressuposto de que há personagens que são universais. Dificilmente seria necessário a utilização de uma obra com personagens homens, brancos e empresários de alto escalão para o desenvolvimento de *CompreensãoEmpatia* em relação a eles.

Segundo Ricoeur (1983/2012), como citado anteriormente, as narrativas inauguram coesões. Isso quer dizer que transformam acontecimentos (ou incidentes) em uma história. Na vida cotidiana, os eventos ocorrem de forma cronológica (um depois do outro) e, por outro lado, uma narrativa organiza eventos de forma lógica (um por causa do outro). Até as narrativas orais, nos diálogos corriqueiros, seguem esse fundamento. Se, por exemplo, uma mulher encontra o vizinho passeando com o cachorro que está mancando, ela pode perguntar o que aconteceu com este. Para explicar, ele formará uma narrativa, ou seja, contará, de forma coesa, os eventos relacionados ao machucado do animal. Os eventos que não importam na explicação do fato, provavelmente, não serão relatados pelo vizinho. Inclusive, caso ele relate um evento que, aparentemente, não tenha relação com a pata machucada do cachorro, a mulher pode questionar (e.g., “não entendi direito o que a sua ida ao cinema tem a ver com o seu cachorro estar mancando”). Para sumarizar essa ideia, Ricoeur (1983/2012) traz que “ninguém pergunta o que o herói fez entre dois acontecimentos que na vida estariam separados” (p. 71).

O autor de uma obra, dessa forma, inaugura coesões, na Mimese II. Seguindo essa lógica, defende-se aqui que, na Mimese III, o leitor inaugura semelhanças com os personagens, a partir de sua interação dinâmica com o texto. Nesse sentido, os elementos de identificação com o

personagem aparecem no momento da leitura e têm influências das experiências passadas do leitor, bem como podem influenciar as experiências futuras dele. Como discutido acima, não é plausível pensar que é necessário ou suficiente que um personagem tenha características muito parecidas com as do leitor para que este se identifique com aquele. Ao contrário, o leitor pode se identificar com a forma como o personagem se sentiu em uma determinada situação, com a forma como reagiu numa interação, com a lógica de seu pensamento etc., mesmo que as demais características sejam diferentes. O contrário também pode ser verdade, ou seja, um leitor pode ter muitos elementos de identificação (gênero, nacionalidade, idade, dentre outros) com um personagem e, ainda assim, não se identificar com ele, não inaugurar semelhanças.

Kuzmicova e Balint (2019) evidenciam que a percepção de semelhanças com o personagem pode vir de experiências anteriores à leitura, mas também podem ser resultados desta. Segundo elas, a “semelhança prévia pode ter um efeito na experiência de leitura, mas também a própria experiência de leitura pode moldar as percepções de semelhança” (p. 434).

O estudo de Moraes e Flores (2022) serve como um forte exemplo. Os participantes eram adultos em processo de alfabetização, estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Moraes e Flores (2022) realizaram rodas de Leitura Dialógica para Compreensão Profunda – LuDiCa, com a mediação da obra *A Bolsa Amarela* (1997/2013), de Lígia Bojunga. A história é narrada em primeira pessoa e traz as experiências de Raquel, uma criança que tem vontades que são podadas pela família e pela sociedade, dentre elas, a vontade de escrever. Os relatos durante a mediação e os recontos dos participantes do estudo deixaram claros que eles compreenderam a narrativa e empatizaram com Raquel, mesmo esta sendo um personagem com vivências e características muito diferentes das deles. Os participantes inauguraram semelhanças com Raquel.

No mesmo sentido de Moraes e Flores (2022) e contra a tese da necessidade de identificação com o personagem para a *CompreensãoEmpatia* Literária, tem-se os resultados de Junker e Jacquemin (2017). Estudantes de inglês leram literaturas comercialmente disponíveis e comumente utilizadas em aulas de inglês e participaram de discussão em sala sobre essas leituras. Posteriormente, eles responderam a questionários sobre a experiência da leitura em si (absorção na história, facilidade de acompanhar a história e o quão convincente a história era) e foram solicitados a escrever textos que retratavam alguma cena de uma das narrativas lidas, com base em uma perspectiva narrativa diferente da original. A análise dos dados mostrou que a facilidade de acompanhar a história estava muito mais relacionada à empatia do que a identificação prévia do leitor com os personagens. Os autores, inclusive, discutem que, por se tratar de estudantes de uma área rural, esperavam que a empatia fosse maior com personagens rurais, porém a empatia literária ocorreu com mais evidência com as narrativas consideradas de mais fácil compreensão.

Os dados de Junker e Jacquemin (2017) corroboram as duas teses desenvolvidas no presente trabalho, com base em análises conceituais: (1) a de que as semelhanças com os personagens são inauguradas, na interação do leitor com o texto; e (2) a de que a *CompreensãoEmpatia* Literária faz parte da polissemia do conceito de compreensão narrativa. Os estudantes não conseguiram empatizar com os personagens das narrativas consideradas por eles como difíceis, justamente porque, nessas narrativas, a compreensão foi menor.

A leitura compartilhada e o desenvolvimento da *CompreensãoEmpatia*

A *CompreensãoEmpatia* Literária pode ser mais bem compreendida em contextos nos quais seja possível a visualização da interação desta com a *CompreensãoEmpatia*. Os encontros de leitura compartilhada permitem a investigação dessa interação e podem contribuir para o

entendimento do contato parassocial, possibilitando analisar se este contribui para o desenvolvimento da *CompreensãoEmpatia*.

Kucirkova (2019) propôs uma estrutura que ajuda a entender o papel que a narrativa desempenha no desenvolvimento da empatia. Embora ela se concentre na literatura infantil, sua conclusão geral se estende a todos os leitores. Ela mostra que as duas principais áreas de estudo neste campo são a Teoria Literária e a Psicologia do desenvolvimento, com diferentes abordagens. A Teoria Literária concentra-se na análise da qualidade das narrativas e a Psicologia do desenvolvimento, nas interações entre crianças e mediadores de histórias. A partir disso, Kucirkova (2019) conclui que os dois campos podem se unir para promover o desenvolvimento da empatia por meio de narrativas.

Kucirkova (2019) conclui com a construção de um *framework* baseado em três premissas. A primeira afirma que a leitura de livros de histórias pode desenvolver empatia somente se a leitura possibilitar o aumento da identificação entre diferentes grupos e reduzir os vieses intergrupais. A segunda premissa afirma que a identificação com personagens de outros grupos sociais é a contribuição mais importante da leitura de narrativas. E a terceira, que a qualidade da linguagem nos livros infantis impressos é uma forma crítica de fomentar a empatia, embora não a única.

Keen (2007) elenca alguns recursos textuais que podem aprimorar a identificação com personagens e as respostas empáticas do leitor, incluindo narração em primeira pessoa e técnicas de fluxo de consciência. Ela também lista elementos do enredo como possíveis variáveis que precisam de mais pesquisas empíricas, incluindo ritmo, anacronismo, repetições e lacunas.

As notas de Keen (2009) e as premissas de Kucirkova (2019) mostram uma maneira de começar a responder à pergunta de pesquisa levantada aqui: como desenvolver

CompreensãoEmpatia pelo Outro por meio da *CompreensãoEmpatia* Literária? Ambas destacam o papel dos mediadores (por exemplo, líderes de grupos de leitura, contadores de histórias). Keen (2009) descreve como a linguagem usada por estes pode promover a compreensão emocional e os sentimentos empáticos.

As investigações de Flores e colaboradores (Faria & Flores, 2018; Moraes et al., 2020; Moraes & Flores, 2022) sobre a LuDiCa, embora não explicitamente focadas no desenvolvimento da *CompreensãoEmpatia*, também enfatizam o papel do mediador. A escuta ativa, não punitiva, a responsividade e a distribuição da atenção entre os participantes são as principais estratégias do mediador (Moraes & Flores, 2022). Assim, as pesquisas com a LuDiCa podem aumentar o conhecimento sobre o impacto tanto da história quanto de como os mediadores fomentam o diálogo (e a interação desses fatores), como aconselhou Kurcikova (2019).

Durante a leitura compartilhada, os participantes podem vivenciar (1) experiências primordiais de interação com outros participantes; (2) experiências primordiais de interação com o texto; (3) experiências com conteúdos não primordiais das experiências de vida dos outros membros do grupo e (4) experiências com conteúdos não primordiais por meio da compreensão das emoções dos personagens da história.

Assim, a leitura compartilhada em pequenos grupos é potencialmente uma maneira poderosa de estudar a *CompreensãoEmpatia* Literária e sua interação com a *CompreensãoEmpatia*, pois combina diferentes fontes de experiências empáticas. Isso inclui experiências parassociais por meio da história, diversidade de visões da história, expressas por diversos participantes e facilitação do diálogo e da escuta ativa e da *CompreensãoEmpatia* entre os membros do grupo.

Concluindo, a análise dos conceitos de leitura, compreensão leitora e *CompreensãoEmpatia* Literária mostram a possibilidade de o leitor desenvolver *CompreensãoEmpatia* pelo Outro, por meio da leitura de narrativas. Não há, no entanto, uma clareza da forma como isso se dá, ou seja, como a compreensão dos personagens de uma narrativa impacta na compreensão do Outro. Propõe-se que uma forma promissora de testar esses efeitos de forma mais direta é medir expressões de *CompreensãoEmpatia* e *CompreensãoEmpatia* Literária durante o diálogo contínuo sobre um livro em situação de leitura compartilhada.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Bojunga, L. (2013). *A bolsa amarela*. Agir (Obra original publicada em 1997).
- Cabeceira, A. C. D. S. (2021). Representações de gênero nos filmes Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela e a Fera, Mulan e Moana: um mar de aventuras. Monografia de graduação.
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of personality and social psychology*, 73(3), 481. DOI 10.1037/0022-3514.73.3.481
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. DOI 10.1177/1754073914558466
- Faria, V. A. L. & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para a leitura dialógica. *Acta Comportamental*, 26, p. 467-486.
- Flores, E. P., Oliveira-Castro, J. M., & Souza, C. B. A. (2020). How to do things with texts: A functional account of reading comprehension. *The Analysis of verbal behavior*, 36(2), 273-294. DOI: 10.1007/s40616-020-00135-0
- Gauche, G. & Pfeiffer Flores, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343. DOI 10.1177/09593543211043805
- Gavelek, J. & Bresnahan, P. (2014). Ways of Meaning Making: Sociocultural Perspectives on Reading Comprehension. In: Susan E. Israel e Gerald G. Duffy (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, p. 150-167. 1ª Ed. Routledge.
- Gerrig, R. J., & Mumper, M. L. (2017). How readers' lives affect narrative experiences. In: Michael B. & Emily T. T. (Eds). *Cognitive literary science: Dialogues between literature and cognition*, pp. 239-257.

- Igartua, J. J., Martín, I. G., Ramón, D. C., & de Dios, I. R. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 11(1), 56-75. DOI <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5272>
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, 52(2), 150-155. DOI <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005>
- Junker, C. R., & Jacquemin, S. J. (2017). How does literature affect empathy in students? *College Teaching*, 65(2), 79-87. DOI 10.1080/87567555.2016.1255583
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.
- Koopman, E. M. E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62-79. DOI <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.02.008>
- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00121
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203. DOI DOI: 10.1215/03335372-25-2-171
- Kuzmičová, A., & Bálint, K. (2019). Personal relevance in story reading: A research review. *Poetics Today*, 40(3), 429-451. DOI: 10.1215/03335372-7558066

- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, 3(3), 173-192. DOI DOI: 10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- Moraes, A. P. S. & Flores, E. P. (2022). Compreensão e interpretação de narrativas no contexto de Educação de Jovens e Adultos: Efeitos da Metodologia LuDiCa (Leitura Dialógica para a Compreensão). In: Aline Beckmann Menezes (Org.). *Ensinar e Aprender: Desafios para a Educação do Século XXI*, p.169-187. 1ed. Fortaleza: Imagine.
- Moraes, A. P. S., Caldas, R. C. S. & Flores, E. P. (2020). Projeto de extensão Livros Abertos: Aprendizagem Transformadora. *Participação - Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, 1, p. 11-24.
- Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Campinas: Papyrus (Obra originalmente publicada em 1983).
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind (60th Anniversary Edition)*. Routledge (Obra original publicada em 1949).
- Santos, D. O. (2019). Robert Vischer e Heinrich Wölfflin: um recorte do pensamento germânico sobre a apreensão do espaço construído a partir da memória. *URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade*, 11(2), 429-455. DOI <https://doi.org/10.20396/urbana.v11i2.8656502>
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115. DOI: 10.1080/0363775052000342544
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Prentice-Hall.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (Obras completas de Edith Stein, Vol III) [W. Stein, Transl]. ICS Publications (Obra originalmente publicada em 1916).

- Strange, J. J., & Leung, C. C. (1999). How anecdotal accounts in news and fiction can influence judgments of a social problem's urgency, causes, and cures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 436-449. DOI 10.1177/0146167299025004004
- Wilson, J. (2005). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. DOI 10.1111/jasp.12279

Estudo 3

Experiências de *CompreensãoEmpatia* e *CompreensãoEmpatia Literária* entre crianças em rodas de LuDiCa

A empatia literária, conforme evidenciado no Estudo 2, tem sido investigada principalmente no sentido de verificar o impacto desta na empatia do leitor em interação com o Outro, após a experiência da leitura. Isso porque a leitura de narrativas oferece a oportunidade de entrar em contato com diferentes realidades e experiências, de forma segura. No contato com os personagens de uma narrativa e suas vivências, os leitores têm a possibilidade de expandir sua compreensão sobre as complexidades das condições humanas.

Essa expansão nas perspectivas individuais, que pode ser alcançada no contato com o Outro ou com um personagem, tem sido evidenciada como essencial, principalmente diante das características da vida contemporânea, como o individualismo e tendências a relações superficiais (Bauman, 2004; Rifkin, 2009; Stanghellini, 2022). Isso fica ainda mais evidente diante de realidades que envolvem intolerância, desrespeito e violência (e.g. contextos de machismo, racismo, homofobia, capacitismo etc.). A empatia, como capacidade de compreender, se sensibilizar e estar disponível ao Outro, a partir das necessidades deste, é vista como essencial no enfrentamento a essas questões (e.g. Font et al., 2016; Pedersen, 2009; Tavares, 2023).

Ao pesquisar a empatia literária e seus efeitos na empatia pelo Outro, entretanto, grande parte dos estudos avaliaram as experiências individuais do leitor com a narrativa (e.g., Graaf et al., 2012; Fernandes-Quintanilla, 2020; Igartua et al., 2018; Junker & Jacquemin, 2017; Koopman, 2016). Por outro lado, estudos recentes apontam o potencial que investigações com encontros de leitura, em grupo, podem ter para o entendimento deste fenômeno (e.g., Fernandes-Quintanilla, 2020; Kurcikova 2019). Os encontros de leitura permitem avaliar não só a interação

do leitor com o texto, mas também a interação entre os participantes, possibilitando verificar a influência da experiência da leitura nas relações interpessoais.

Kucirkova (2019) evidencia, ainda, conforme afirmado no Estudo 2, a importância de duas áreas de estudos interligadas nas pesquisas sobre empatia literária: a teoria literária e a psicologia do desenvolvimento. A primeira pode contribuir na identificação de aspectos narrativos que fomentam as experiências de empatia literária e a segunda, nos comportamentos dos mediadores de histórias que levam ao mesmo objetivo.

Ao estudar a empatia literária a partir da experiência individual do leitor com o texto, grande parte dos estudos acabam por utilizar escalas ou questionários de autorrelato para medir a empatia (e.g., Graaf et al., 2012; Igartua et al., 2018; Vezzali et al., 2014). Essa forma de avaliação pode funcionar bem para analisar a empatia enquanto traço (e.g., a Escala de Reatividade Interpessoal, de Davis [1980]). Entretanto, sua utilização como medida única compromete a verificação do efeito da leitura de narrativas no comportamento do leitor, nas suas interações sociais.

Além disso, quando usado como a única medida, os autorrelatos são, muitas vezes, questionáveis em termos de desejabilidade social e em relação a como as próprias perguntas podem moldar as respostas dos participantes (Schwarz, 1999). Respostas a questionários se distanciam muito da interação em si. Keen (2009) aponta o desafio de evitar os efeitos da expectativa social (não apenas nas respostas aos questionários, mas também nas medidas realizadas em ambientes públicos, como leituras em grupo) em estudos que investigam o impacto da literatura sobre a empatia.

Foram encontrados dois estudos (Johnson, 2012; Koopman, 2015) que utilizaram medidas comportamentais para avaliação da empatia, após a leitura de narrativas, já explicados

no Estudo 2. Resumidamente, em Johnson (2012), os experimentadores fingiam derrubar canetas no chão e avaliavam a predisposição dos participantes em ajudá-los a pegar as canetas. Em Koopman (2015), os participantes ganhavam uma quantia em dinheiro, pela participação na pesquisa e, após a leitura, eram questionados se gostariam de doar essa quantia para associações de caridade a pessoas deprimidas e enlutadas (tema dos textos lidos pelos participantes, durante a pesquisa). Ainda que Johnson (2012) e Koopman (2015) tenham utilizado medidas comportamentais para avaliar a empatia após a leitura, não foram utilizadas medidas de interação.

Gosen et al. (2015), por sua vez, utilizaram técnicas da análise do discurso para avaliar as falas de crianças de 4 a 6 anos e seus professores, durante sessões de leitura interativa, ao buscar soluções dos problemas enfrentados pelos personagens das histórias. Para isso, eles analisaram 43 fragmentos de diálogos de 21 sessões de leitura interativa, com foco na verificação de como surgiam as interações voltadas para as soluções de problemas. Os pesquisadores encontraram que, na maior parte das vezes, não é necessário que os professores perguntem diretamente às crianças qual a solução de um problema, mas simplesmente descrevam o estado atual de personagens para que as crianças se engajem em diálogos voltados a soluções de problemas daqueles.

Apesar de não terem tido como objetivo a análise da empatia, os resultados de Gosen et al. (2015) podem servir de evidência favorável de que a leitura de narrativas fomenta a empatia em crianças. Ao concluírem não ser necessária uma pergunta direta para que as crianças se engajem na busca de soluções para os problemas dos personagens, pode-se inferir dos resultados de Gosen et al. (2015) que o leitor se engaja na interação com personagens, buscando formas de ajudá-los. Ou seja, na interação do leitor com o texto, o contato com um problema vivenciado

pelos personagens gera a tomada de perspectiva e a busca por solucionar esse problema, sem a necessidade de estimulação suplementar, por exemplo.

O estudo de Gosen et al. (2015), além disso, traz a reflexão de que métodos de análise do diálogo são úteis na compreensão das interações ao redor do livro. A preocupação em relação a medidas puramente quantitativa para avaliar atributos humanos tem sido levantada por outros pesquisadores. Fernandes-Quintanilla (2020), por exemplo, defende o uso de medidas qualitativas especificamente para o estudo das respostas emocionais do leitor ao texto e da empatia literária. Segundo a autora, as medidas quantitativas não capturam a experiência subjetiva de empatia do leitor e, por outro lado, as medidas qualitativas permitem uma análise mais detalhada das respostas dos leitores, possibilitando mapear a complexa interação do leitor com o texto.

Fernandes-Quintanilla (2020) utilizou grupos focais para avaliar as reações emocionais do leitor ao texto, após a leitura individual. Duas narrativas biográficas do autor uruguaio Eduardo Galeano que contam histórias de perseguição e tortura, foram selecionadas para o estudo. A pesquisadora analisou as narrativas em termos de (1) ponto de vista de apresentação da história; (2) apresentação do discurso do personagem; (3) apresentação das emoções dos personagens; e (4) técnicas narrativas de caracterização dos personagens. Para a análise dos discursos, durante os grupos focais, a pesquisadora categorizou as falas dos participantes em seis categorias e 18 subcategorias.

Os principais resultados da análise de Fernandes-Quintanilla (2020) apontaram que a empatia pelos personagens tende a ocorrer quando informações sobre as emoções dos personagens e a situação na qual ele está inserido estão presentes no texto. Esses resultados estão em coerência com os indicativos de Keen (2007) de que as narrativas com fluxo de consciência e

narração em primeira pessoa tendem a favorecer a empatia literária. Porém, uma ressalva importante foi apontada por Fernandes-Quintanilla (2020): quando a avaliação moral do leitor indica que as ações de um personagem são negativas, a empatia por esse personagem pode ficar prejudicada, mesmo com a presença de elementos narrativos expressando emoções e situacionais vivenciadas.

Alguns participantes de Fernandes-Quintanilla (2020), por exemplo, demonstraram empatia por torturadores, diante de elementos textuais como: “forte foco em sua perspectiva, disponibilidade de informações sobre seus estados internos e apresentação de suas emoções, falas e pensamentos” (p. 139). Nesse tipo de narrativa tem-se as contingências programadas (cf. Flores et al., 2020a) para gerar conflito no leitor e, até certo ponto, facilitar a empatia com vilões¹², ou seja, esta é uma das funções dessas narrativas.

Por outro lado, outros participantes de Fernandes-Quintanilla (2020) não apresentaram empatia por torturadores, mesmo diante da presença dos marcos textuais citados, por causa de sua avaliação moral das ações de tortura. A autora conclui, então, que a empatia é moralmente sensível e que os elementos textuais perdem o potencial de gerar empatia quando as avaliações morais dos leitores em relação às ações dos personagens são negativas. Essa discussão retoma a ideia de Mimese I (Ricoeur, 1983/2012, conforme Estudo 2), pois a compreensão das narrativas está baseada na compreensão da estrutura lógica das ações humanas. Assim, a dinamicidade da interação do leitor com o texto (Flores et al., 2020a; Ricoeur, 1983/2012) é complexa e pode ser modulada pelas experiências anteriores à leitura, dentro dos limites de interpretação de um determinado texto (Eco, 1994; Flores et al., 2020a).

¹² Leake (2014) e Mitchell (2014) utilizam o termo empatia difícil para designar a empatia que ocorre quando o personagem empatizando é considerado vilão ou uma pessoa má.

Medeiros e Flores (2016), em um trabalho pioneiro do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, já evidenciaram essa ideia por meio de um exemplo referente à história da Chapeuzinho Vermelho. Para compreender esse conto, é preciso que o leitor esteja sob controle da Função Narrativa que mostra a ingenuidade de Chapeuzinho Vermelho. Essa compreensão pode ser verbalizada de diversas formas, como apontam Medeiros e Flores (2016), não havendo uma topografia específica ou mesmo uma passagem específica da narrativa, pois ela está distribuída ao longo do texto. Por exemplo, o leitor pode dizer que Chapeuzinho foi inocente ou tola ao cair nas trapaças do lobo. Por outro lado, um leitor que compreendeu a narrativa não vai expressar que Chapeuzinho foi esperta, pois isso ultrapassa os limites de compreensão deste texto.

Fernandes-Quintanilla (2020) aponta como uma das desvantagens do método por ela utilizado o fato de a discussão sobre a história ocorrer após a leitura. Segundo ela, isso pode acarretar esquecimento, pelos participantes, de alguma passagem específica da narrativa ou mesmo racionalizações das emoções vivenciadas. Em contrapartida, a discussão do texto no momento da leitura, quando esta é feita em grupos, pode gerar respostas mais espontâneas e evitar esquecimentos. A técnica da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda – LuDiCa, como a realizada por Guevara et al. (2024), oportuniza esse debate no momento da leitura.

A LuDiCa foi proposta pelo Grupo de Pesquisa Livros Abertos, da Universidade de Brasília, com inspiração da leitura dialógica de Whitehurst et al. (1988). Na LuDiCa, tem-se como foco a compreensão profunda da narrativa. Para isso, é realizada uma análise anterior da narrativa, possibilitando a formulação de perguntas que realmente ajudem na compreensão. A narrativa é analisada em termos de Unidades Funcionais, as Funções Narrativas e os Eventos Narrativos. As Funções Narrativas dizem respeito às unidades temáticas que se interligam logicamente (cf. Ricoeur, 1983/2012), dando sentido à narrativa (Flores et al., 2020b). As

Funções envolvem, por exemplo, os sentimentos, as emoções, as motivações, as intenções e as disposições dos personagens, a atmosfera da história ou de uma cena específica, as características dos personagens e das relações entre eles. Já os Eventos são as ações dos personagens, em termos de verbos de ocorrência (cf. Ryle 1949/2009).

Na LuDiCa, os mediadores são treinados para realizarem as pausas para o diálogo, em momentos específicos da narrativa, nos quais um leitor experiente provavelmente pararia para fazer reflexões. A partir da pergunta, se inicia o ciclo dialógico, no qual cada ouvinte é convidado a participar. Quando o mediador percebe que algum participante não compreendeu a pergunta ou o trecho da narrativa, faz perguntas complementares, sempre retomando as Funções Narrativas. Os mediadores são responsivos às falas de cada um, gerando um clima de acolhimento nas rodas de leitura.

O ciclo dialógico da LuDiCa foi sistematizado por Medeiros e Flores (2016) e aprimorado por Bisello (2018). A partir disso, a técnica se mostrou promissora para fomentar a compreensão de narrativas em públicos diversos, como crianças (e.g. Medeiros & Flores, 2016; Rogoski & Flores, 2021), crianças autistas (e.g. Caldas & Flores, 2020; Queiroz et al., 2020), adolescentes autistas e neurotípicos (e.g. Guevara, 2024) e adultos (e.g. Moraes & Flores, 2022).

Guevara et al. (2024) realizou a análise das interações entre adolescentes autistas e neurotípicos em diálogos durante os encontros de LuDiCa. Os diálogos foram categorizados em: atos conversacionais, falas sobre si, iniciações e perguntas. Essas categorias foram quantificadas para avaliar o efeito da LuDiCa no aumento das interações e das falas específicas, em comparação com a leitura compartilhada não dialógica

Os resultados de Guevara et al. (2024) apontaram aumento em todas as categorias de falas, a partir da intervenção. Apesar de não ter tido como foco a empatia, diretamente, é possível

inferir, a partir dos dados de Guevara et al. (2024), que a LuDiCa é um contexto potencial para o surgimento da empatia entre participantes, diante do aumento da interação. Guevara et al. (2024) aponta para a importância dos comportamentos da mediadora, em propiciar um ambiente no qual os participantes se sintam seguros para expressar suas opiniões e compartilhar vivências pessoais.

Assim, na LuDiCa, o papel do mediador e a análise da narrativa se complementam, para a realização das rodas de leitura, sendo potencialmente uma técnica adequada para a experimentação de empatia e empatia literária, conforme orientações de Kurcikova (2019).

Para o presente estudo, conforme orientado por Fernandes-Quintanilla (2020) e com base em Guevara et al. (2024), propõe-se a utilização de metodologia com análises das interações entre os participantes da LuDiCa e entre leitor e texto.

Diante do exposto, para responder a algumas das questões suscitadas nos Estudos 1 e 2, o propósito deste Estudo 3 foi investigar se, e como, a LuDica propicia (1) expressões de *CompreensãoEmpatia* entre participantes (seja como empatizador, seja como empatizando); (2) expressões de *CompreensãoEmpatia* Literária¹³.

Para isso, optou-se pela escolha de temas, da literatura infanto-juvenil, que pudessem suscitar diálogos sobre vivências e experiências humanas pouco familiares aos participantes. Como evidenciado no Estudo 2, o contato com vivências pouco familiares permite a tomada de perspectiva a partir do movimento de compreender e se imaginar vivenciando as emoções de um personagem, colocando-se lado a lado a este.

Um exemplo que tem sido bastante estudado, atualmente, é relacionado às vivências de imigrantes e refugiados e à verificação da empatia voltada a eles (e.g., Igartua et al., 2018;

¹³ O termo *CompreensãoEmpatia* não foi utilizado anteriormente, neste estudo, por tratar, até então, de trabalhos anteriores. Doravante, será utilizado, evidenciando as inovações teórico-conceituais trazidas nos Estudos 1 e 2.

Kotzur et al., 2018). A *CompreensãoEmpatia* por pessoas refugiadas ou imigrantes envolve a compreensão e conseqüente sensibilização em relação a contextos extremos, como de perseguições, conflitos armados, desastres naturais e violações de direitos humanos, de forma geral. Por isso, a temática da LuDiCa, no presente estudo, foi voltada para as vivências desse público.

Método

Aprovação do Projeto em Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos

O Projeto de pesquisa referente a este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CAAE: 67798123.1.0000.5540) e a participação das crianças foi autorizada pela escola, pelos responsáveis (consentimento informado) e pelas próprias crianças (assentimento informado).

Participantes

Participaram deste experimento doze crianças, entre nove e onze anos, estudantes do 4º e do 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Foi solicitado que as professoras indicassem as crianças para participação na pesquisa, a partir dos seguintes critérios de inclusão: frequência regular à escola e demonstração de interesse em participar.

Na instituição escolar onde ocorreu a pesquisa, foram identificadas duas crianças, uma menina e um menino, imigrantes vindos da Venezuela. Por se encaixarem nos critérios de inclusão e estarem na faixa etária adequada ao estudo, elas foram convidadas a participar. A menina participou do Grupo 2 e o menino, do Grupo 3 (os grupos são explicados abaixo). Para a formação dos grupos, as crianças das diversas turmas escolares foram misturadas, ou seja, foi priorizado que crianças da mesma turma participassem de grupos diferentes. Além disso, foi perguntado para as crianças brasileiras dos Grupos 2 e 3 se conheciam a criança venezuelana

participante de cada grupo, ao que foi respondido que não. Assim, a participação de crianças de duas nacionalidades diferentes, incluindo crianças imigrantes, tornou-se uma oportunidade a mais de surgimento de instâncias de *CompreensãoEmpatia* Interpessoal.

Após a seleção dos participantes, as crianças foram divididas em quatro grupos, que passaram pela Linha de Base – LB e pela condição experimental e foram analisados como sujeitos, conforme explicado abaixo.

Os pais das crianças foram contactados e convidados para participar de uma reunião de orientação sobre a pesquisa. Nesta, foram explicados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como evidenciado o caráter voluntário da entrada e permanência na pesquisa e a total liberdade para querer ou não participar a qualquer momento. Após isso, foram coletadas as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e nos Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (Anexo 2). Alguns pais não puderam comparecer e, com estes, foi realizada chamada telefônica e lhes foi enviado, via WhatsApp, um vídeo explicativo, gravado pela própria pesquisadora, com as informações sobre a pesquisa. Para estes, os termos foram enviados pelas crianças, nas mochilas, para que os pais pudessem assinar, em casa, caso concordassem com a participação de seus filhos.

O assentimento informado (Goldim, Pitham, Oliveira & Raymundo, 2003) foi feito por meio de uma explicação, com linguagem adequada às idades das crianças, acerca do objetivo da pesquisa e de como se dariam as sessões. Foi explicado que a participação era voluntária e que elas poderiam deixar de participar a qualquer momento. Além disso, foi realizada uma sessão demonstrativa, com a utilização de uma obra de literatura infanto-juvenil que não seria utilizada na coleta de dados. Após a demonstração, foi coletada a assinatura das crianças no Termo de Assentimento Informado (Anexo 3).

Local

Todas as sessões ocorreram na própria escola das crianças. Foram realizadas na sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, da escola. A sala possui uma mesa retangular grande, que acomodava confortavelmente todas as crianças e a mediadora, durante as sessões, e possibilitava o posicionamento da câmera filmadora de modo a captar todos os participantes. Trata-se de uma sala com ventilação e iluminação naturais e artificiais (janela, luz de teto e ventilador). Durante as sessões, somente as crianças e a mediadora ficavam na sala, entretanto, houve algumas interrupções, em sessões pontuais, por membros da equipe escolar e/ou por haver muito barulho no ambiente escolar. Logo após as interrupções, as sessões eram retomadas e, sempre que necessário, a parte da história e os diálogos levantados, eram lembrados.

Materiais/Instrumentos

Foram utilizadas duas obras para a coleta de dados. Para as sessões de LB, foi escolhida a obra “Valentes: Histórias de pessoas refugiadas no Brasil”, de Aryane Cararo e Duda Porto de Souza, com ilustrações de Rafaela Vilela e arte da capa por Joana Amador, da Editora Schwarcz. Trata-se de uma obra de referência sobre a situação de pessoas refugiadas no Brasil, inclusive por ter contado com o apoio da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados – UNHCR ACNUR. A obra traz informações, dados estatísticos e relatos de vivências de pessoas refugiadas, no Brasil, vindas da Ásia, da África, da Europa e da América Latina.

Para a presente pesquisa, foram selecionados 12 relatos de refugiados, retratados na obra. Os relatos foram utilizados para formar Cartões de Interação. Estes foram lidos para as crianças, na LB, nas sessões de Sonda e no Retorno à Linha de Base – RLB. Trata-se de trechos das histórias verídicas, autorrelatadas pelos refugiados. Cada Cartão de Interação continha entre 3 e 4

parágrafos da história de um refugiado, no Brasil. As histórias dos Cartões de Interação eram independentes, entre si.

Para as sessões de intervenção, utilizou-se a obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, de autoria de Tadeu Sarnento, com ilustrações de Apo Fousek. A obra traz a história de crianças que vivem em um campo de refugiados, em um deserto na Jordânia, retratando a realidade e as vivências comuns, no local. A narrativa é escrita em terceira pessoa, com narrador onipresente e contém diversos fluxos de consciência dos personagens, ou seja, tem ênfase no plano psicológico da história, relacionado aos eventos vivenciados por estes.

A obra foi escolhida por ter caráter literário e conter vivências de crianças que são diferentes das vivências da maioria das crianças participantes desta pesquisa, permitindo o surgimento de instâncias de *CompreensãoEmpatia* Literária. Esta foi uma das poucas obras que trata do assunto e que seja formada por capítulos, possibilitando melhor observação da imersão do leitor no texto. Além disso, trata-se de uma obra envolvente, com narrativa de qualidade, atestada por ter sido vencedora do prêmio Barco a Vapor. É composta por 9 capítulos e cada um foi lido, utilizando a técnica da LuDiCa, nas sessões da intervenção. Todas as sessões da coleta de dados foram gravadas, com a utilização de uma câmera digital, para posterior análise das interações.

Análise das narrativas e preparação das intervenções para as mediações

Tanto as narrativas de relato, retiradas da obra “Valentes: Histórias de pessoas refugiadas no Brasil”, quanto os capítulos da obra “O Cometa é um sol que não deu certo” foram analisados previamente, em termos de Funções e Eventos Narrativos (cf. Flores et al., 2020b). Cada relato lido nas sessões de LB, de Sondas e de RLB continha entre duas e quatro Funções Narrativas.

Em relação à obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, cada capítulo foi analisado, também em termos de Funções e Eventos Narrativos, para fundamentar as intervenções. Cada capítulo contém, entre quatro e sete Funções Narrativas. Para a LuDiCa, a Função Narrativa mais importante de cada capítulo foi definida e, a partir dela, duas perguntas foram planejadas para servirem de intervenção dialógica, em partes diferentes do capítulo. Por se tratar de uma narrativa complexa, algumas Funções Narrativas estavam presentes em mais de um capítulo, porém a Função trabalhada, a partir das intervenções, eram sempre diferentes. O Anexo 4 apresenta a análise do capítulo 4, a título de exemplificação.

As análises de quatro relatos dos Cartões de Interação (33,33% do total de cartões) e três capítulos (33,33% do total de capítulos) da obra utilizada na intervenção foram submetidos a um acordo entre juízes, inicialmente em reunião do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, para refinamento e discussão de desacordos e, posteriormente, entre a primeira autora e dois pesquisadores com experiência em análises de Funções Narrativas. Chegou-se a uma porcentagem de 95,76% de acordos para os Cartões de Interação e de 94,44%, para a obra “O Cometa é um sol que não deu certo”.

Procedimento

Delineamento

Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla por grupo, com uso de sondas. Para isso, as crianças foram distribuídas em três grupos, sendo cada um composto por quatro crianças. Como o foco da presente pesquisa se dá na interação, para a análise de dados, o grupo foi considerado como sujeito, assim, os comportamentos foram contabilizados por grupo. Cada grupo foi analisado como sujeito e passou pelas condições a seguir:

Linha de base: Na Linha de Base, foram utilizados os Cartões de Interação. Os cartões serviram como *prompt* de interação livre entre as crianças e para a verificação do repertório inicial delas em relação a *CompreensãoEmpatia* demonstrada pela pessoa presente no relato, bem com, entre elas. Trata-se, assim, de um material provocador para verificação do repertório empático de entrada, das crianças. A mediadora leu um cartão por sessão, em leitura corrida (sem intercalá-la com perguntas para diálogos) e, logo após a leitura, a mediadora instruiu as crianças a conversarem entre si, sobre o relato lido no cartão, enquanto ela preenchia alguns formulários (*“agora é a vez de vocês: a tarefa de vocês é conversarem, entre vocês, sobre essa breve história que acabamos de ler. Enquanto isso, eu vou preencher uns papéis, aqui nessa outra mesa. Quando vocês terminarem, me chamem, tá bom?”*). Ou seja, a mediadora não participava dessa interação sobre o cartão lido. A outra mesa, para a qual a mediadora se dirigia, ficava posicionada de modo que a mediadora ficava de costas para as crianças, para diminuir a interferência na interação delas. Quando as crianças chamavam, a mediadora perguntava se todas elas já haviam falado tudo o que gostariam de falar e, em caso positivo, a sessão do dia era finalizada.

Para evitar LB longas, e, conseqüentemente, evitar que o tema pouco familiar se tornasse familiar antes mesmo da intervenção, optou-se pelo uso de sondas. Ou seja, no início do experimento, uma sessão de LB foi realizada com todos os grupos, porém, nesse momento, somente o Grupo 1 entrou na LB propriamente dita, com sessões contínuas.

Enquanto o Grupo 1 seguiu nas sessões de LB, os outros grupos não participaram de sessões. Quando o Grupo 1 entrou na intervenção, os grupos 2 e 3 foram sondados, novamente (sondagem 2) e, a partir daí, o Grupo 2 entrou em LB propriamente dita. Quando o Grupo 2 entrou em intervenção, foi realizada uma nova sondagem no Grupo 3 que, logo após, iniciou a

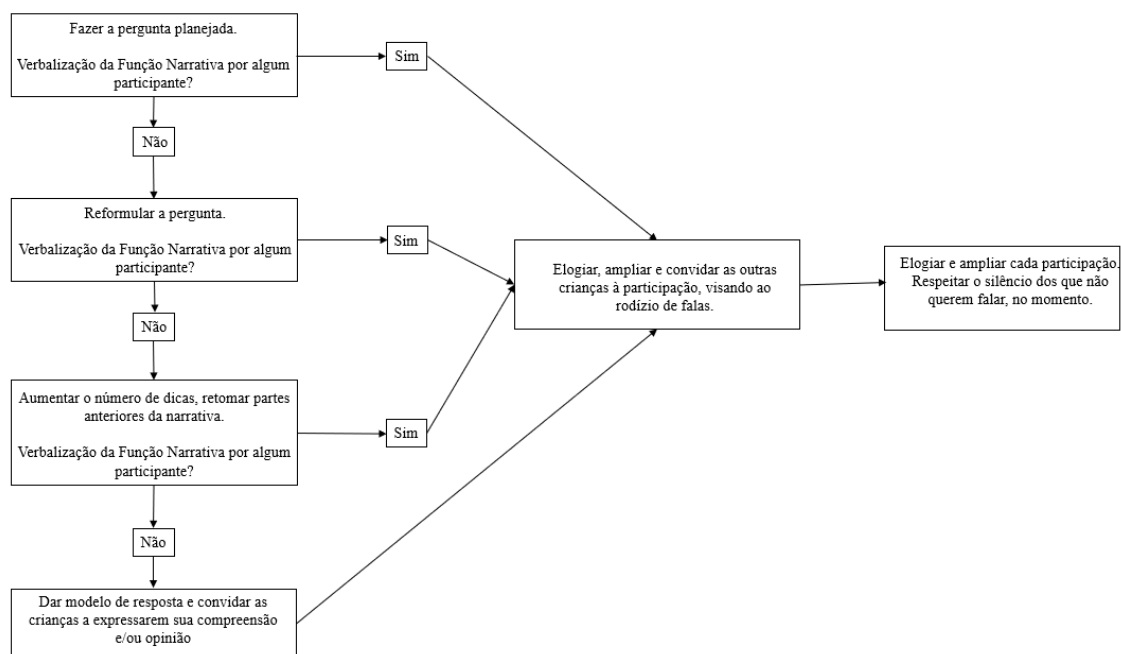
LB. A LB propriamente dita teve duração de, pelo menos, três sessões e uma diferença de, pelo menos, 2 sessões entre um grupo e outro. Utilizou-se como critério de estabilidade as Funções Narrativas atingidas.

Condição Experimental: Na intervenção, foi utilizada a obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, que foi lida dialogicamente, a partir do uso da técnica LuDiCa. Para cada sessão, foram planejadas duas perguntas, baseadas nas Funções Narrativas, sendo uma Função trabalhada, para cada capítulo. A mediadora fazia a pergunta planejada, referente a uma das Funções Narrativas e, caso as crianças apresentassem dificuldade para compreender e verbalizar a Função, o procedimento de *scaffolding*, típico da LuDiCa, (cf. Medeiros & Flores, 2016) era iniciado pela mediadora.

Assim, após a pergunta planejada, caso as crianças não verbalizassem a Função Narrativa evocada, a pergunta era reformulada, pela mediadora. Se, após isso, ainda não houvesse demonstração de compreensão pelas crianças, a mediadora aumentava o número de dicas, retomando eventos narrativos anteriores. Esse processo sempre se dava de forma responsiva, ou seja, a partir de conhecimentos que as crianças já demonstravam e seguindo o interesse delas, no diálogo. Por fim, caso a Função não fosse verbalizada, a mediadora dava um modelo de resposta e se certificava da compreensão das crianças. A mediadora sempre realizava o rodízio de falas nas rodas de leitura, ou seja, encorajava que todas as crianças participassem do diálogo. A Figura 5 mostra a sistematização do *scaffolding* da LuDiCa, em grupos, conforme realizado pela mediadora, nas sessões.

Figura 5

Diagrama do scaffolding realizado pela mediadora nas interações dialógicas com as crianças



Dessa forma, a variável independente foi a LuDiCa e a variável dependente, o comportamento empático, avaliado por meio das medidas comportamentais, explicadas abaixo.

Sondas e Retorno à Linha de Base: Além das sondas iniciais, realizadas antes do efetivo início das LB, foram feitas três sondas por grupo, ao longo da intervenção. Isso porque as contingências presentes nas sessões de LB e de Intervenção eram muito diferentes e, percebeu-se que as contingências de LB poderiam evidenciar outros tipos de comportamentos de manifestação empática (por exemplo, foi comum, nas sessões de LB que uma das crianças tomasse o lugar de mediador do grupo, durante o diálogo livre, entre elas). Assim, as sondas realizadas, ao longo das sessões de LuDiCa, tiveram o mesmo formato das sessões de LB, ou seja, leitura de um Cartão de Interação e posterior discussão do tema, entre as crianças e sem a

presença da mediadora. No mesmo sentido, foram realizadas duas sessões de RLB, após a finalização da leitura da obra.

Coleta de dados

A coleta de dados se deu entre 09/04/2023 e 31/05/2023. Todas as sessões ocorreram na escola das crianças, três vezes por semana. Foi combinado com os professores o horário para a realização das sessões, de forma que não interferisse na dinâmica de sala de aula. Assim, nos dias e horários designados para as sessões, a mediadora passava nas salas, reunia as crianças de cada grupo e as direcionava para a sala reservada para as mediações.

Medidas Comportamentais

As interações foram categorizadas em três categorias e seis subcategorias das falas, conforme abaixo. As medidas foram retiradas da análise funcional do comportamento verbal dos participantes. Todos os exemplos citados abaixo, para clarificar as medidas comportamentais, são de falas que realmente ocorreram, ao longo das sessões. Para cada medida, foi acrescentada uma justificativa de sua utilização, a partir da relação com o conceito de *CompreensãoEmpatia*.

Categoria 1: CompreensãoEmpatia Literária

Subcategoria 1.1. Funções Narrativas: as Funções Narrativas dizem respeito ao plano psicológico da narrativa, incluindo dimensões como a atmosfera da história, os sentimentos, as caracterizações, motivações e desejos dos personagens, bem como a ideias diluídas ao longo da narrativa. Essas instâncias foram listadas, anteriormente, a partir da análise prévia da narrativa. Posteriormente, cada sessão foi analisada em termos das Funções Narrativas faladas pelo grupo e, foi contabilizada por meio de uma pontuação ajustada de Funções atingidas, conforme explicado no tópico análise de dados.

Justificativa: a compreensão da narrativa, demonstrada por meio da verbalização das Funções Narrativas é, a rigor, a compreensão das vivências dos personagens. Assim, quanto maior a quantidade de Funções verbalizadas, maior a compreensão das vivências dos personagens.

Subcategoria 1.2. Distancing: o *distancing* diz respeito a qualquer relação da história com a experiência própria dos participantes, seja essa experiência vivida direta (e.g. vivências pessoais relacionadas à história, por exemplo “o máximo de mar que eu já nadei foi em córrego” ou “Eu aprendi a nadar lá no Ceará, no açude do meu avô, da minha avó”) ou indiretamente (e.g. conhecimentos de mundo relacionados à história, como na fala “Que nem o povo da Ucrânia” ou “Ué, mas não é só eles ir pra Arábia Saudita? A pé?”; ou histórias de família, como “a minha vó, ela não primeiro namorou e depois casou, ela casou direto”).

Justificativas: Faz parte do conceito de *CompreensãoEmpatia* se colocar lado a lado do empatizando (nesse caso, um personagem da história). Isso fica evidente a partir da comparação consigo mesmo, com as próprias vivências. Esse movimento diz respeito ao segundo momento empático descrito por Stein (1916/1989), no qual o empatizador alcança, empaticamente e não primordialmente, a experiência do empatizando, imaginando-se no lugar dele (como se) e o sentimento sentido por ele. O *distancing* mostra isso.

Além disso, mostrar os conhecimentos de mundo diz respeito a demonstrar *CompreensãoEmpatia* por meio do interesse que os participantes têm sobre o assunto. Assim, quanto maior o interesse demonstrado, maior a *CompreensãoEmpatia* demonstrada pelas vivências dos personagens.

Categoria 2: CompreensãoEmpatia Interpessoal

Subcategoria 2.1. Completar a fala anterior: O Completar se dá quando uma criança dá sequência ou completa a fala de outra criança (somente entre crianças). É contabilizada independente de ter havido solicitação direta ou não. Ou seja, se uma criança está falando algo e solicita diretamente por ajuda de outra criança (por meio de uma pergunta direcionada a ela, por exemplo), essa medida é contabilizada. Isso porque a *CompreensãoEmpatia* está no âmbito da interação, assim o comportamento do empatizando tem, também, grande influência no comportamento do empatizador (Flores & Rogoski, 2023). Além disso, se não houver solicitação direta da criança e, mesmo assim, uma segunda criança completar a fala daquela, também é contabilizado como Completar. Inclui responder a perguntas de outros colegas. Inclui, também, expansões da fala anterior (e.g. uma criança fala “uma vida melhor” e a outra expande “uma vida muito melhor”). Nesta medida, a segunda fala (que é a complementação) não faz sentido sem a fala anterior (e.g. uma criança fala “esse daqui é o Emanuel” e a outra fala “e esse do lado dele é o pai”, a fala da segunda criança é um Completar, pois ela não faz sentido sem a fala da primeira; ou “eu acho que eles estão tristes”, seguida de “é, eles estão tristes mesmo”). Para haver a complementação da fala anterior, as duas falas têm a mesma temática.

Justificativa: Essa medida mostra sensibilidade e responsividade ao Outro.

Subcategoria 2.2. Prompt e reforço social (Prompt+RS): essa medida diz respeito a encorajar a fala de outros colegas, seja sob a forma de *prompt* (e.g. uma criança perguntando às outras “O que vocês mais gostaram na história?”; ou, por exemplo, quando uma criança apresenta insegurança em falar e outra criança diz “É só falar”), seja na forma de reforço social, com concordâncias rápidas (e.g. “uhum”, “isso”). Essa medida, como explicado anteriormente, tem a função de encorajar que um colega se coloque e fale mais, assim, não são falas que tragam

conteúdos próprios. Ela só é contabilizada quando ocorre entre crianças. Perguntas feitas por uma criança para as outras também são contabilizadas como *prompts*.

Justificativa: encorajar o Outro a se colocar demonstra valorização do ponto de vista, da história e da experiência dele, sendo uma forma de demonstrar *CompreensãoEmpatia*. Optou-se por colocar *prompts* e reforços sociais, juntos, pois, o foco, no presente trabalho, é a função de encorajamento da fala do Outro, seja por meio de uma pergunta, seja por meio de consequenciação positiva de uma colocação.

Categoria 3: Engajamento

Subcategoria 3.1. Entusiasmo: Falas que demonstrem empolgação com a história (e.g. topografias diferente da fala, por exemplo, “fazer teatro”, imitar personagens ou expressar emoção de empolgação em uma fala) ou interesse na história e na realidade dos personagens (e.g.: “Eu gostei dessa história”; “Essa história é interessante”; “Essa foi a história que mais gostei desse livro”).

Subcategoria 3.2. Iniciações: São falas que iniciam um diálogo ou introduzem um novo tópico. Ao longo das leituras, são falas (perguntas ou comentários) que interrompem a leitura (e.g. um participante interrompe a leitura e comenta “ah, isso já aconteceu comigo” ou “eu não entendi essa parte”). Já durante um diálogo, as iniciações aparecem em forma de perguntas sobre a história (e.g. “Essa história aconteceu de verdade?”; “E se a gente beber água salgada, acontece o quê?”; “será que ele ainda está vivo?”). Podem ocorrer direcionadas tanto aos pares quanto à mediadora.

Justificativa das medidas de engajamento: Se interessar e procurar saber mais sobre outras vivências e realidades é uma amostra de *CompreensãoEmpatia*. Quanto maior o interesse

em vivências diferentes das próprias, maior a demonstração de *CompreensãoEmpatia*, visto que a pessoa está buscando compreender a experiência do Outro.

Por captarem aspectos diferentes da interação, as subcategorias de categorias diferentes (*CompreensãoEmpatia* Literária, *CompreensãoEmpatia* Interpessoal e Engajamento) podem coincidir em uma mesma fala. Por exemplo, do ponto de vista da compreensão da narrativa, a criança pode estar relatando uma Função e, do ponto de vista do engajamento, essa mesma fala pode ser uma Iniciação. No mesmo sentido, para a categoria de Engajamento, pode haver essa sobreposição entre as subcategorias (e.g. uma fala pode ser uma Iniciação que demonstre Entusiasmo).

Análise de Dados

A análise de dados foi feita a partir da quantificação das ocorrências das medidas comportamentais (com exceção das Funções Narrativas), durante os diálogos das sessões. Para isso, realizou-se o Registro de Intervalo Parcial (cf. Sella & Ribeiro, 2018), no qual dividiu-se o tempo dos diálogos (excluindo-se a parte de leitura) de cada sessão em intervalos de 15 segundos e, a cada intervalo, indicou-se se houve ou não a ocorrência dos comportamentos. Por ser possível ocorrer a sobreposição de medidas comportamentais, em alguns intervalos houve a ocorrência de mais de uma medida. O Anexo 5 mostra um exemplo de planilha utilizada para o Registro de Intervalo Parcial.

Após o registro das ocorrências em planilha, calculou-se a porcentagem de intervalos em que cada medida ocorreu, por sessão. Ou seja, dividiu-se o número de intervalos em que um comportamento ocorreu pelo total de intervalos de diálogos na sessão, multiplicando-se esse resultado por 100.

As Funções Narrativas foram contabilizadas usando-se uma pontuação ajustada a partir do cálculo da complexidade da narrativa. Optou-se por demonstrar as Funções Narrativas em função da complexidade narrativa, pois os Cartões de Interação usados na LB, Sondas e RLB eram mais simples que os capítulos da obra “O cometa é um sol que não deu certo”, utilizado na intervenção.

Para o cálculo da complexidade narrativa, utilizou-se a somatória de Funções Narrativas + Eventos Narrativos (Complexidade do Texto = Número de Funções + Número de Eventos). A pontuação normalizada de Funções Narrativas atingidas foi calculada pela multiplicação da porcentagem de Funções atingidas em cada capítulo pela complexidade do capítulo (Pontuação Normalizada = Porcentagem de Funções Reconhecidas x Complexidade do Texto). Com o objetivo de padronizar as medidas apresentadas nos gráficos, em termos de porcentagem, em seguida, a pontuação normalizada foi ajustada, a partir da pontuação máxima possível de ser atingida nas sessões. Assim, a pontuação ajustada, apresentada nos gráficos, diz respeito à pontuação normalizada dividida pela pontuação máxima possível da sessão, com o resultado multiplicado por 100 (Pontuação Ajustada = [Pontuação Normalizada / Pontuação Máxima Possível] x 100). O anexo 6 mostra o passo a passo, de forma didática, do cálculo da pontuação ajustada de Funções Narrativas atingidas, com um exemplo.

Foi realizado o cálculo do tamanho do efeito da LuDiCa, a partir do teste estatístico não-paramétrico Tau-U AxB (Brossart et al., 2018), para todas as medidas comportamentais (Funções Narrativas, *Distancing*, *Prompt+RS*, Completar, Iniciações e Entusiasmo), com comparações da LB com a intervenção, bem como da LB com o RLB, com correção de possíveis efeitos de tendência ascendente na LB. Para o cálculo do Tau-U foram desconsideradas as sessões de Sonda.

Acordo entre Observadores

Dezoito vídeos (30% do total), sendo seis de LB, dois de Sonda e dez da Intervenção, foram sorteados para a realização do acordo entre observadores. A amostra foi analisada pela primeira autora e uma observadora independente. Inicialmente, foi feita uma análise em conjunto, a título de treinamento da observadora e refinamento das medidas comportamentais. Após, os vídeos foram analisados independentemente, para o cálculo do acordo. O índice de concordância, [calculada pela fórmula (concordâncias / concordâncias + discordâncias) X 100] foi de 100% para as Funções Narrativas atingidas, 89,47% para os *Distancings*, 84,84% para Completar, 83,33% para *Prompt+RS*, 100% para Entusiasmo e 100% para Iniciações.

Fidelidade da Intervenção

Doze vídeos (20%), sendo três da LB, dois de Sondagens e sete da Intervenção, foram analisados independentemente por sete pesquisadores do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, para a verificação da fidelidade da intervenção. Para todos os vídeos da LB e das Sondagens, foi considerado que a mediadora realizou a leitura com animação e expressão e que gerou um ambiente afetuoso e acolhedor para os participantes. Além disso, a mediadora não interferiu no diálogo livre entre as crianças, em nenhum dos vídeos analisados. Em relação à Intervenção, em todos os vídeos, a mediadora demonstrou afeto e expressão na leitura e criou um clima afetuoso e acolhedor. Em 100% das ocasiões, realizou as perguntas planejadas para a intervenção, reformulou a pergunta, quando necessário, e expandiu as respostas das crianças. Somente em um vídeo analisado, foi considerado que a mediadora perdeu duas oportunidades de ser responsiva com as crianças. O Anexo 7 mostra o formulário utilizado para a avaliação da fidelidade da intervenção.

Resultados

CompreensãoEmpatia Literária

A Figura 6 apresenta a porcentagem de intervalos nos quais ocorreram *Distancing* e a pontuação ajustada de Funções Narrativas atingidas, ao longo das sessões. A Tabela 1 mostra os resultados do teste Tau-U para essas medidas.

As crianças do Grupo 1 demonstraram maior *CompreensãoEmpatia Literária*, a partir da intervenção. Apesar disso, as expressões de Funções sofreram variação, principalmente nas sessões 8 e 9, referentes aos capítulos 5 e 6, nos quais elas tiveram mais dificuldade. A partir da sessão 10, a *CompreensãoEmpatia Literária* voltou a melhorar, com as crianças atingindo quase todas as Funções do último capítulo da obra (90%). O Grupo 1 não relatou Funções Narrativas, nas duas primeiras sessões de Sonda, mas melhorou o desempenho na última. No mesmo sentido, nas duas sessões de RLB, não expressaram falas que indicassem a compreensão narrativa.

O Grupo 2 apresentou variação nas Funções Narrativas atingidas ao longo de todas as sessões. Ainda assim, o desempenho na intervenção foi melhor que na LB, por não ter havido sessões sem Funções atingidas, durante a LuDiCa. Na leitura dos capítulos 5 e 6 (sessões 9 e 10), a *CompreensãoEmpatia Literária* sofreu piora. Após isso, as crianças voltaram a demonstrar ganhos nas Funções atingidas. Nas sessões de Sonda intercaladas com a intervenção e no RLB poucas Funções Narrativas foram atingidas (entre 0 e 15%).

As crianças do Grupo 3 não expressaram Funções Narrativas, nas Sondagens iniciais e na LB. Passaram a demonstrar *CompreensãoEmpatia Literária* a partir da LuDiCa. Da mesma forma que os outros grupos, aqui as crianças também tiveram mais dificuldade nos capítulos 5 e 6 (sessões 10 e 11), após os quais voltaram a falar mais Funções Narrativas. Nas Sondagens

intercaladas com a intervenção e na primeira sessão de RLB não expressaram

CompreensãoEmpatia Literária por meio das Funções.

Quando se desconsideram os capítulos 5 e 6 das análises gráficas das Funções atingidas, percebe-se que todos os grupos apresentaram tendência crescente nessa medida, ao longo da intervenção. Ou seja, as crianças demonstraram estar cada vez mais “dentro” da obra, expressando maior compreensão e, conseqüentemente, maior nível de *CompreensãoEmpatia* Literária. Além disso, Todas as Funções Narrativas da obra “O Cometa é um sol que não deu certo” trabalhadas, por meio das perguntas planejadas, foram atingidas, em todas as sessões e por todos os grupos.

Assim, os resultados dos três grupos mostraram que a LuDiCa tem grande potencial para fomentar a *CompreensãoEmpatia* Literária, o que é evidenciado, também pelo tamanho do efeito (Tau-U), grande para o Grupo 3 e médio para os Grupos 1 e 2.

Em relação aos *Distancings*, o Grupo 1 consistentemente demonstrou mais *CompreensãoEmpatia* Literária a partir da LuDiCa. Relataram mais experiências pessoais relacionadas à história nas sessões de Sondas e no RLB, quando comparados à LB, o que indica um ganho de repertório, apresentando autonomia na interação e no colocar-se lado a lado aos personagens, sem a necessidade de uma mediadora adulta. O Tau-U apresentou efeito médio da LuDiCa nas expressões de *Distancings*, para esse grupo.

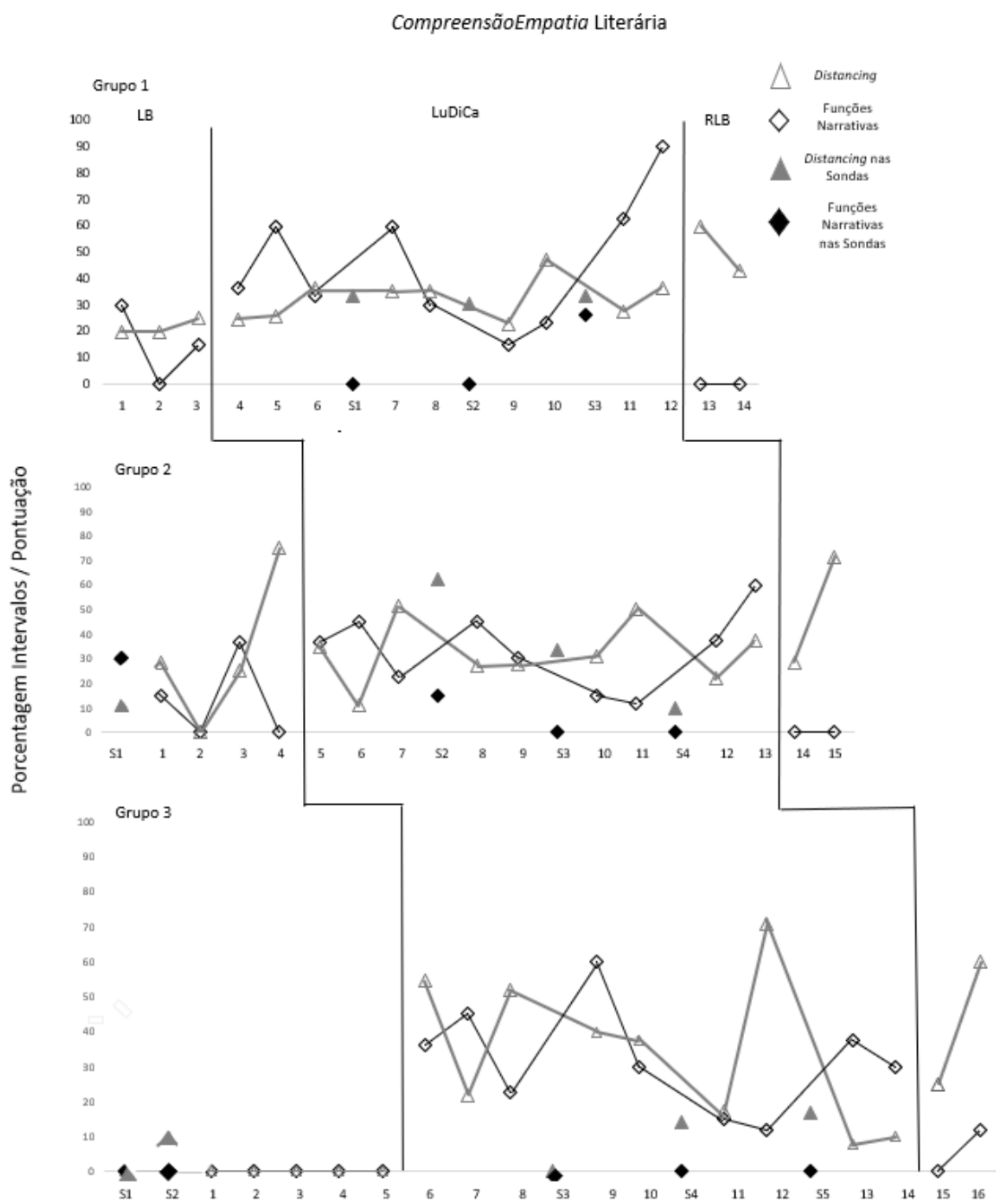
As crianças do Grupo 2 expressaram *Distancings* em uma tendência crescente, já na LB. Com o início da LuDiCa, houve menos falas em que se colocaram lado a lado aos personagens, quando comparado à última sessão da LB, porém as porcentagens mantiveram-se relativamente constantes, ao longo da leitura dos capítulos, na intervenção. Por esse padrão, o resultado do Tau-U foi negativo. As crianças desse grupo relataram menos *Distancings*, ao longo das Sondas

intercaladas com a intervenção, o que pode indicar que se acostumaram com a presença de uma mediadora adulta, nas interações. Por outro lado, ao entrar no RLB, chegaram a 71,42% de *Distancings*, indicando potencial para se comparar aos personagens, mesmo sem a ajuda da mediadora.

As crianças do Grupo 3 apresentaram pouco repertório de *CompreensãoEmpatia* Literária, na LB, tanto para as Funções Narrativas (conforme explicado acima), quanto para o *Distancing*. Na LuDiCa, relataram experiências pessoais em todas as sessões, bem como nas duas últimas sessões de Sonda e no RLB. Isso, novamente, indica um ganho no repertório e autonomia em relação à mediadora, dados corroborados pelo resultado do Tau-U, com efeito grande da LuDiCa, para esse grupo.

Figura 6

Porcentagem de Intervalos com ocorrências de Distancing e Pontuação Ajustada de Funções Narrativas



Nota. As sessões indicadas por S1 a S5 se referem às Sondas 1 a 5.

Tabela 1

Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Funções Narrativas e Distancing por grupo

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Efeito Tau-U para	LB x LuDiCa	0,77	0,91	1
Funções Narrativas	LB x RLB	-0,66	-0,33	0
Efeito Tau-U para	LB x LuDiCa	0,77	-0,66	1
<i>Distancings</i>	LB x RLB	0,66	-0,16	1

Nota. LB = Linha de Base; RLB = Retorno à Linha de Base.

Escore até 0,65 = efeito pequeno; entre 0,66 e 0,92 = efeito médio; entre 0,93 e 1,00 = efeito grande.

Compreensão Empatia Interpessoal

A Figura 7 apresenta a porcentagem de intervalos nos quais ocorreram *Prompt+RS* e Completar, ao longo das sessões. A Tabela 2 mostra os resultados do teste Tau-U para essas medidas.

Em relação ao *Prompt+RS*, as crianças dos três grupos já apresentaram esse repertório na LB. No Grupo 1, o desempenho se manteve, na LuDiCa. Já nos Grupos 2 e 3, o desempenho na LB foi melhor que na LuDiCa. Os resultados negativos do Tau-U demonstram essa tendência.

Por outro lado, nas sessões de Sonda intercaladas com a intervenção e de RLB, todos os grupos utilizaram mais *Prompt+RS* que na intervenção, sendo que o Grupo 3 apresentou esse ganho também quando comparado à LB. Isso indica que esse é um repertório mais bem oportunizado na ausência da mediadora, momentos nos quais as crianças fazem esse papel entre elas.

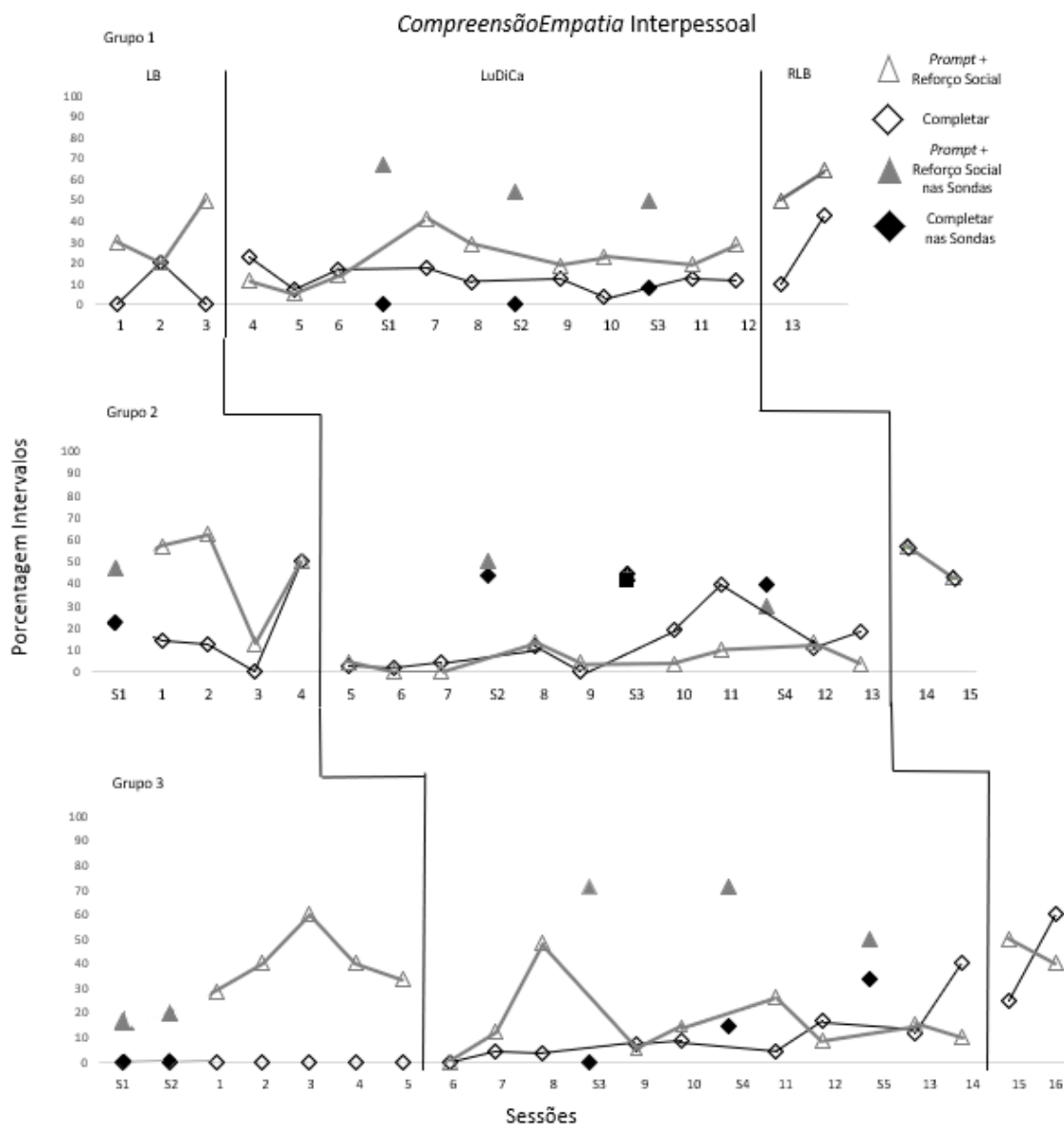
O Completar teve um padrão semelhante ao de *Prompt+RS*. Os Grupos 1 e 2 já demonstraram esse repertório, na LB, apesar de em baixas porcentagens, o que se manteve, na LuDiCa. Isso foi evidenciado por um efeito pequeno do Tau-U, para esses grupos. As crianças do Grupo 3, por outro lado, não completavam as falas umas das outras, nas Sondagens iniciais nem

na LB. Passaram a fazer isso a partir da LuDiCa, conforme evidenciado por um efeito médio do Tau-U.

Para os três grupos, principalmente os Grupos 2 e 3, o Completar foi mais expressado nas Sondas intercaladas com a intervenção e no RLB. Isso indica que esse também é um repertório favorecido pela ausência da mediadora, pois nesses momentos, as crianças tomavam a frente para completar as falas umas das outras, ajudando ou confirmando a fala dos colegas.

Figura 7

Porcentagem de intervalos com ocorrências de Prompt+RS e Completar



Nota. As sessões indicadas por S1 a S5 se referem às Sondas 1 a 5.

Tabela 2

Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Prompt+RS e Completar por grupo

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Efeito Tau-U para <i>Prompt+RS</i>	LB x LuDiCa	-0,62	-1	-0,85
	LB x RLB	0,83	-0,12	0
Efeito Tau-U para <i>Completar</i>	LB x LuDiCa	0,40	-0,19	0,66
	LB x RLB	0,66	0,75	1

Nota. LB = Linha de Base; RLB = Retorno à Linha de Base.

Escores até 0,65 = efeito pequeno; entre 0,66 e 0,92 = efeito médio; entre 0,93 e 1,00 = efeito grande.

Engajamento

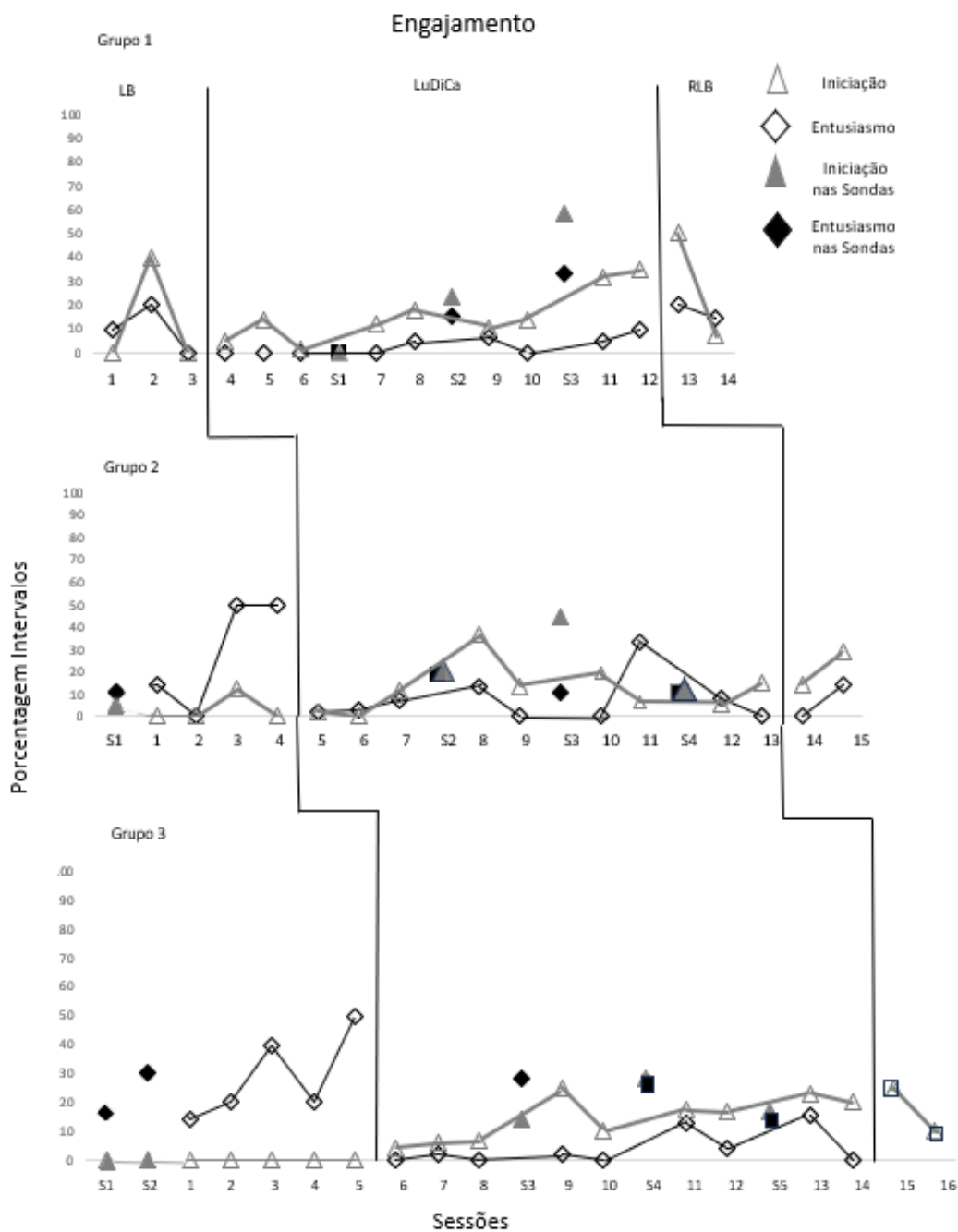
A Figura 8 apresenta a porcentagem de intervalos nos quais ocorreram Iniciações e Entusiasmo, ao longo das sessões. A Tabela 3 mostra os resultados do teste Tau-U para essas medidas.

O Grupo 1 demonstrou mais Engajamento por meio de Iniciações, na LuDiCa, com o aumento ao longo dos capítulos e, inclusive, no RLB. Nas duas últimas sessões de Sonda, iniciaram mais diálogos que na intervenção. O Grupo 2, apesar da variação, também iniciou mais diálogos na LuDiCa que na LB, padrão mantido nas Sondagens intercaladas com a intervenção e no RLB. O Grupo 3, por sua vez, não iniciou diálogos, nas Sondagens iniciais nem na LB. Na LuDiCa, apresentou tendência crescente de Iniciações, ao longo dos capítulos, o que foi mantido nas Sondagens intercaladas com a intervenção e no RLB. Esses resultados são evidenciados pelos cálculos do Tau-U: efeito pequeno para o Grupo 1, médio para o 2 e grande para o 3.

Em relação ao Entusiasmo, os três grupos se entusiasmaram menos, na LuDiCa, quando comparada à LB e às Sondagens. A forma como esse comportamento foi operacionalizado favoreceu sua expressão nas interações sem a presença da mediadora de leitura, o que é evidenciado pelos resultados negativos de Tau-U.

Figura 8

Porcentagem de intervalos com ocorrências de Iniciações e Entusiasmo



Nota. As sessões indicadas por S1 a S5 se referem às Sondas 1 a 5.

Tabela 3

Dados do tamanho do efeito da LuDiCa sobre Iniciações e Entusiasmo por grupo

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Efeito Tau-U para Iniciações	LB x LuDiCa	0,33	0,63	1
	LB x RLB	0,66	1	1
Efeito Tau-U para Entusiasmo	LB x LuDiCa	-0,51	-0,51	-1
	LB x RLB	0,50	-0,83	-1

Nota. LB = Linha de Base; RLB = Retorno à Linha de Base.

Escores até 0,65 = efeito pequeno; entre 0,66 e 0,92 = efeito médio; entre 0,93 e 1,00 = efeito grande.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo verificar o potencial da LuDiCa em promover demonstrações de *CompreensãoEmpatia* interpessoal e literária. O contexto de rodas de leitura, quando interativas, como a LuDiCa, foi apontado em estudos anteriores (e.g., Fernandes-Quintanilla, 2020; Kurcikova, 2019) como propício à essa verificação por permitir o contato com a narrativa e a experiência dos personagens, que pode se tratar de uma vivência distante da do leitor, como no presente estudo; bem como o contato com o Outro, no diálogo ao redor do livro.

A LuDiCa, dentre as leituras interativas, parece ainda mais propícia ao aparecimento de instâncias de *CompreensãoEmpatia* e *CompreensãoEmpatia* Literária, por partir de uma análise criteriosa da obra, composta por personagens, suas ações, emoções, sentimentos, motivações etc., com base nas Unidades Funcionais, as Funções e os Eventos Narrativos (Flores et al., 2020b; Moraes et al., 2020). As Funções Narrativas permitem o planejamento de intervenções que fomentam *CompreensãoEmpatia* Literária.

Por esse motivo, no presente estudo, mostrou-se essencial essa análise prévia da narrativa, em termos de unidades funcionais, conforme tem sido feita em estudos anteriores do Grupo de Pesquisa Livros Abertos (e.g. Medeiros & Flores, 2017; Moraes & Flores, 2020;

Queiroz et al., 2020). Nesse sentido, não se tem caído no erro comum de analisar a obra somente de forma topográfica (para uma revisão das formas mais comuns de análise das obras ver Nolasco et al., 2022), estando em consonância com as orientações de Kurcikova (2019).

Diante disso, três grupos, cada um composto por quatro crianças, passaram por sessões de LuDiCa, com a utilização de uma obra infanto-juvenil que levou até eles experiências de crianças, personagens, que viviam em um campo de refugiados, vivências essas que são muito diferentes das vivências da maioria das crianças participantes. O presente estudo propiciou, também, a interação de crianças brasileiras com crianças imigrantes vindas da Venezuela e recém-chegadas ao Brasil.

Os dados apontaram que, de forma geral, os três grupos apresentaram ganhos em termos de Funções Narrativas, *Distancing*, Completar e Iniciações, em seus desempenhos na intervenção quando comparados à LB. Ou seja, as crianças apresentaram melhor desempenho na *CompreensãoEmpatia Literária*, bem como uma instância de *CompreensãoEmpatia Interpessoal* e uma de Engajamento, a partir da LuDiCa. Por outro lado, as medidas de *Prompt+RF* e Entusiasmo não apresentaram diferenças significativas na intervenção, quando comparados à LB. Abaixo, seguem análises mais específicas de cada uma das categorias de medidas comportamentais.

CompreensãoEmpatia Literária

A melhora na compreensão narrativa, a partir da LuDiCa, é um achado consistente com pesquisas anteriores do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, inclusive com diferentes públicos, como crianças em idade escolar (e.g. Medeiros & Flores, 2016), adultos na Educação de Jovens e Adultos (Moraes & Flores, 2022), crianças autistas (Queiroz et al., 2020).

Foi observado que, em relação às Funções Narrativas atingidas, todos os grupos apresentaram mais dificuldade de compreensão nos capítulos 5 e 6 da obra “O Cometa é um sol que não deu certo”. Para fins de entendimento desse ocorrido, realizou-se uma análise da obra literária, em termos de trechos de utilização de linguagem literária ou poética (uso de metáforas, figuras de linguagem etc.) versus de linguagem literal em todos os capítulos. Todos eles apresentam uma quantidade maior de linguagem literária quando comparado à linguagem literal. Entretanto, os capítulos 5 e 6 são os que apresentam maior proporção de linguagem literária, em relação à literal.

Esses capítulos apresentam maior fluxo de consciência dos personagens. No capítulo 5, o personagem principal demonstra muitas preocupações relacionadas a morar em um campo de refugiados, aos perigos que enfrenta, às suas relações sociais e, principalmente, a como fariam para deixar o campo, após serem expulsos pelos guardas. Isso é demonstrado no trecho "Claro que também estava preocupado. Não sabia se ele e a família conseguiriam atravessar o deserto e, se fossem bem-sucedidos, se a travessia pelo mar daria certo e, em caso positivo, se seriam aceitos no novo país que ficava na outra ponta e, diziam, começava em uma praia bem bonita" (p. 61).

O capítulo 6 é, provavelmente, o mais importante para a compreensão da obra, pois é nele que o título é explicado. Isso foi, inicialmente, de difícil compreensão para as crianças, por se tratar de uma metáfora. Porém, quando compreenderam a analogia dos cometas com os refugiados, os diálogos se focaram em torno dessa compreensão, deixando de relatar as outras Funções desse capítulo. Essa analogia é bem representada pelo seguinte trecho: "- Estamos aqui no campo de refugiados, certo? E cada um de nós é um cometa, ou seja, um sol que não deu certo, como você mesmo disse (...). Estamos vagando, estamos em trânsito, meu bom Emanuel.

Encontraremos nosso lugar, o lugar em que daremos certo" (pp. 77-78). O foco do diálogo nessa Função Narrativa indica o engajamento das crianças na obra e na realidade das pessoas refugiadas.

Nos capítulos 5 e 6, a tendência de diminuição nas Funções Narrativas atingidas foi acompanhada pelos resultados de *Distancing*. Em outras palavras, colocar-se lado a lado ao personagem, expressando as próprias vivências, também foi dificultada. Entretanto, nessas ocasiões, a *CompreensãoEmpatia* Interpessoal se manteve estável ou mesmo aumentou, por exemplo, na emissão de comportamentos de Completar do Grupo 2. Esse resultado vai na contramão de resultados anteriores, que realizaram a medida da empatia interpessoal de forma estática, por meio de questionários (e.g., Graaf et al., 2012; Igartua et al., 2018; Vezzali et al., 2014).

Conforme conclusão da análise teórico-conceitual realizada no Estudo 2, essas pesquisas tradicionais partem de uma visão cognitivista da empatia, na qual o pressuposto é de que, ao entrar em contato com outros mundos, por meio de um contato indireto (como nas narrativas), a empatia interpessoal aumenta. O presente resultado demonstra que isso nem sempre acontece e/ou não acontece de forma imediata. O aumento do Completar no Grupo 2 pode indicar, inclusive, que diante das dificuldades de compreensão da narrativa, as crianças se ajudaram mais, completando com mais frequência as falas umas das outras.

A tendência crescente dos resultados de Funções Narrativas, a partir da LuDiCa (quando desconsiderados os capítulos 5 e 6), era uma tendência esperada, visto que, conforme discutido no Estudo 2, a compreensão narrativa aumenta com a proficiência do leitor. As crianças do presente estudo nunca tinham tido contato com obras narrativas longas e complexas, com riquezas de detalhes e vivências de personagens tão diversas das delas. A LuDiCa, nesse sentido,

oportunizou o desenvolvimento de maior proficiência leitora, ao enfatizar as Funções Narrativas, com técnica para fomentar a compreensão profunda. Além disso, todas as Funções trabalhadas nas intervenções dialógicas foram atingidas por todos os grupos, em todas as sessões.

Em relação ao *Distancing*, o aumento de expressões para todos os grupos a partir da intervenção, indica uma melhora no repertório de *CompreensãoEmpatia Literária*, pois ao ultrapassar os limites da história e trazer vivências pessoais, as crianças se colocaram lado a lado com os personagens. Esse movimento é análogo ao segundo nível do fenômeno empático, descrito por Stein (1916/1989), que ocorre justamente quando o empatizador se coloca ao lado (sem fusão de *selves*) do empatizando, após entrar em contato, primordialmente, com a emoção deste, na interação.

Assim, no primeiro momento, as crianças entraram em contato, primordialmente, com a experiência dos personagens, a partir da interação com a obra e da compreensão da narrativa. No segundo momento, elas aprofundam esse contato, a partir da imaginação ou da reflexão de “como se” elas já tivessem vivenciado aquilo. Dessa forma, fizeram o movimento de se colocar lado a lado aos personagens, trazendo vivências pessoais nas quais se sentiram de forma semelhante, demonstrando compreender os sentimentos daqueles e empatizar com eles.

CompreensãoEmpatia Interpessoal

A melhora no desempenho de Completar demonstrou um aumento na *CompreensãoEmpatia Interpessoal*. Completar a fala do Outro indica que as crianças estavam atentas a este e, mais importante, sensíveis às suas necessidades. E isso foi facilitado pelas rodas de leitura, com a utilização da LuDiCa. Foram comuns ocorrências em que uma criança demonstrava insegurança para falar algo e outra criança a encorajava ou a ajudava, completando sua fala.

As contingências apresentadas nas LB, nas Sondas e no RLB eram as mesmas. Ao apresentar aumento nas Sondas intercaladas com a intervenção, em relação à LB, demonstraram que possivelmente a mediadora serviu de modelo, nas sessões de intervenção, ao fazer perguntas, validar as respostas e dar feedbacks positivos aos participantes. Nas sessões de intervenção, entretanto, a mediadora tomava a frente nesse tipo de interação, o que diminuía as oportunidades de as crianças apresentarem esses comportamentos direcionados umas às outras, que foi a forma como essa medida foi considerada, na análise dos dados (ocorrências somente entre crianças). Nesse sentido, pode ser interessante pensar em estratégias de diminuição dessa centralidade do papel da mediadora, dando mais oportunidade de as crianças terem, também, essa função. Fazer pausas e aguardar a colocação delas pode ser uma forma de começar a buscar soluções para isso, em estudos futuros.

O aumento da porcentagem de intervalos com emissão de *Prompt+RS*, mesmo que somente na ausência da mediadora, demonstra aumento na *CompreensãoEmpatia* Interpessoal. Ou seja, as crianças passaram a demonstrar mais interesse naquilo que as outras falavam, no ponto de vista do Outro. Ao emitir mais *prompts* para os colegas, as crianças indicavam que a opinião deles era importante. E, ao reforçar socialmente, as crianças validavam e davam feedback às falas dos colegas, demonstrando interesse no e sensibilidade ao Outro.

Apesar de não ter havido melhora no desempenho de *Prompt+RS*, quando comparados os dados da LB com a intervenção, nos Grupos 2 e 3, a melhora no desempenho das Sondas intercaladas com a intervenção, quando comparado à LB, indica que a *CompreensãoEmpatia* voltada às crianças venezuelanas pode ter aumentado. Além disso, o aumento sutil nas porcentagens de Completar, nesses grupos, segue no mesmo sentido de indicar o aumento da sensibilidade em relação aos participantes imigrantes.

Engajamento

As Iniciações demonstram aumento gradativo do engajamento na atividade e nas histórias lidas, principalmente com a entrada na LuDiCa. Durante a leitura, as Iniciações eram demonstradas por meio de interrupções, o que foi considerado como muito positivo, por demonstrar atenção e curiosidade em relação à história.

Já durante os diálogos, as Iniciações apareciam como perguntas sobre a história. A obra, por conter vivências de pessoas muito diferentes das vivências das crianças participantes, oportunizou essa demonstração de interesse. As crianças queriam saber mais sobre essas realidades, questionavam, apresentavam preocupações ou buscavam soluções para os problemas dos personagens (cf. Gosen et al., 2015). Mesmo as crianças venezuelanas não haviam tido vivências muito semelhantes às dos personagens da narrativa. Elas entendiam o contexto da imigração, porém demonstraram curiosidade em relação à vivência em um campo de refugiados que ficava no meio do deserto (como era o caso dos personagens da obra).

Essas são demonstrações de *CompreensãoEmpatia*, na medida em que são manifestações de interesse na vida do Outro, ainda que este seja um personagem. É muito comum, nas circunstâncias da vida atual, que as pessoas não se interessem em conhecer e compreender a realidade do Outro, pois esse é um ato de comprometimento, muitas vezes não permitido pelas conjunturas atuais (cf. Rifkin, 2009; Stanghellini, 2022).

Um padrão semelhante ao encontrado nos *Prompt+RS* foi observado em relação à medida Entusiasmo. Houve melhor desempenho dos três grupos nas sessões de LB, Sondas e RLB. Isso porque essa medida provavelmente foi mais bem evocada pelas contingências dessas sessões, quando comparada a sessões de intervenção. Nesse caso, observou-se que, diante da instrução dada pela mediadora ao final da leitura (“*agora é vez de vocês conversarem, entre vocês, sobre a*

história lida”), é prática comum, na comunidade verbal, que o falante inicie essa tarefa relatando a opinião pessoal sobre a história, principalmente se gostou ou não. A análise posterior dos vídeos apontou que comumente as crianças demonstraram interesse nas narrativas, verbalizando que gostaram da história do dia e, conseqüentemente, demonstrando Entusiasmo.

Além disso, ao ter um diálogo sem direcionamento de um mediador adulto, as crianças tiveram a tendência de apresentar mais criatividade, utilizando topografias diferentes da fala para comunicar algo sobre a história (e.g. usar objetos da mesa para representar personagens e encenar um pedaço da história; imitar os personagens, na hora de recontar um pedaço da história etc.). Apesar de ter aparecido mais nas sessões com a formatação da LB, essa medida demonstra que as crianças estiveram atentas às histórias de imigrantes e refugiados, as compreenderam e, diante de oportunidades, demonstraram interesse nelas. Conseqüentemente, demonstraram *CompreensãoEmpatia*.

Considerações Finais

O presente estudo demonstrou que a LuDiCa é uma técnica que pode fomentar o surgimento de instâncias de *CompreensãoEmpatia* e *CompreensãoEmpatia Literária*. O desenho experimental de sujeito único permitiu a verificação do processo das interações, ao longo das sessões. O aumento das Funções Narrativas, do *Distancing* e do Completar, ao longo das sessões, demonstrando o efeito da intervenção, evidenciou que a *CompreensãoEmpatia* e a *CompreensãoEmpatia Literária* podem andar juntas, apesar de nem sempre ocorrerem simultaneamente. Assim, o contato com personagens de histórias tem potencial para fomentar a *CompreensãoEmpatia* pelo Outro (observando-se, é claro, as recomendações de Adichie [2019], de que a representação não deve ser estereotipada, conforme explicado no Estudo 2).

A *CompreensãoEmpatia* Literária não é algo misterioso, mas sim um caso limítrofe do conceito de *CompreensãoEmpatia*, no qual a experiência com a qual se está entrando em contato é a de um personagem. Trata-se, assim, de uma experiência no mundo, da mesma forma como o contato com o Outro. Nas rodas de leitura da presente pesquisa, a sensibilidade aos personagens deu lugar, também, à sensibilidade aos colegas. Isso é de especial relevância ao se ter crianças venezuelanas participando das rodas de leitura. Os imigrantes e refugiados são um público em vulnerabilidade, que necessita especialmente de compreensão. Isso ocorre tanto por terem passado por experiências prévias traumatizantes, com violações de direitos humanos, quanto por estarem vivendo em culturas diferentes, muitas vezes, pouco familiar (Bhugra, 2021; Kotzur et al., 2018).

A análise dos dados a partir da análise funcional anterior do comportamento verbal das crianças com posterior quantificação das instâncias comportamentais permitiu uma visão mais detalhada da experiência do leitor em interação com o texto e dos participantes da roda de leitura, em interação entre si (cf. recomendações de Fernandes-Quintanilla, 2020). Essa é uma das contribuições do presente estudo, visto que estudos anteriores recorreram a medidas estáticas, de questionários (e.g. Igartua et al., 2018; Vezzali et al., 2014), que não demonstram a complexidade da interação e das reações emocionais ao texto e ao Outro, em uma roda de leitura.

Os resultados da presente pesquisa demonstraram, então, a possibilidade de engajamento em diálogos profundos e significativos, por meio do contato com experiências diversas, na narrativa, indicando uma forma de fomentar práticas menos individualistas e mais voltadas ao Outro. Isso implica que estratégias lúdicas e educacionais que incentivam a reflexão e a discussão das emoções despertadas pela leitura podem ser importantes para cultivar a

CompreensãoEmpatia não apenas em relação a personagens ficcionais, mas também em relação à realidade do Outro, nas interações interpessoais.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Bauman, Z., & Líquida, M. (2004). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001, 21.
- Bhugra, D. (2021). Introduction. In *Oxford Textbook of Psychiatric*. Oxford: Oxford University Press.
- Bisello, S. L. (2018). Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasil.
- Brossart, D. F., Laird, V. C., & Armstrong, T. W. (2018). Interpreting Kendall's Tau and Tau-U for single-case experimental designs. *Cogent Psychology*, 5(1), 1518687. DOI 10.1080/23311908.2018.1518687
- Caldas, R. C. S., & Flores, E. P. (2020). Leitura dialógica: Efeitos sobre a atenção conjunta em crianças autistas. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 28(3).
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, pp 1-19.
- Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras.
- Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature*, 29(2), 124-146. DOI 10.1177/0963947020927134
- Flores, E. P., Oliveira-Castro, J. M., & Souza, C. B. A. (2020a). How to do things with texts: A functional account of reading comprehension. *The Analysis of verbal behavior*, 36(2), 273-294. DOI: 10.1007/s40616-020-00135-0

- Flores, E. P., Rogoski, B. N. & Nolasco, A. C. G. (2020b). Comprensión Narrativa: análisis del concepto y una propuesta metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(e3635). DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3635>
- Flores, E. P., & Rogoski, B. N. (2023). Edith Steins's Philosophy: Implications for a Direct Functional Model of Empathy. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 019-034. DOI [org/10.18761/PACau800](https://doi.org/10.18761/PACau800)
- Font, X., Garay, L., & Jones, S. (2016). A social cognitive theory of sustainability empathy. *Annals of Tourism Research*, 58, 65-80.
- Goldim, J. R., Pithan, C. D. F., Oliveira, J. G. D., & Raymundo, M. M. (2003). O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 49 (4), 372-374.
- Gosen, M. N., Berenst, J., & de Glopper, K. (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6(3), 175-197. DOI 10.1080/19463014.2014.991339
- Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., & Beentjes, J. W. (2012). Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Communication research*, 39(6), 802-823. DOI [10.1177/0093650211408594](https://doi.org/10.1177/0093650211408594)
- Guevara, V. L. S., Coêlho, R. F. & Flores, E. P. (2024). Effects of Dialogic Reading for Comprehension (LuDiCa) on the social interaction of autistic adolescents and their peers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37(4), 3-17. DOI <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00283-x>
- Igartua, J. J., Martín, I. G., Ramón, D. C., & de Dios, I. R. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Disertaciones: Anuario electrónico de*

estudios en Comunicación Social, 11(1), 56-75. DOI

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5272>

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, 52(2), 150-155. DOI 10.1016/j.paid.2011.10.005

Junker, C. R., & Jacquemin, S. J. (2017). How does literature affect empathy in students? *College Teaching*, 65(2), 79-87. DOI 10.1080/87567555.2016.1255583

Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.

Koopman, E. M. E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62-79. DOI 10.1016/j.poetic.2015.02.008

Koopman, E. M. E. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82. DOI 10.1037/aca0000041

Kotzur, P. F., Tropp, L. R., & Wagner, U. (2018). Welcoming the unwelcome: How contact shapes contexts of reception for new immigrants in Germany and the United States. *Journal of Social Issues*, 74(4), 812-832. DOI 10.1111/josi.12300

Kucirkova, N. (2019). How could children’s storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00121

Leake, E. (2014). Humanizing the inhumane: the value of difficult empathy. In Meghan M. H. & Sue J. K. (Eds.). *Rethinking empathy through literature*, p. 175-186. New York: Routledge.

- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2017). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa¹. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne26>
- Mitchell, R. N. (2014). Empathy and the unlikeable character: on Flaubert's Madame Bovary and Zola's Thérèse Raquin. In Meghan M. H. & Sue J. K. (Eds.). *Rethinking empathy through literature*, p. 121-134. New York: Routledge.
- Moraes, A. P. S., Caldas, R. C., & Flores, E. P. (2020). Projeto de Extensão Livros Abertos: Relatos de uma Aprendizagem Transformadora. *Revista Participação*, 1(33), 11-24.
- Moraes, A. P. S. & Flores, E. P. (2022). Compreensão e interpretação de narrativas no contexto de Educação de Jovens e Adultos: Efeitos da Metodologia LuDiCa (Leitura Dialógica para a Compreensão). In: Aline Beckmann Menezes (Org.). *Ensinar e Aprender: Desafios para a Educação do Século XXI*, p.169-187. 1ed. Fortaleza: Imagine.
- Nolasco, A. C. G., Rogoski, B. N., Souza, C. B. A. D., & Flores, E. P. (2022). Avaliação de narrativas orais de crianças: uma revisão de literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(1), 48-63. DOI <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8509>
- Pedersen, P. (2009). Inclusive cultural empathy: A relationship-centred alternative to individualism. *South African Journal of Psychology*, 39(2), 143-156.
- Queiroz, L. R., Guevara, V. L. S., Souza, C. B. A. de, & Flores, E. P. (2020). Dialogic reading: Effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 20(1), 47-59.

- Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Campinas: Papirus (Obra originalmente publicada em 1983).
- Rifkin, J. (2009). *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*. Penguin.
- Rogoski, B. D. N., & Flores, E. P. (2021). Dialogic Reading for Comprehension: effects on children's story retelling-a case report. *Revista CEFAC*, 23. DOI: 10.1590/1982-0216/202123116819
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind (60th Anniversary Edition)*. Routledge (Obra original publicada em 1949).
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: how the questions shape the answers. *American psychologist*, 54(2), 93.
- Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (Obras completas de Edith Stein, Vol III) [W. Stein, Transl]. ICS Publications.
- Tavares, V. (2022). Teaching International Students in a Difficult Time: The Importance of Empathy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 34(2), 57-72.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. DOI 10.1037/0012-1649.24.4.552

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology, 45*(2), 105-121.
DOI 10.1111/jasp.12279

Estudo 4

A *CompreensãoEmpatia* Literária depende da semelhança com os personagens? Um estudo usando a metodologia LuDiCa

De acordo com o senso comum e assumido como premissa não questionada em muitos estudos, para que um leitor se envolva com e se engaje em uma narrativa, os personagens, suas características e/ou suas vivências precisam ser semelhantes às dele (Huang et al., 2023; Igartua et al., 2023). A semelhança tem sido defendida como importante para que um leitor se envolva com uma narrativa (e.g. Graaf, 2023), para que possa empatizar com personagens (e.g. Igartua et al., 2018) ou para que a história produza mudanças nas crenças e atitudes dos leitores (e.g. Igartua et al., 2023; Vezzali et al., 2014).

Alguns desses resultados foram relatados no Estudo 2. Retomando brevemente, Igartua et al. (2018) encontraram evidências empíricas de que, para um leitor empatizar com um personagem imigrante, este precisa ter muitos elementos de similaridades com aquele. No estudo de Vezzali et al. (2014), por sua vez, somente as crianças leitoras que se identificaram com o personagem Harry Potter (protagonista e herói da história) demonstraram empatia por imigrantes.

Mais recentemente, Igartua et al. (2023) realizaram uma pesquisa *on line* para verificar o efeito de mensagens com relatos pessoais nas atitudes de leitores em relação a pessoas imigrantes. Foram utilizadas duas categorias de mensagens, com alta versus baixa similaridade do protagonista em relação ao leitor. Os resultados apontaram que a alta similaridade favoreceu o transporte narrativo do leitor, ou seja, seu sentimento de inserção no texto e sua identificação com o personagem e, conseqüentemente, em um aumento da atitude positiva em relação a imigrantes.

Graaf (2023) traz evidências de que para uma narrativa ter efeitos nas crenças e atitudes dos leitores, no sentido de aprovar ou confirmar as crenças dos personagens, as histórias precisam conter personagens com alto grau de semelhança e elementos de autorreferência para os leitores. Estudantes universitários passaram por quatro condições experimentais. Para comparação, ela adaptou uma narrativa curta, com o relato de uma mulher que sofria de câncer, em quatro versões: (1) versão em primeira pessoa; (2) versão em terceira pessoa; (3) versão com alta similaridade, na qual a personagem era estudante universitária; e (4) versão com baixa similaridade, na qual a personagem era uma mulher mais velha, que já trabalhava. Os resultados de Graaf (2023) apontaram maior envolvimento na história, em termos de crenças e atitudes consistentes com as da personagem, para a narrativa com personagem universitário, ou seja, semelhante aos leitores.

Entretanto, outra linha de pesquisa já começou a questionar essa premissa, ainda que de forma incipiente (e.g. Bálint & Tan's, 2019; Kuiken et al., 2004; Kuzmičová e Bálint, 2019). Kuzmičová e Bálint (2019) realizaram uma extensa revisão de literatura sobre o conceito de autorrelevância nas interações do leitor com o texto, o qual se define como a tendência de o leitor atribuir importância a determinadas partes de uma narrativa, emocionalmente carregadas para ele, a partir de um sentido pessoal.

Os resultados apontaram maioria de achados empíricos que concluíram ser essencial a semelhança entre leitor e personagens para que uma passagem tenha autorrelevância. Por outro lado, Kuzmičová e Bálint (2019) também se depararam com achados que trazem limitações à essa premissa, mostrando que o excesso de autoidentificação torna os leitores mais focados em si que nos textos, podendo gerar, inclusive, o distanciamento do leitor (cf. Bálint & Tan's, 2019).

Em relação à similaridade percebida pelo leitor, entre ele e os personagens, as autoras (Kuzmičová & Bálint, 2019) defendem que ela pode ser um antecedente, mas também um resultado da leitura. Nesse sentido, a semelhança anterior pode ter um efeito na experiência de leitura, mas também a própria leitura pode moldar as percepções de semelhança. A tese defendida no presente artigo está em consonância com essa. Parte-se da premissa defendida por Ricoeur (1983/2012), conforme discorrido no Estudo 2, de que as narrativas inauguram coerências e busca-se evidências empíricas de que as semelhanças entre leitor e personagens também são inauguradas, a partir da complexa interação entre eles. Sendo assim, não há a necessidade de semelhanças previamente concebidas para que um leitor aprecie uma obra, mas essas semelhanças são inauguradas na experiência de leitura.

Kuiken et al. (2004), por sua vez, evidenciam que a visão tradicional das teorias de resposta dos leitores aos textos defende, no geral, que o engajamento em uma narrativa é influenciado pelas diferenças entre os leitores. Em outras palavras, as narrativas trazem um leitor hipotético ideal para cada obra em específico delineado a partir das características textuais.

Os autores (Kuiken et al., 2004) realizaram um experimento fenomenológico, no qual vão na contramão dessa ideia. Para isso, formularam, sob a influência da estética, dois conceitos que descrevem formas de envolvimento do leitor com a narrativa. A primeira e mais imediata forma de interação foi chamada de similitude, na qual o leitor encontra semelhanças entre as suas experiências e os diversos aspectos relatados na obra. Já no segundo tipo, chamado de metafórico, o leitor se identifica com os personagens, não a partir de uma simples comparação, mas a partir de uma ideia metafórica de que leitor e personagens possam fazer parte da mesma comunidade, embora em posições diferentes, de forma que a experiência do leitor possa ser

ampliada por esse contato. Ambas se referem a empatia literária, porém, somente o envolvimento metafórico é capaz de gerar, além da implicação do *self*, sua modificação.

No experimento conduzido por Kuiken et al. (2004), os 40 participantes leram três vezes, ao longo de uma semana, um poema e cada um deles escolheu cinco passagens que acharam marcantes para comentar. Os comentários foram analisados e geraram três categorias: (1) sentimento de envolvimento, no qual os leitores relataram emoções relacionadas às passagens do poema; (2) metáforas de autoidentificação, no qual os leitores trouxeram reflexões sobre as próprias preocupações e valores, suscitados pela leitura do poema; e (3) modificação de um tema afetivo emergente, que parte de uma expressão de semelhança, mas chega a uma “re-expressão” do tema, de forma mais íntima e complexa.

Dessa forma, segundo eles, a experiência estética permite a modificação do *self*. Kuiken et al. (2004) fazem uma crítica a experimentos anteriores que consideram o *self* enquanto traço de caráter. Eles tratam o *self* na perspectiva de um eu que sofre flutuações no sentido de si mesmo, ao longo das experiências.

Assim, e conforme evidenciado nas conclusões teórico-conceituais do Estudo 2, a premissa de Kuiken et al. (2004) serve, também, de pressuposto para a hipótese aqui defendida. Ou seja, sendo a leitura de narrativas, também uma experiência, há a flutuação de sentidos de si mesmo, ao longo da interação do leitor com o texto. Dessa forma, a tese defendida por Kuiken et al. (2004) vai de encontro à tese aqui defendida de que o fluxo narrativo permite inauguração de semelhanças entre os leitores e os personagens, em níveis maiores ou menores, ao longo da história.

Há uma ampla gama de obras literárias escritas especificamente para um público e com a finalidade de gerar identificação instantânea entre os leitores e os personagens. Ou seja, essas

obras retratam personagens com vivências consideradas típicas desse público-alvo. Por exemplo, a representação de vivências de meninas pré-adolescentes “típicas” traz personagens femininas, que vivem em cidades, frequentam a escola, enfrentam crises da pré-adolescência, fazem muito uso de tecnologias e redes sociais etc. e o público-alvo que se busca engajar, de forma imediata, com essas obras são meninas com esse tipo de vivência.

O termo “típicas” já evidencia um problema relacionado a essa prática comum. Parte-se do pressuposto de que há vivências tidas como universais, excluindo-se a diversidade de experiências humanas, sendo vivências diferentes consideradas exóticas (ou vivências sociais *tokenizadas*, como denomina Kanter, 1977). A ideia da importância da semelhança, entretanto, permanece aqui e defende, por exemplo, que para uma criança deficiente se engajar em uma história, é necessário que ela contenha personagens deficientes. Ou mesmo que, para se debater sobre deficiências e preconceitos com as crianças, em contexto escolar, é necessário um livro especificamente com essa temática, no qual os personagens sejam crianças e tenham sofrido capacitismo, na escola.

É claro que essas obras podem gerar esses debates, entretanto há duas questões envolvidas. A primeira é justamente a percepção de que a obra retrata uma vivência tida como exótica, socialmente. Nesse sentido, a partir da análise de Kanter (1977) sobre a vivência de grupos sociais aos quais denomina distorcidos (nos quais a proporção de indivíduos com determinadas características específicas é muito pequena), tem-se o tratamento desses sujeitos como símbolo (ou *tokens*) e não como indivíduos. O uso da literatura dessa forma incorre nesse problema. A semelhança, nesse sentido, tende a gerar distanciamento entre leitor e narrativa, ou seja, o leitor se distancia da obra quando a identificação vem somente por um viés de vulnerabilidade (Bálint & Tan, 2019). Já a segunda questão, diz respeito ao perigo de se recair

em representações distorcidas, como alerta Adichie (2019). A partir disso, há um risco de ocorrer, na verdade, o efeito contrário, ou seja, de aumentar o viés do preconceito (Kurcikova, 2019).

Dessa forma, a presente pesquisa busca evidências empíricas, ainda inexistentes na literatura, para duas hipóteses. A Hipótese 1 é a de que as semelhanças, a priori, do leitor com os personagens de uma narrativa não são necessárias nem suficientes para que ele aprecie a obra. E a Hipótese 2, de que a identificação do leitor com os personagens não é definida a priori, mas sim, inaugurada a partir da interação dele com a obra.

O caminho da análise teórico-conceitual do Estudo 2 trouxe a essa suposição a partir de duas premissas importantes. A primeira diz respeito ao fato de que para empatizar com alguém (pessoa ou personagem), não é necessário e é, inclusive, contraproducente esperar uma fusão entre os *selves*, conforme defendido por Stein (1916/1989). A tese de que a semelhança é necessária para produzir engajamento traz a ideia de que as pessoas são incapazes de fazerem um movimento de descentramento do próprio *self* e sentirem *CompreensãoEmpatia* pelo Outro com vivências diferentes.

A segunda premissa veio da análise de Ricoeur (1983/2012), de que uma narrativa inaugura uma coerência. Ou seja, eventos ocorrem cronologicamente no cotidiano e a narrativa os organiza, tornando-os sequencialmente lógicos. Bem como nas ideias de Flores et al., (2020a) e de Gauche e Flores, (2022) em relação à dinamicidade da leitura de textos e da interação entre este e o leitor. Ou seja, o conceito *CompreensãoEmpatia* Literária traz como indissociáveis a empatia literária nos resultados da compreensão de um texto literário, diante do caráter de polimorfismo deste conceito. Com isso, na dinâmica interação entre leitor e texto, tem-se o

envolvimento do leitor com a obra, que lhe permite inaugurar semelhanças entre si mesmo e os personagens, em termos de vivências, sentimentos, motivações etc.

Nesse sentido, o presente experimento buscou investigar como se dá o surgimento de instâncias do processo de inauguração de semelhanças entre os personagens e os participantes dos encontros de leitura, na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda – LuDiCa. A partir disso, avaliou-se o comportamento verbal dos participantes, em termos de expressões de *CompreensãoEmpatia Literária*, em duas situações. A primeira delas considerada pelo senso comum como ideal para isso, ou seja, em que os personagens compartilham, de imediato, muitos elementos de semelhança com os leitores sendo, conseqüentemente, vista como uma obra potencialmente provocadora de *CompreensãoEmpatia Literária*. E a segunda, no sentido contrário, ou seja, com poucos elementos de identificação imediato.

Para tal, duas condições experimentais foram implementadas, objetivando a comparação dos tipos de literatura. O primeiro será denominado, a partir de agora, de Crônicas Confortáveis, pois trazem situações da vida cotidiana, com alto grau de familiaridade para o público-alvo, tanto pela similaridade de vivências entre leitor e personagens, quanto pela linguagem mais simples, menos metafórica, em comparação com o outro tipo de literatura utilizado. Essa denominação foi escolhida por englobar as características desse tipo de obra, consideradas palatáveis, familiares, divertidas e de fácil assimilação e apreensão.

O segundo tipo de literatura será denominado Outras Margens, por englobar situações e vivências que podem causar estranhamento aos leitores, trazendo outras realidades, outras linguagens, inclusive nas formas de escrita da própria narrativa, sendo, muitas vezes, mais literárias, metafóricas e até poéticas. O contato com essas obras pode ser considerado, até certo ponto, desconfortável, por trazer afeto ao sofrimento do Outro, o que evidencia a

CompreensãoEmpatia enquanto compromisso de se abrir ao Outro, sendo esse um caso paradigmático de *CompreensãoEmpatia*.

Nesse sentido, há uma diferença entre as obras não só em questão de similaridade entre leitor e personagens, mas também em termos de linguagem e formas de narrar, sendo muito ou pouco familiares. Espera-se que, já que as semelhanças são inauguradas pelos leitores em interação com a narrativa, em ambas as obras a identificação possa ocorrer em igual intensidade ou mesmo em maior intensidade na obra que traz *Outras Margens*.

Método

Aprovação do Projeto em Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos

O Projeto de pesquisa referente a este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CAAE: 67798123.1.0000.5540) e a participação das crianças foi autorizada pela escola, pelos responsáveis (consentimento informado) e pelas próprias crianças (assentimento informado).

Participantes

Participaram deste experimento 14 crianças, entre nove e onze anos, estudantes do 4º e do 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, a mesma instituição referente ao Estudo 3. As crianças foram indicadas pelas professoras, a partir dos mesmos critérios de inclusão do Estudo 3.

Da mesma forma que no Estudo 3, os pais das crianças foram chamados à escola, para uma reunião e/ou receberam uma ligação telefônica e envio de vídeo sobre os objetivos, os procedimentos e o caráter voluntário de participação na pesquisa. Os termos de autorização para participação foram assinados (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa).

O assentimento informado (Goldim, Pitham, Oliveira & Raymundo, 2003) foi feito por meio de uma explicação, com linguagem adequada às idades das crianças, acerca do objetivo da pesquisa e de como se dariam as sessões. Foi explicado que a participação era voluntária e que elas poderiam deixar de participar a qualquer momento. Além disso, foi realizada uma sessão demonstrativa, com a utilização de uma obra de literatura infanto-juvenil que não seria utilizada na coleta de dados. Após a demonstração, foram recolhidas as assinaturas das crianças no Termo de Assentimento Informado (Anexo 3).

Local

Todas as sessões ocorreram na própria escola das crianças, tendo sido utilizada a mesma sala descrita no Estudo 3, com as mesmas disposições dos móveis e objetos.

Materiais/Instrumentos

Foram utilizadas duas obras de literatura infanto-juvenil para a coleta de dados. Como representante das Crônicas Confortáveis, foi escolhida a obra “Desventuras de um garoto nada comum – o herói do armário”, de Rachel Renée Russell, com tradução de Silvia M. C. Rezende, da Editora Verus. Trata-se de uma narrativa que conta a história de um menino, com vivências típicas de uma escola em área urbana (e.g. apresentar dificuldade de socialização, perder o ônibus escolar, vivenciar ansiedades relacionadas a escola, dentre outras), contadas de uma forma cômica. A obra é escrita em primeira pessoa e possui 29 capítulos, dos quais oito foram utilizados na presente pesquisa, com a leitura de um deles a cada sessão. Optou-se por finalizar a coleta de dados do Grupo Controle no 8º capítulo, pois no capítulo seguinte um novo ciclo da narrativa é iniciado, com a introdução de novos personagens, ambientes e tramas.

Como representante da categoria de Margens Distantes, utilizou-se a mesma obra do Estudo 3, “O Cometa é um sol que não deu certo”, de autoria de Tadeu Sarnento, com ilustrações

de Apo Fousek, que traz a história de crianças que vivem em um campo de refugiados, em um deserto na Jordânia.

Análise das narrativas e preparação das intervenções para as mediações

Os capítulos de ambas as obras foram analisados previamente, em termos de Funções e Eventos Narrativos (cf. Flores, et al., 2020b). A obra “Desventura de um garoto nada comum – o herói do armário” possui entre 3 e 4 Funções Narrativas por sessão e, conforme relatado no Estudo 3, a obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, entre 4 e 7. A análise de Funções Narrativas serviu de base para o planejamento das intervenções dialógicas e, para cada sessão, foi utilizada a Função mais importante do capítulo para fundamentar duas perguntas de compreensão, em partes diferentes do capítulo.

As análises de três capítulos da obra de Crônicas Confortáveis (37,5% do total de capítulos) e três capítulos (33,33% do total de capítulos) da obra de Outras Margens foram submetidos a um acordo entre juízes entre a primeira autora e uma pesquisadora com experiência em análises de Funções Narrativas. Chegou-se a uma porcentagem de 98,20% de acordos para as Funções Narrativas da obra “Desventuras de um Garoto nada comum – o herói do armário” e de 94,44%, para a obra “O cometa é um sol que não deu certo”.

Procedimento

Delineamento

Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla por grupo. Além disso, um dos grupos continuou na leitura da obra de Crônicas Confortáveis, até o final da coleta de dados. Para isso, as crianças foram distribuídas em três grupos, sendo dois deles composto por cinco crianças e um, por quatro. Conforme citado anteriormente, cada grupo foi analisado como sujeito. Os

grupos experimentais (Grupos 1 e 2) passaram pelas condições Crônicas confortáveis e Outras Margens e o Grupo Controle, somente pela primeira condição, conforme descrições a seguir:

Condição Crônicas Confortáveis: Na Condição Crônicas Confortáveis, foi utilizada a obra “Desventura de um garoto nada comum – o herói do armário”, que foi lida dialogicamente, a partir do uso da técnica LuDiCa.

Condição Outras Margens: Na Condição Outras Margens, foi utilizada a obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, que foi lida dialogicamente, a partir do uso da técnica LuDiCa.

Para cada sessão, de ambas as condições, foram planejadas duas perguntas, baseadas na análise prévia da obra em termos de Funções Narrativas, sendo uma Função trabalhada a cada capítulo. Da mesma forma que no Estudo 3, a mediadora fazia a pergunta planejada, caso as crianças apresentassem dificuldade para compreender e verbalizar a Função, o procedimento de *scaffolding*, típico da LuDiCa (cf. Medeiros & Flores, 2016) e descrito no Estudo 3, era iniciado pela mediadora.

Dessa forma, a variável independente foi o tipo de narrativa utilizado, com maior (Crônicas Confortáveis) ou menor (Outras Margens) direcionamento para a identificação com os personagens. A variável dependente, por sua vez, foi o comportamento empático, avaliado por meio das medidas comportamentais de *CompreensãoEmpatia* Literária e Engajamento, conforme explicadas no Estudo 3.

Coleta de dados

A coleta de dados se deu entre 05/06/2023 e 10/07/2023. Como no Estudo 3, as sessões ocorreram na escola das crianças, três vezes por semana, em dias e horários previamente combinados com as professoras.

Medidas Comportamentais

As medidas comportamentais utilizadas foram as do Estudo 3. Entretanto, aqui, pelo objetivo deste estudo com foco na interação do leitor com o texto, as medidas utilizadas foram as das categorias de *CompreensãoEmpatia* Literária (Funções Narrativas e *Distancing*) e de Engajamento (Entusiasmo e Iniciações). Os mesmos critérios explicativos e avaliativos do Estudo 3 foram utilizados para as medidas no presente estudo.

Análise de Dados

Assim como no Estudo 3, a análise de dados se deu a partir da quantificação das ocorrências das medidas comportamentais, durante os diálogos das sessões, e posterior Registro de Intervalo Parcial (cf. Sella & Ribeiro, 2018), a partir do qual, calculou-se a porcentagem de intervalos em que cada medida ocorreu, por sessão. Ou seja, dividiu-se o número de intervalos em que um comportamento ocorreu pelo total de intervalos de diálogos na sessão, multiplicando-se esse resultado por 100. No mesmo sentido que no Estudo 3, foi percebido que a obra utilizada como exemplar de *Outras Margens* era mais complexa que a obra exemplar de *Crônicas Confortáveis*. Por esse motivo, as Funções Narrativas, assim como no Estudo 3, foram analisadas em termos de pontuação ajustada, a partir da complexidade do texto.

No presente estudo, também foi calculado o tamanho do efeito da LuDiCa, a partir do teste estatístico não-paramétrico Tau-U AxB, com correção de possíveis efeitos de tendência ascendente na Linha de Base, para todas as medidas comportamentais.

Além disso, foi observado que a leitura da obra de *Outras Margens*, oportunizou falas sobre si (categorizadas como *Distancing*, na análise quantitativa) com temática mais específicas, consideradas sensíveis e profundas. Sendo assim, inspirado na categoria qualitativa das

metáforas de autoidentificação de Kuiken et al. (2004) e a partir das transcrições, essas falas foram elencadas e analisadas tematicamente.

Fidelidade da Intervenção

Oito vídeos (22,22%), sendo três das Crônicas Confortáveis, e cinco das Outra Margens, foram analisados, independentemente, por sete pesquisadores do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, para a verificação da fidelidade da intervenção. Para todos os vídeos (100%) foi considerado que a mediadora demonstrou afeto e expressão na leitura e criou um clima afetivo e acolhedor, bem como realizou a leitura com animação e expressão. Além disso, em 100% das ocasiões, realizou as perguntas planejadas para a intervenção, reformulou a pergunta, quando necessário, e expandiu as respostas das crianças.

Resultados

A Figura 9 apresenta a porcentagem de intervalos nos quais ocorreram *Distancing*, Iniciação e Entusiasmo, bem como a pontuação ajustada de Funções Narrativas atingidas, para os três grupos. A Tabela 4 apresenta os resultados do teste Tau-U para essas medidas.

Tanto o Grupo 1 quanto o Grupo 2 demonstraram compreender as narrativas de Crônicas Confortáveis. Ambos relataram mais Funções Narrativas na leitura de Outras Margens, porém apresentaram dificuldade de compreensão dos capítulos 5 e 6 (Grupo 1) e 6 e 7 (Grupo 2), tendência semelhante ao ocorrido nos grupos do Estudo 3, conforme já explicado. Ao serem desconsideradas essas sessões, as Funções Narrativas atingidas se deram mais nas Outras Margens que nas Crônicas Confortáveis. Esses resultados são evidenciados no cálculo do Tau-U, que foram pequenos para as Funções Narrativas. O Grupo Controle, por sua vez, manteve um padrão relativamente estável de compreensão narrativa (em torno de 65% de Funções Narrativas atingidas, com exceção de algumas sessões).

Em relação ao *Distancing*, o Grupo 1 apresentou significativamente mais, quando da leitura das Outras Margens, em comparação com as Crônicas Confortáveis. O Grupo 2, por sua vez, apesar de já ter iniciado uma tendência crescente nos *Distancings* nas Crônicas Confortáveis, manteve esse patamar nas Outras Margens, momento no qual conseguiram verbalizar mais comparações entre as próprias vivências e as dos personagens. Dentre as medidas comportamentais, o *Distancing* foi a mais favorecida pela leitura de Outras Margens, quando comparada a Crônicas Confortáveis, evidenciado pelo tamanho médio do efeito do Tau-U. Já o Grupo Controle apresentou estabilidade no repertório de colocar-se lado a lado aos personagens.

As crianças dos três grupos iniciaram diálogos de forma estável, tanto nas Crônicas Confortáveis, quanto nas Outras Margens. O Grupo 1 iniciou poucas vezes o diálogo, com estabilidade ao redor de 4%. O Grupo 2 cobriu uma faixa maior entre os intervalos com Iniciação, mas ainda com repertório considerado estável. Já o Grupo Controle, manteve-se ao redor de 19% de intervalos nos quais iniciaram diálogos.

Por fim, em relação ao Entusiasmo, o Grupo 1 não demonstrou se entusiasmar com a leitura de Crônicas Confortáveis. Ao passar para as Outras Margens, as crianças desse grupo demonstraram Entusiasmo em algumas sessões, porém em poucas ocasiões. O Grupo 2 demonstrou Entusiasmo já com as Crônicas Confortáveis, mas essa demonstração aumentou com a leitura de Outras Margens. O Grupo Controle, por sua vez, também apresentou tendência estável e levemente crescente nas manifestações de Entusiasmo, ao longo dos capítulos de Crônicas Confortáveis. Tanto as Iniciações quanto os Entusiasmos tiveram efeito pequeno na comparação das Outras Margens com as Crônicas Confortáveis, conforme Tau-U.

Figura 9

Pontuação ajustada das Funções Narrativas atingidas e Porcentagem de intervalos com ocorrências de Distancing, Iniciações e Entusiasmo para os Grupos 1, 2 e Controle

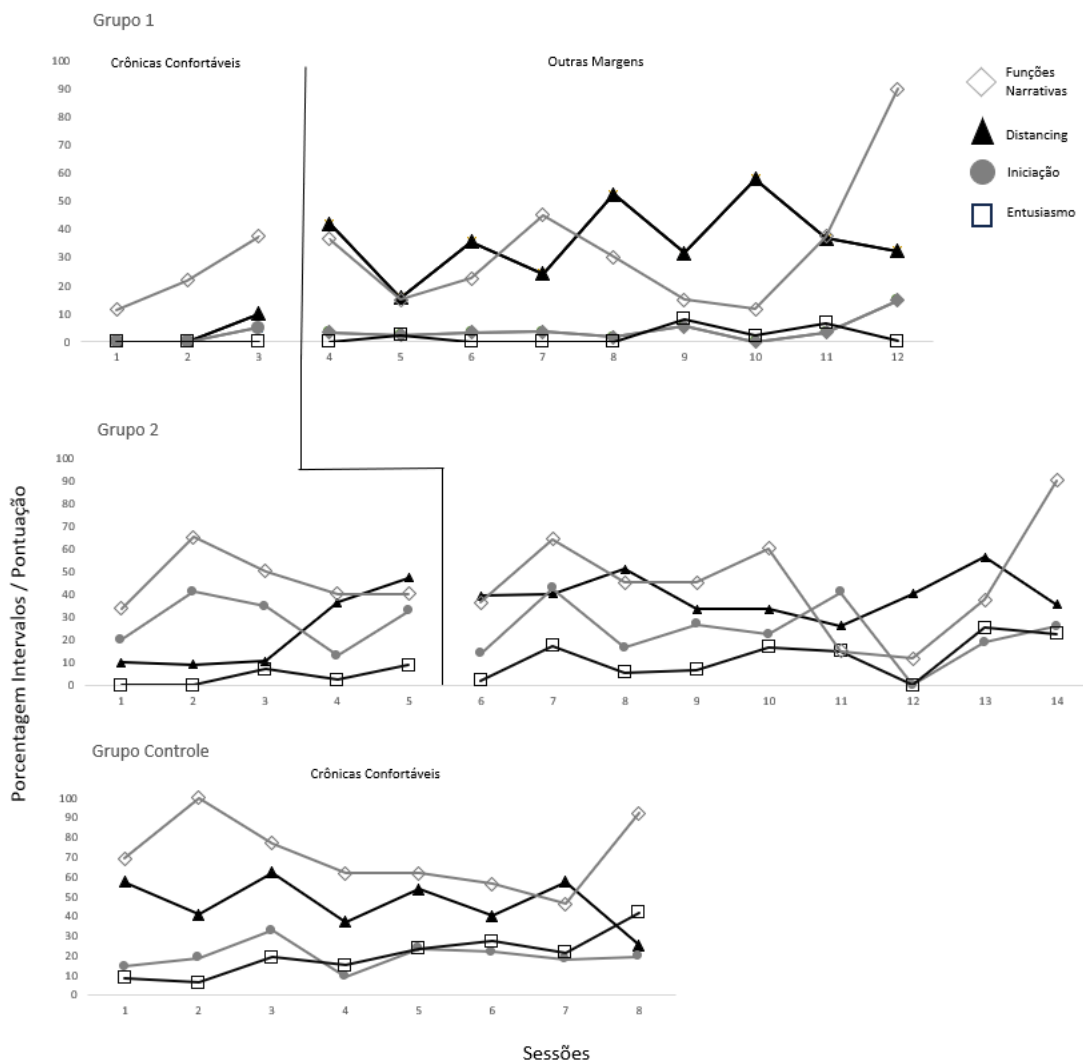


Tabela 4

Dados do tamanho do efeito da LuDiCa das Outras Margens sobre Funções Narrativas, os Distancings, as Iniciações e os Entusiasmos, por grupo

	Grupo 1	Grupo 2
Efeito Tau-U para Funções Narrativas (Crônica Confortáveis x Outras Margens)	0,18	-0,06
Efeito Tau-U para <i>Distancing</i> (Crônica Confortáveis x Outras Margens)	0,92	0,33
Efeito Tau-U para Iniciações (Crônica Confortáveis x Outras Margens)	0,33	-0,20
Efeito Tau-U para Entusiasmo (Crônica Confortáveis x Outras Margens)	0,55	0,35

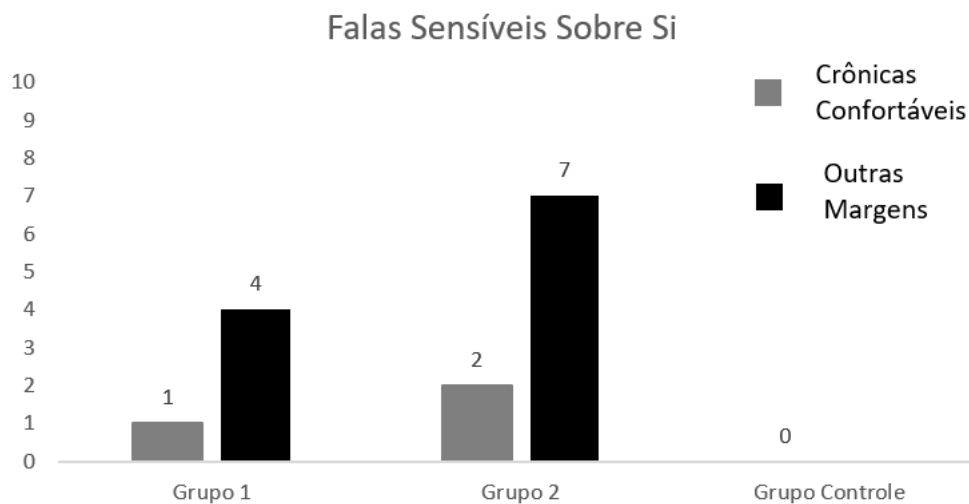
Nota. Escores até 0,65 = efeito pequeno; entre 0,66 e 0,92 = efeito médio; entre 0,93 e 1,00 = efeito grande

Falas Sensíveis Sobre Si

A Figura 10 apresenta o quantitativo de Falas Sensíveis Sobre Si, ocorridas nos três grupos, durante a leitura da obra de Crônicas Confortáveis e da obra de Outras Margens. A leitura compartilhada, por meio da LuDiCa, da obra “O cometa é um sol que não deu certo” (Outras Margens) oportunizou mais ocorrências de Falas Sensíveis Sobre Si, nos Grupos 1 e 2, quando comparado com as Crônicas Confortáveis (obra “Desventura de um garoto nada comum: o herói do armário”). Não houve ocorrência de Falas Sensíveis Sobre Si, no Grupo Controle.

Figura 10

Quantidade de Falas Sensíveis Sobre Si, nos três Grupos, nas leituras de Crônicas Confortáveis e de Outras Margens



A Tabela 5 apresenta todas as transcrições e a análise temática das Falas Sensíveis Sobre Si, ocorridas ao longo das sessões, nos Grupos 1 e 2.

Tabela 5.

Análise Temática das Falas Sensíveis Sobre Si, nos Grupos 1 e 2, por obra e capítulo

Obra	Grupo	Sessão (capítulo)	Função Narrativa	Pergunta / Prompt	Fala Sensível Sobre Si
Crônicas Confortáveis – Desventuras de um garoto nada comum: o herói do armário	Grupo 1	Sessão 3 (capítulo 3)	Mostrar que o Tora (vilão da história) não é tão poderoso assim.	Mediadora: Por que será que ele (Tora) está sendo legal só quando o Max está usando essa máscara?	Eu acho que é falsidade. (...) Eu já tive uma amiga assim. (...) Todas as roupas que eu usava, ela ficava com inveja de mim e falava que não era pro meu tipo. Aí, eu briguei com ela.
	Grupo 2	Sessão 2 (capítulo 2)	---	Iniciação relacionada ao personagem principal da narrativa, que sofre de asma.	Meu irmão tem asma, ele ta internado lá no hospital.
	Grupo 2	Sessão 4 (capítulo 4)	Mostrar que Max é um menino muito ansioso e tímido, inclusive com sintomas físicos (incontinência urinária)	Mediadora: Em que momentos Max tem incontinência urinária? Vocês já se sentiram assim, com vergonha, de alguma coisa?	Teve uma vez que eu tava mais a minha mãe, a gente foi na casa da minha tia, lá no Paranoá. Mas minha mãe acabou se encontrando com meu pai, na rua. É que eu tenho dois pais, ne, um de sangue e um de coração. Aí minha mãe começou a brigar com ele e falando de mim. Eu passei a maior vergonha (...) porque ele não quis pagar a pensão.
	Grupo 1	Sessão 8 (capítulo 5)	Demonstrar as preocupações de Emanuel (relacionadas à vida	Mediadora: Ele tem muitas preocupações, né, o Emanuel? E vocês, quais são	Eu tenho preocupação com a minha mãe, por causa do problema do exame do coração (...) aí ela vai pro hospital depois do aniversário

		em um campo de refugiados)	as preocupações que vocês têm?	do meu sobrinho, vai ficar lá até o mês de agosto (...) vai abrir o coração, vai operar.	
Outras Margens – O cometa é um sol que não deu certo	Grupo 1	Sessão 8 (capítulo 5)	---	Colega: Ela (a colega que estava ausente) pode reprovar se ela não fazer as provas.	Eu só reprovei por conta de falta. Indo pra casa da minha vó todo dia, por conta da minha tia que estava desaparecida. Depois ela apareceu.
	Grupo 1	Sessão 8 (capítulo 5)	Demonstrar as preocupações de Emanuel (relacionadas à vida em um campo de refugiados)	Mediadora: O que vocês pensam sobre essas preocupações tão grandes que ele tem, assim? Ele é uma criança, ele é mais novo que vocês, eu acho, ele tem tipo uns 8 anos, 9. O que vocês acham de ele ter todas essas preocupações nessa idade, já?	É que nem a minha irmã. Minha irmã se preocupa com nós desde 7 anos, ela cuidou de nós desde 7 anos. Hoje ela tem 17 e já tem o filho dela. (...) ela e meu irmão falou que se um dia o pai dela aparecer, ela nem quer saber, só quer a pensão.
	Grupo 1	Sessão 8 (capítulo 5)	Demonstrar as preocupações de Emanuel (relacionadas à vida em um campo de refugiados)	Mediadora: Como que é esse ambiente que o Emanuel tá? (...) É fácil de viver lá? (...) Então não é um ambiente que é fácil de morar, ne, de viver.	Eu já vivi assim que nem eles. Nós morava com a minha vó. Era quando nós morava lá perto da minha casa, ela tinha que entrar no banheiro ai nós tinha que sair. Tinha que economizar água. Eu ia pra casa da minha tia, tomar banho.
	Grupo 2	Sessão 8 (capítulo 3)	Mostrar a felicidade das pessoas com a chegada dos caminhões de comida, que	Mediadora: O que as pessoas do campo estão sentindo, agora, com a chegada dos caminhões (de comida)?	Lá em casa tem dia que eu e a minha mãe vai almoçar de tardezinha.

estavam atrasados há 3 dias				
Grupo 2	Sessão 8 (capítulo 3)	---	Mediadora (após criança relatar um pesadelo que teve): Às vezes, quando nós temos pesadelo, é porque estamos passando por um momento de mudança, na nossa vida.	E eu to muito triste, meus pais não ta se entendendo direito.
Grupo 2	Sessão 10 (capítulo 5)	---	Colega (em resposta à pergunta da mediadora “como que deveria ser a vida de uma criança?”): Na casa dos pais, se divertindo com os pais.	Meu pai mora lá no Paranoá (...) é porque ele não gosta muito de mim, prefere meus irmãos homens. Eu tenho 4 irmãos, eu sou a única mulher. Ele não liga pra mim. Não manda nada, não pergunta se eu to bem. Ele pouco importa comigo.
Grupo 2	Sessão 10 (capítulo 5)	---	Colega: Eu tenho um padrasto, que ele me dá um montão de coisas.	Eu não gosto do meu padrasto e ele também não gosta nem um pouco de mim.
Grupo 2	Sessão 10 (capítulo 5)	Demonstrar as preocupações de Emanuel (relacionadas à vida em um campo de refugiados)	Mediadora: Então vocês também têm umas preocupações assim, ne!	O meu pai ele mora na Bahia, só que a primeira vez que eu vi ele eu tinha uns 6 anos.

Grupo 2	Sessão 10 (capítulo 5)	Demonstrar as preocupações de Emanuel (relacionadas à vida em um campo de refugiados)	Mediadora: Vocês também têm umas preocupações muito difíceis, ne. E você, Kamila (nome fictício), mora com quem?	Eu moro com minha mãe, ela se separou do meu pai quando eu era mais pequenininha. E ele fica indo preso toda hora, porque fica fazendo coisa errada. Já levou duas facadas aqui (mostra o torax). Um dia ele já me deixou sozinha lá no barraco. Mas ele me ama, ele gosta muito de mim, tudo que eu peço, ele sempre me dá.
Grupo 2	Sessão 12 (capítulo 7)	Mostrar que Amal se sente culpada por não ter conseguido ajudar Emanuel e ele a conforta	Mediadora: Como que a Amal está se sentindo? (...) Vocês já se sentiram assim, alguma vez?	Eu as vezes choro no banho, porque eu me sinto culpada pelo meu pai, porque ele fugiu, me abandonou. Eu me sinto culpada de alguma forma.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo a demonstração empírica de hipóteses que vão contra pressupostos de que, para se engajar em uma narrativa e demonstrar *CompreensãoEmpatia Literária*, a obra precisa conter muitos elementos de similaridade com o leitor, para que haja identificação. Essa ideia é muito presente no senso comum, bem como em pesquisas tradicionais de interação do leitor com o texto (e.g. Graaf, 202; Igartua et al., 2018; Igartua et al., 2023; Vezzali et al., 2014).

Nesse sentido, selecionou-se duas obras de literatura infanto-juvenil. Uma que prontamente se presta a essa identificação instantânea com o público-alvo (no caso da presente pesquisa, estudantes do ensino fundamental, com vivência predominantemente urbana), que foi categorizada como *Crônicas Confortáveis*. E outra, com vivências distantes, de crianças refugiadas, que foi categorizada como *Outras Margens*. A diferença entre as categorias descritas não está apenas nos elementos de semelhança entre os personagens e o leitor (público-alvo), mas também na linguagem utilizada, com a presença de uma narrativa com elementos mais poéticos, mais figuras de linguagem, metáforas, fluxo de consciência etc., na narrativa de *Outras Margens*.

Observou-se, assim, as ocorrências de elementos de *CompreensãoEmpatia Literária* nas duas experiências de interação entre leitor e texto. As hipóteses iniciais eram de que (1) as semelhanças do leitor com os personagens, definidas a priori, não são necessárias nem suficientes para que ele aprecie a obra; e de que (2) a identificação do leitor com os personagens não é definida a priori, mas sim, inaugurada a partir da interação dele com a obra. A análise dos resultados demonstra que ambas as hipóteses foram confirmadas.

A Hipótese 1 é confirmada, principalmente, pelos resultados das medidas de Engajamento, Iniciação e Entusiasmo. Em relação à Iniciação, o Grupo 1 apresentou

leve aumento na tendência, quando da leitura das Outras Margens. O Grupo 2, por sua vez, manteve a quantidade de Iniciações semelhante entre as obras de Crônicas Confortáveis e de Outras Margens. Em relação ao Entusiasmo, tanto o Grupo 1 quanto o Grupo 2 apresentaram leve aumento na demonstração dessa medida, ao passarem para a leitura da obra de Outras Margens. Ainda que os aumentos, para ambas as medidas, tenham sido sutis, confirma-se a hipótese que, na verdade, seria mantida ainda que houvesse estabilidade entre as duas obras. Ou seja, o Engajamento se manteve (ou aumentou levemente), independentemente dos elementos de identificação, a priori, entre leitor e personagens.

A Hipótese 2 pode ser mais bem analisada a partir dos resultados de *CompreensãoEmpatia Literária*, Funções Narrativas e *Distancing*. Este é uma medida que representa a *CompreensãoEmpatia Literária* a partir do movimento de o leitor colocar-se lado a lado com o personagem, comparando suas emoções, sentimentos, pensamentos etc. com os próprios. Assim, as crianças demonstraram compreender as emoções dos personagens e sentir com eles, por meio da expressão de vivências pessoais nas quais emoções semelhantes foram sentidas.

Os resultados das Funções Narrativas e, principalmente dos *Distancings* confirmam a Hipótese 2. Ao terem ocorrido em maior quantidade nas sessões das Outras Margens, demonstrou-se que as semelhanças entre leitor e personagens são inauguradas pelos leitores, durante a experiência de leitura. Essa premissa vai contra a forte tendência da literatura da área de empatia literária, que considera essencial as semelhanças a priori entre leitor e personagens, para aquele empatizar com estes (e.g. Graaf, 2023; Igartua et al., 2018).

Além de falarem mais *Distancings* quando da leitura de Outras Margens, a qualidade destes também foi diferente, como demonstrado na análise das Falas

Sensíveis sobre Si. Especificamente a análise temática trouxe mais concretude à hipótese de que a *CompreensãoEmpatia* Literária ocorre de forma mais profunda nas Outras Margens. A obra “O Cometa é um sol que não deu certo” demonstrou que as crianças fizeram, de forma ativa, o movimento em direção ao Outro (cf. Flores & Rogoski, 2023). Não se tratava mais de dizer “eu também já esqueci o meu caderno na escola”, mas sim “eu também já vivi essa dor”.

Nesse sentido, contrariamente ao que é afirmado no senso comum e utilizado como premissa sem questionamento nas pesquisas tradicionais, a leitura de Outras Margens, ou seja, com personagens considerados de mais difícil identificação, não gerou queda na *CompreensãoEmpatia*, produzindo inclusive, mais amostras desses repertórios. Além disso, afetou visivelmente as ocasiões em que as crianças se sentiram à vontade para falar de temas mais sensíveis. O Grupo Controle mostra que isso não pode ser atribuído meramente a maior intimidade entre as crianças, pois este teve a mesma exposição e não houve instâncias de falas sensíveis. Isso indica que essas falas realmente parecem associadas a leitura de uma obra de Outras Margens, com as características já citadas.

O vínculo formado entre participantes da roda de leitura e mediadora é um fator importante para a expressão de Falas Sensíveis Sobre Si. É papel da mediadora formar um clima acolhedor, amigável e lúdico, com a valorização da fala e da experiência de todos os presentes, por meio da responsividade. A fidelidade da intervenção, realizada com o Grupo de Pesquisa Livros Abertos, evidenciou que as sessões de LuDiCa apresentaram essas características. Por ter ocorrido tanto nas sessões das Crônicas Confortáveis quanto das Outras Margens, esse também não foi um fator determinante. Nesse sentido, o Grupo Controle mostra que os resultados dos outros grupos não se

deram pela passagem do tempo ou por melhor vínculo formado entre os participantes das rodas de leitura.

Atribui-se, assim, essa diferença na ocorrência de Falas Sensíveis Sobre Si ao tipo de obra lido, visto que, para ambas a técnica da LuDiCa foi utilizada, de forma a garantir o acolhimento e a responsividade a todos os participantes. Nas obras mais literárias, com linguagem mais poética, presença de mais figuras de linguagem e metáforas, como é o caso de “O Cometa é um sol que não deu certo”, os fluxos de consciência dos personagens os tornam mais abertos a uma interação com o leitor, em nível mais profundo. A partir disso, o leitor se sente à vontade para compartilhar experiências pessoais e sensíveis, também. Em outras palavras, quando o personagem, por meio da linguagem literária, se abre para o leitor, este consegue se abrir para o personagem, demonstrando que, na *CompreensãoEmpatia*, há uma influência mútua entre os comportamentos de empatizador e empatizando (Flores & Rogoski, 2023).

A análise das obras de *Outras Margens*, em termos de Funções Narrativas, permite a identificação de elementos do plano psicológico que evidenciam, por um lado, a vulnerabilidade e, por outro, a resiliência humana, em experiências difíceis (como é o caso da vivência em campos de refugiados, com a quebra de diversos direitos humanos). Essas Funções oportunizam, por sua vez, as Falas Sensíveis Sobre Si, relacionadas a vivências que trazem sensações semelhantes. A análise temática dessas Falas evidenciou que grande parte delas foi expressa justamente em resposta a perguntas de intervenção, planejadas a partir das Funções Narrativas.

Os resultados de *CompreensãoEmpatia* Literária e de Engajamento do Grupo Controle demonstram uma estabilidade nos dados. Essa característica, por seu turno, evidencia uma particularidade muito comum nas obras de Crônicas Confortáveis, ou seja, aquelas que se prestam a identificação instantânea, com poucos elementos poéticos

e metafóricos: a estabilidade na leitura. Aqui, o leitor comumente não passa por momentos de reflexão mais profundos ou por questionamentos sobre as existências e experiências humanas. Trata-se de enredos de fácil degustação, palatáveis, tendo como uma das principais funções a de divertir, a exemplo de um desenho animado infantil. Assim, a estabilidade nos dados do Grupo Controle representa essa constância ao longo da leitura de capítulos de obras de *Crônicas Confortáveis*.

Por fim, os presentes resultados dialogam com a análise conceitual realizada por Flores et al. (2020a), que propõem uma estrutura de classificação das contingências entre leitor e texto. A classificação abarca os cenários possíveis, em termos de mais ou menos aberto em opções para os leitores se comportarem e conseguirem reforço; e o enraizamento do reforço na própria atividade de leitura versus fora dela, mas relacionada a ela. As narrativas são classificadas, em linhas gerais, como tendo um cenário aberto, pois incluem uma ampla gama de comportamentos relacionadas a sua compreensão que podem ser reforçados pela comunidade verbal. São também classificadas como tendo a disponibilização de reforço relacionado a leitura em si.

Ambas as obras utilizadas na presente pesquisa seguem esses parâmetros gerais. Entretanto, conforme a própria reflexão de Flores et al. (2020a), há narrativas com mais estruturas previsíveis que outras. É o caso da obra de *Crônicas Confortáveis*. Os resultados aqui apresentados, principalmente os do Grupo Controle, demonstraram justamente isso, ao serem estáveis ao longo de todos os capítulos. As *Outras Margens*, por outro lado, se enquadram em ficções literárias que, segundo Flores et al. (2020a) desafiam os leitores com padrões menos estruturados. A maior variabilidade nos resultados dos Grupos 1 e 2, com a leitura da obra de *Outras Margens* também está em consonância com essa ideia.

Considerações Finais

Este estudo apresenta dados que são a primeira demonstração empírica para as Hipóteses 1 e 2, formuladas a partir de uma profunda análise teórico-conceitual sobre a *CompreensãoEmpatia* pelo Outro, a *CompreensãoEmpatia* Literária e a interação entre elas (Estudos 1 e 2). Trabalhos anteriores, de forma incipiente, haviam chegado a premissas semelhantes, porém a partir de resultados de revisão de literatura (Kuzmičová & Bálint, 2019) ou de dados qualitativos (Bálint & Tan's, 2019; Kuiken et al., 2014).

A experiência de leitura, sendo uma experiência no mundo, é influenciada por experiências anteriores (como já bem definido na literatura da área, e.g. Gerrig e Mumper, 2017) e influencia experiências, pensamentos, crenças presentes e futuras do leitor. A complexa interação entre leitor e texto (cf. Flores et al., 2020a; Gauche & Flores, 2022) permite que, durante a experiência de leitura, o leitor inaugure semelhanças com a obra (termo emprestado de Ricouer [1983/2012], ao concluir que uma narrativa inaugura coerências).

Sendo assim, os resultados da presente pesquisa demonstram que os leitores têm potencial de inaugurar semelhanças com os personagens, suas vivências, sentimentos, emoções, motivações etc. Isso evidencia o potencial humano de empatizar. Ou seja, não é necessário que haja elementos de identificação a priori para que haja *CompreensãoEmpatia*. A experiência de leitura abre possibilidades para o contato e o conhecimento de mundos e vivências diversas, as Outras Margens, e, a partir desse contato, semelhanças são inauguradas.

Em conclusão, os presentes resultados mostram que as pessoas são capazes de empatizar com o Outro, com experiências diferentes das próprias. A literatura que permite o contato com experiências distintas proporciona a ampliação das perspectivas pessoais e a percepção de que as vivências humanas são diversas, quebrando a ideia da

existência de uma vivência universal que torna as outras exóticas. A inauguração de semelhanças, a despeito de experiências ou vivências diferentes, possibilita a compreensão e conexão com o Outro, sendo esse um exemplo paradigmático de *CompreensãoEmpatia*.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Bálint, K., & Tan, E. (2019). Absorbed character engagement: From social cognition responses to the experience of fictional constructions. In *Screening characters* (pp. 209-230). Routledge.
- Flores, E. P., Oliveira-Castro, J. M., & Souza, C. B. A. (2020-A). How to do things with texts: A functional account of reading comprehension. *The Analysis of verbal behavior*, 36(2), 273-294. DOI: 10.1007/s40616-020-00135-0
- Flores, E. P., Rogoski, B. N. & Nolasco, A. C. G. (2020-B). Comprensión Narrativa: análisis del concepto y una propuesta metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(e3635). DOI: 10.1590/0102.3772e3635
- Flores, E. P., & Rogoski, B. N. (2023). Edith Steins's Philosophy: Implications for a Direct Functional Model of Empathy. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 019-034. DOI org/10.18761/PACau800
- Gauche, G. & Pfeiffer Flores, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343. DOI 10.1177/09593543211043805
- Gerrig, R. J., & Mumper, M. L. (2017). How readers' lives affect narrative experiences. In Michael B. & Emily T. T. (Eds). *Cognitive literary science: Dialogues between literature and cognition*, pp. 239-257.
- Goldim, J. R., Pithan, C. D. F., Oliveira, J. G. D., & Raymundo, M. M. (2003). O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 49 (4), 372-374.
- Graaf, A. (2023). The role of identification and self-referencing in narrative persuasion. *Communications*, 48(2), 163-179.

- Huang, K. Y., Fung, H. H., & Sun, P. (2023). The effect of audience–character similarity on identification with narrative characters: A meta-analysis. *Current Psychology*, 1-18.
- Igartua, J. J., Martín, I. G., Ramón, D. C., & de Dios, I. R. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 11(1), 56-75. DOI <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5272>
- Igartua, J. J., & Cachón-Ramón, D. (2023). Personal narratives to improve attitudes towards stigmatized immigrants: A parallel-serial mediation model. *Group Processes & Intergroup Relations*, 26(1), 96-119. DOI <https://doi.org/10.1177/13684302211052511>
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American journal of Sociology*, 82(5), 965-990.
- Kucirkova, N. (2019). How could children’s storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00121
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203. DOI DOI: 10.1215/03335372-25-2-171
- Kuzmičová, A., & Bálint, K. (2019). Personal relevance in story reading: A research review. *Poetics Today*, 40(3), 429-451. DOI: 10.1215/03335372-7558066
- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2017). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne26>

Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Campinas: Papirus (Obra originalmente publicada em 1983).

Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris.

Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (Obras completas de Edith Stein, Vol III) [W. Stein, Transl]. ICS Publications (Obra originalmente publicada em 1916).

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. DOI 10.1111/jasp.12279

Discussão Geral

Retomo aqui, nesta discussão geral, o toque de personalidade que usei na introdução geral. Os meus estudos de doutorado tiveram como foco a empatia literária que, a partir das reflexões e conclusões teórico-conceituais passou a ser chamada de *CompreensãoEmpatia Literária*.

O início desses estudos se deu pela retomada do conceito de empatia (também denominada por nós de *CompreensãoEmpatia*) para melhor entendermos como ele funciona no cotidiano, com base em uma análise fenomenológica e da filosofia da linguagem ordinária.

Os Estudos 1 e 2 deram conta desses objetivos, sendo o primeiro voltado para *CompreensãoEmpatia* Interpessoal e o segundo, para *CompreensãoEmpatia* Literária. Já os Estudos 3 e 4 trouxeram demonstrações empíricas de questionamentos advindos das conclusões teórico-conceituais, a partir do uso da técnica LuDiCa – Leitura Dialógica para Compreensão Profunda. Consideramos que este trabalho apresenta um exemplo de integração entre análise teórico-conceitual, pesquisa empírica e dados quantitativos, formando o tripé essencial para a atividade científica, conforme defendido por Machado e Silva (2007)

Assim, retomarei aqui, brevemente, os desenlaces dos quatro estudos. Por serem tão intimamente relacionados, fica complicado relatar separadamente os resultados de cada um. Em razão disso, evidenciarei as principais conclusões de cada um, junto com os impactos que eles tiveram entre si.

As conclusões gerais do Estudo 1 mostraram que a *CompreensãoEmpatia* pode ser entendida a partir da analogia com outros fenômenos psicológicos que, ao contrário da percepção, contêm um elemento não-primordial (cf. Stein, 1916/1989). É o caso, por exemplo, da memória, no qual a pessoa que rememora está vivenciando

primordialmente as emoções relacionadas a um fato não primordial por não estar presente no aqui-agora, pois ocorreu no passado.

Na *CompreensãoEmpatia*, o empatizador tem a interação com o empatizando, vivenciada primordialmente, porém a emoção deste é dada de forma não primordial ao empatizador que, apesar disso, vivencia as próprias emoções de forma primordial.

Não há fusão de *selves* entre empatizador e empatizando e, caso haja, o resultado pode ser, inclusive, uma ação egocêntrica, visto que o empatizador não faz o movimento de sair do próprio *self*. Essa conclusão foi de extrema importância para as reflexões sobre *CompreensãoEmpatia* Literária, que tradicionalmente é estudada sem que seja questionada uma premissa do senso comum: de que, para um leitor apreciar uma obra, esta precisa conter personagens com alto grau de similaridade com aquele. Por essa ideia, o empatizador não faz o descentramento do próprio *self*. Entretanto, o Estudo 4 mostrou que essa não é uma premissa verdadeira.

No Estudo 1 realizamos uma análise do conceito de *CompreensãoEmpatia*, com base nas diretrizes de Wilson (2005) e concluímos que a *CompreensãoEmpatia* Literária é um caso limítrofe daquela, visto que alguns dos critérios para se dizer que se trata de *CompreensãoEmpatia* estão presentes, mas outros, não. Essa conclusão deu o pontapé para o Estudo 2.

O Estudo 1 finaliza com a proposição de um neologismo: o termo *CompreensãoEmpatia*. Esse neologismo evidencia que não há empatia sem compreensão do Outro e que a compreensão, no caso da empatia se dá com a sensibilização pelo Outro, quando o empatizador se concebe no lugar do empatizando. Esse neologismo foi pensado a partir dos resultados empíricos do Estudo 3, que mostrou a indissociabilidade entre os conceitos.

No Estudo 2, fizemos uma análise teórico-conceitual de *CompreensãoEmpatia* Literária. Como principais conclusões desse estudo, tivemos que ela não é algo misterioso, mas sim uma forma de *CompreensãoEmpatia* que se dá por um personagem fictício. A grande diferença é justamente essa, não há interação entre pessoas, mas sim entre um leitor e um texto, durante a experiência de leitura.

Buscamos responder ao questionamento comumente levantado na área de se a *CompreensãoEmpatia* Literária pode ajudar na *CompreensãoEmpatia* Interpessoal. A isso concluímos que, por ser uma experiência no mundo, a leitura é influenciada por experiências anteriores e também pode influenciar experiências futuras. Nesse sentido, o contato com realidades e vivências diferentes pode ajudar o leitor no movimento de descentramento do próprio *self*, ao entrar em contato, posteriormente, com o Outro.

É claro que a experiência de leitura não influencia o leitor de forma única e estática. Uma das variáveis, já evidenciada em pesquisas anteriores, é a questão da qualidade da obra, principalmente em termos de representação dos personagens. Uma representação enviesada pode levar, inclusive, ao aumento do preconceito (cf. Adichie, 2019; Kurcikova, 2019).

Nesse sentido, o contato com realidades diversas, a partir da leitura, tem potencial para melhorar relações interpessoais. Esse contato, entretanto, é comumente deixado de lado por uma premissa popular no senso comum, já citada anteriormente, de que o leitor precisa ter similaridades com os personagens para gostar de uma obra.

A partir das reflexões da dinamicidade da leitura, da interação do leitor com o texto (Flores et al., 2020a; Gauche & Flores, 2022) e principalmente da tese de Ricoeur (1983/2012) de que uma narrativa inaugura uma coerência, defendemos que as semelhanças entre leitor e personagens são inauguradas, na experiência de leitura. A demonstração empírica dessa tese foi o principal objetivo do Estudo 4.

No Estudo 3 objetivamos verificar o potencial da LuDiCa para propiciar expressões de *CompreensãoEmpatia* interpessoal e literária. E foi o que observamos. A LuDiCa foi vista como uma forma propícia a essa investigação. Ela parte da análise anterior cuidadosa da narrativa, a partir da qual são formuladas perguntas para a compreensão profunda da obra. Além disso, há um foco nos comportamentos do mediador, que deve valorizar as falas de todos os presentes, tendo a preocupação de que as Funções Narrativas sejam relatadas pelas crianças.

Por um lado, as perguntas para compreensão profunda potencializam o aparecimento de expressões de *CompreensãoEmpatia* Literária. Por outro, a escuta ativa e a responsividade do mediador às crianças, potencializam as expressões de *CompreensãoEmpatia* Interpessoal, tanto com o mediador quanto entre as crianças.

As crianças passaram a demonstrar maior compreensão da narrativa, ou seja, passaram a expressar mais *CompreensãoEmpatia*, tanto em forma de Funções Narrativas, quanto de *Distancing*. Além disso, também passaram a completar mais as falas umas das outras, o que exigia atenção e sensibilidade aos colegas, e a iniciar mais diálogos, demonstrando interesse na realidade vivida pelos personagens da obra literária. Nas sessões em que a mediadora não estava presente, as crianças tenderam a fazer essa mediação elas mesmas, com *prompts* e reforços sociais umas para as outras, em uma demonstração de aumento da *CompreensãoEmpatia* Interpessoal.

Por fim, no Estudo 4, objetivamos verificar se, e como, a LuDiCa propicia instâncias de inauguração de semelhanças entre leitores e personagens. Para isso, utilizamos duas obras de literatura infanto-juvenil, uma com muitos elementos de identificação imediata e outra, com personagens com vivências distantes. Tanto o engajamento das crianças, quanto a *CompreensãoEmpatia* Literária, foram maiores para a narrativa com vivências distantes. Além disso, a abertura do personagem para o leitor,

por meio do relato de suas vivências, de forma literária, propiciou a abertura do leitor para a experiência de leitura. Assim, a obra que retrata vivências distantes oportunizou falas pessoais muito sensíveis. Nesse sentido, o Estudo 4 demonstrou de forma empírica que a premissa do senso comum é falsa.

Gostaria de finalizar essa discussão geral com breves apontamentos sobre a minha experiência de mediação das obras utilizadas. Tratou-se de experiências muito prazerosas, que oportunizaram aprendizados e formação de vínculos. Foram, por outro lado, desafiadoras, por possibilitar o contato com emoções fortes e, muitas vezes, difíceis. Em alguns momentos, precisei de supervisão da minha orientadora, ainda que de forma remota, para conseguir digerir essas emoções, compreender o processo e seguir em frente com a coleta.

O papel do mediador é importante desde antes do início da leitura. É nele que está a responsabilidade maior de transformar e manter a experiência no grupo como uma experiência acolhedora, formando um clima agradável, baseado na *CompreensãoEmpatia* e na ludicidade. Estar atenta às necessidades, desejos e emoções das crianças e, ao mesmo tempo, ao fluxo da narrativa, aos momentos de pausa para realizar as perguntas e ainda à manutenção da fidelidade da intervenção e da validade interna da pesquisa pareceu, em diversos momentos, uma sobrecarga.

Nesses momentos, as próprias crianças surgiam como meu resgate. O vínculo formado entre nós se tornou forte e, ao mesmo tempo, leve. A presença de falas que proporcionavam risos ou reflexões profundas revigoravam a experiência instantaneamente. Se por um lado, eu pude oportunizar às crianças uma experiência de leitura diferente e prazerosa, por outro, elas me proporcionaram aprendizagens transformadoras. E tudo isso foi muito gratificante.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Flores, E. P., Oliveira-Castro, J. M., & Souza, C. B. A. (2020). How to do things with texts: A functional account of reading comprehension. *The Analysis of verbal behavior*, 36(2), 273-294. DOI: 10.1007/s40616-020-00135-0
- Gauche, G. & Pfeiffer Flores, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343. DOI 10.1177/09593543211043805
- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00121
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Campinas: Papirus (Obra originalmente publicada em 1983).
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (Obras completas de Edith Stein, Vol III) [W. Stein, Transl]. ICS Publications (Obra originalmente publicada em 1916).
- Wilson, J. (2005). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a) ou o(a) menor sob sua guarda está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Experiências de empatia e empatia literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): efeitos nas interações sociais escolares**, que tem por objetivo investigar como o contato com um personagem de uma história pode influenciar as vivências de empatia pelas outras pessoas. Outras pesquisas indicaram que o conhecimento de realidades e vivências de outros seres humanos, por meio de histórias, tem o potencial para melhorar a capacidade de compreensão e de empatia pelas outras pessoas, nas interações cotidianas. O aumento da empatia tem sido evidenciado como central no contexto atual, diante das dificuldades nas interações sociais, principalmente após a Pandemia da Covid-19. Assim, consideramos que a participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa possa trazer ganhos para ele(a), bem como ganhos para o ambiente escolar.

Você e a criança receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seus nomes não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as). Este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro risco, bem como não pretende trazer nenhuma despesa para o participante. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente da participação da criança na pesquisa, vocês poderão ser indenizados, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Da mesma forma, caso haja alguma despesa decorrente da participação, vocês serão ressarcidos. Se você concordar com a participação de seu filho(a) ou do(a) menor sob sua guarda, estará contribuindo para o maior conhecimento sobre os efeitos da leitura dialógica na empatia e nas relações interpessoais.

Esse estudo acontecerá a partir de encontros que se darão duas vezes por semana na escola da criança e terá duração de, aproximadamente, cinco meses (20 semanas). Por se tratar de uma pesquisa, com avaliação constante das interações, não é possível definir uma data precisa para finalização. As contações de histórias serão feitas por uma contadora de histórias e a pesquisadora irá observar toda a contação e filmará por meio de câmera digital. Trechos das filmagens serão transcritos para fins de análise. As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto à criança sob sua responsabilidade legal.

Você ou a própria criança poderá se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) a qualquer questão que lhes traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você ou para a criança, mesmo que ela já tenha sido iniciada. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração bem como não haverá ônus se optar por não participar. Durante os encontros, será criado um ambiente alegre e lúdico em que a criança será encorajada a ouvir atentamente a história e será direcionada para os objetivos da pesquisa. Nenhuma criança será obrigada a falar ou a responder às perguntas, seu silêncio será respeitado.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a da criança não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. A guarda das filmagens e dos dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e só poderão ser utilizados por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas etc). Os dados não serão publicados de forma individual e sim de forma a mostrar eventuais ganhos da intervenção. Este Termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para o responsável pela criança e outra para a pesquisadora responsável.

Vocês terão total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa. Em caso de dúvida vocês poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável, a cobrar, e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnB pelos telefones e e-mails abaixo. O Comitê de Ética é a instância colegiada que analisou e autorizou a realização desta pesquisa, com base na legislação de ética em pesquisa vigente no Brasil.

Este projeto foi aprovado pelo: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília.

Pesquisadora Responsável: Bianca da Nóbrega Rogoski

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

e-mail: rogoski.bianca@gmail.com Tel.: 99149.5087

Orientadora: Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

e-mail: eileen@unb.br Tel.: 8137-3455

Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Direito

Telefones: 61 3107-1592

E-mail: **cep_chs@unb.br**

Horário de atendimento:

Segunda-feira à sexta-feira, das 8h00 às 14h00

A participação de seu filho no estudo é voluntária. Caso concorde em deixá-lo participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a).

Assinatura do responsável

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

Anexo 2: Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, sou responsável e autorizo a utilização da imagem e do som de voz de _____, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **“Experiências de empatia e empatia literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): efeitos nas interações sociais escolares”**, sob responsabilidade de **Bianca da Nóbrega Rogoski** vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília – UnB.

A imagem e som de voz desta criança, a qual sou responsável, podem ser utilizadas apenas para os seguintes fins de pesquisa: análise por parte da equipe de pesquisa. Quaisquer reprodução e divulgação de dados e resultados decorrentes desta pesquisa não deverá conter itens que servirão para a identificação da criança, mantendo, assim, o sigilo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Poderei solicitar ao pesquisador ter acesso às imagens e som de voz da criança a qual sou responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz desta criança a qual eu sou responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo participante.

Assinatura do(a) responsável

Bianca da Nóbrega Rogoski,
pesquisadora responsável

Anexo 3: Termo de Assentimento Informado

Termo de Assentimento informado para participação na pesquisa “Experiências de empatia e empatia literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): efeitos nas interações sociais escolares”

Nome da criança _____

Este roteiro de assentimento informado foi planejado para fins de assentimento de crianças, estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 12 anos de idade e com habilidades verbais vocais bem desenvolvidas (habilidade para se engajar em diálogos, com coerência, com linguagens receptiva e expressiva dentro do esperado em termos de desenvolvimento para a idade). Elas serão convidadas a participar da pesquisa “Experiências de empatia e empatia literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): efeitos nas interações sociais escolares”, a ser realizada na Escola Classe 303 de São Sebastião, Brasília, DF. Este roteiro não substitui nem se confunde com o Consentimento Informado dos responsáveis (Anexo 5). Será realizada a leitura do presente termo para a criança e será feita a leitura compartilhada de uma história infantil com as crianças, ou seja, uma sessão típica (as sessões consistirão justamente em encontros de leitura compartilhada), para que elas entendam na prática como ocorrerá a pesquisa.

Termo de assentimento esclarecido

Oi, meu nome é Bianca e eu queria te convidar para participar de uma pesquisa em que vamos ler histórias juntos e conversar sobre elas. Você pode escolher se quer participar ou não. As leituras serão feitas em grupos de 4 crianças, cada um, e você poderá conversar sobre o tema do livro com seus colegas e com a contadora de histórias. Caso você não queira falar em algum momento, não precisa. Nós vamos respeitar o seu silêncio. As sessões vão acontecer duas vezes por semana e cada uma vai durar, mais ou menos, 20 minutos. Eu vou precisar filmar as sessões, porque precisarei ver, depois, como foi a contação e sobre o que conversamos.

Nós já falamos com os seus pais ou responsáveis sobre esta pesquisa e eles sabem que também estamos pedindo sua autorização. Se você ou seus pais tiverem dúvidas, podem perguntar quando quiserem, está bem?

Vamos ler esta história juntos, agora, para você ver como vão acontecer os encontros, pode ser? Durante a leitura, vamos conversar um pouco sobre a história.

Agora que você já sabe um pouco sobre o que faremos, você quer ler com a gente outras vezes? Quer participar da nossa pesquisa?

Local para colocar o dedinho (caso não saiba escrever o nome) _____

Assinatura da criança (caso saiba escrever o nome) _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura Pesquisador: _____

Dia/mês/ano/local: _____

Anexo 4: Análise de Funções Narrativas e perguntas para a mediação dialógica, do capítulo

4 da obra “O Cometa é um sol que não deu certo”, de Tadeu Sarnento

FUNÇÃO	PERGUNTA PARA MEDIAÇÃO
<p>1. Evidenciar que os guardas do campo de refugiados são maldosos</p> <p>1.1.Sorriso maldoso ao controlarem a quantidade de água para cada criança</p> <p>1.2. Amal pode estar em perigo</p> <p>1.3.Interrogatório de Youssef e Emanuel</p> <p>1.4.Analogia que pai faz, no ouvido de Emanuel: “quando a aranha está com um inseto na teia, não está ali para dançar”</p> <p>1.5.A família é expulsa do campo de refugiados</p>	<p>Pg. 53, após analogia que pai faz da situação dele e de Emanuel com uma aranha com inseto na teia: O que será que o pai quis dizer? Como são esses guardas?</p> <p>Pg. 56, após expulsão da família do campo de refugiados: Para onde eles podem ir? Como será que eles estão se sentindo, nesse momento?</p>
<p>2. Apresentar família de Emanuel</p> <p>2.1.Irmã estava grávida</p> <p>2.2.Pai se chama Youssef</p>	
<p>3. Preocupação do pai de Emanuel em o neto ser uma pessoa condenada a ser alguém sem lugar nem descanso, caso nasça em um campo de refugiados. Aqui é retomada uma característica importante dos campos de refugiados</p>	
<p>4. Sentimentos misturados de Emanuel: medo, cansaço, tristeza, preocupação. Choro guardado há muito tempo</p>	
<p>5. Sensação de que Amal os traiu: os guardas dão a entender que ela dedurou Emanuel sobre as pipas</p>	

Anexo 6. Passo a passo utilizado para o cálculo da pontuação ajustada de Funções

Narrativas Atingidas.

Etapa 1: Calcular a Pontuação Normalizada

1.1. Calcular a Complexidade do Texto para Cada Sessão:

Complexidade do Texto = Número de Funções + Número de Eventos

1.2. Determinar a Pontuação Normalizada:

Pontuação Normalizada = Percentagem de Funções Reconhecidas x Complexidade do Texto

Etapa 2: Calcular a Pontuação Ajustada

2.1. Determine a Pontuação Máxima Possível:

Calcule a pontuação normalizada para a sessão mais complexa supondo 100% de funções reconhecidas.

2.2. Calcule a Pontuação Ajustada para Cada Sessão:

Pontuação Ajustada = (Pontuação Normalizada / Pontuação Máxima Possível) x 100

Exemplo Prático:

Suponhamos que se tem os seguintes dados para uma sessão:

- Número de Eventos: 10
- Número de Funções: 15
- Percentagem de Funções atingidas: 80%

1.1. Complexidade do Texto = $10 + 15 = 25$

1.2. Pontuação Normalizada = $0.80 \times 25 = 20$

2.1. Agora, se a pontuação máxima possível (de todas as sessões) for, digamos, 110:

2.2. Pontuação Ajustada = $(20/110) \times 100 = 18.18\%$

Anexo 7. Formulário para análise da fidelidade da intervenção

Fidelidade da Intervenção

Data: _____

() Experimento 1 () Experimento 2

Grupo: _____

Sessão: _____

Juíza: _____

Crítérios de Avaliação dos Procedimentos (Intervenção)	Nunca	Às vezes	Sempre
Demonstrou afeto/ludicidade?			
Demonstrou expressão/animação na leitura?			
Realizou as pausas para diálogo (a partir das perguntas planejadas)?			
Foi responsiva aos participantes (validou as respostas, elogiou, deu feedbacks, expandiu as respostas etc.)?			
Expandiu e/ou reformulou a pergunta, quando necessário?			
Forneceu exemplos ou modelos de respostas, quando necessário?			

Observações:
