

**BIBLIOTERAPIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
A gestão do medo e da agressividade**

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Manuela Barreto Nunes

Marisa Pedrosa Tavares da Silva

Porto

2011



Dedico a todos os que me apoiaram neste projecto,
com tempo, paciência e bondade.

A todos os que estiveram presentes, confirmando
com a sua disponibilidade um voto de confiança.

Muito obrigada.

RESUMO

As emoções, de forma constante, fazem parte integral do nosso entendimento do mundo e dos outros. Assim sendo, no âmbito da Educação tem-lhes sido conferida crescente relevância na formação integral da pessoa.

A biblioterapia apresenta-se-nos como uma terapia das emoções, tendo o livro como ponto de partida. Na leitura, dramatização e diálogo de obras de literatura infantil de cariz narrativo ficcional, o biblioterapeuta cria um espaço de comunicação onde o leitor se reencontra nas emoções emergentes, e as suas múltiplas interpretações são trazidas para o seu lado consciente, de forma a promover mudanças conceptuais e comportamentais.

No caso da biblioterapia de desenvolvimento, promovida por bibliotecários e professores, é crucial impulsionar a catarse das emoções, num acto contínuo de partilha e diálogo, de forma a que, partindo do texto, a criança sinta que é legítimo e seguro sentir e expressar emoções e pensamentos trazidos do individual para o colectivo do grupo. A biblioterapia pretende contribuir, de uma forma efectiva, para o desenvolvimento da inteligência emocional dos leitores.

Neste trabalho apresentamos os resultados de um projecto de investigação-acção no âmbito da biblioterapia de desenvolvimento, direccionada para a educação pré-escolar, mais especificamente na gestão do medo e da agressividade. Este projecto de investigação-acção pretende promover a biblioterapia na educação pré-escolar, fomentando a dimensão edificante das emoções, nomeadamente na gestão de duas emoções em particular: medo e agressividade.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioterapia, Leitura, Emoções, Inteligência Emocional, Medo, Agressividade

ABSTRACT

The emotions, steadily, form an integral part of our understanding of the world and the other. Thus, in the field of Education has been given to emotions increasing relevance in integral formation of the person. Bibliotherapy presents itself to us as a therapy of the emotions having the book as a starting point. In reading, drama and dialog of the works of children's literature of fictional narrative nature, the bibliotherapist creates a space of communication where the reader finds in the emotions emerging, and their multiple interpretations are brought to its side aware, in order to promote conceptual and behavioral changes.

In the case of bibliotherapy for development, promoted by librarians and teachers, it is crucial to boost the catharsis of emotions, in a continual act of sharing and dialog, in such a way that, starting from the text, the child may feel that it is legitimate and secure feel and express emotions and thoughts brought the individual to the collective of the group. Bibliotherapy intends to contribute effectively to the development of emotional intelligence of readers.

In this work we present the results of a research project-action in the context of bibliotherapy for development, targeted for pre-school education, more specifically in the management of fear and aggressiveness. This project of research-action seeks to promote the bibliotherapy in pre-school education, fostering the edifying dimension of emotions, particularly in management of two emotions: fear and aggressiveness.

KEY WORDS: Bibliotherapy, Reading, Emotions, Emotional Intelligence, Fear, Aggressiveness

AGRADECIMENTOS

O nosso primeiro agradecimento é para a Professora Doutora Manuela Barreto Nunes, nossa orientadora, pelos diversos caminhos de investigação que fomentou; pela sua entusiasta disponibilidade e partilha de todo o seu imenso saber, com que sempre nos orientou.

Ao Professor João Gouveia pelo incansável apoio na parte metodológica, pelo incentivo de pesquisa e o instigar constante de possíveis ângulos de abordagem metodológica face à mesma realidade.

À Direcção do Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar por nos ter dado autorização e liberdade de acção para a implementação do projecto de investigação.

À equipa pedagógica do Jardim de Infância de Bacêlo -Vandoma, em especial à educadora de infância Teresa Macedo, por terem acreditado nos princípios geradores do projecto de investigação, colaborando na sua concretização, trabalhando em plena parceria.

Um especial obrigado a todos os encarregados de educação do Jardim de Infância de Bacêlo- Vandoma pela participação e disponibilidade sentida ao longo de todo o projecto e, pela abertura de espírito demonstrada perante as actividades de biblioterapia, tão diferentes das suas vivências quotidianas. Um especial agradecimento às crianças do Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma pelo seu envolvimento nas actividades de biblioterapia e pela sua viva participação.

À minha família pelo permanente apoio e encorajamento.

Aos meus amigos que estiveram sempre lá.

LISTA DE ABREVIATURAS

EDU. – Educador de Infância

E.E. – Encarregado de Educação

E.E. A – Encarregado de Educação da criança A

E.E. B – Encarregado de Educação da criança B

E.E. C – Encarregado de Educação da criança C

E.E. D – Encarregado de Educação da criança D

Cr. – Criança

T.O. – Tabela de Observação

PEEM – Percepção da Existência da Emoção medo

MM – Manifestações de Medo

RFPM – Reacções físicas e psicológicas face ao Medo

PEEA – Percepção da Existência da Emoção Agressividade

MA – Manifestações de Agressividade

RFPA – Reacções Físicas e psicológicas face à Agressividade

MFC – Medo de falhar e da crítica

MPMF – Medo do perigo, morte e ferimentos

MD – Medo do desconhecido

MA – Medo de animais

MAM – Medo de actos médicos

A – Agitação face ao medo

F – Fuga face ao medo

AN – Ansiedade face ao medo

T – Tremuras face ao medo

TR – Transpiração face ao medo

CDFAPA – Causa danos físicos a pessoas ou animais

CDPPA – Causa destruição da propriedade de outras pessoas ou animais

FR – Fraude ou roubo

VGN – Violação grave das normas

AA – Agitação face à observação e/ou vivencia de comportamento agressivo

FA – Fuga face à observação e/ou vivencia de comportamento agressivo

ANA – Ansiedade face à observação e /ou vivencia de comportamento agressivo

VF – Violência física presente no comportamento agressivo

VV – Violência verbal presente no comportamento agressivo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO	4
3. FUNDAMENTAÇÃO	5
3.1. AS EMOÇÕES E O PENSAMENTO	5
3.2. O MEDO E A AGRESSIVIDADE	7
3.3. BIBLIOTERAPIA	12
3.4. MÉTODO BIBLIOTERAPÊUTICO	17
4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	19
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	19
4.2. UNIVERSO DE APLICAÇÃO DO PROJECTO	20
5. OBJECTIVOS DO PROJECTO	22
6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	23
6.1. Análise de conteúdo das entrevistas efectuadas ao Educador, aos Encarregados de Educação e às crianças	28
- 1ª FASE: Entrevista(s) semiestruturada(s) diagnóstico e Tabela de observação sobre medo e agressividade em crianças de Educação Pré-Escolar	28
6.2. Actividades de Biblioterapia Implementadas	36
- 2º FASE: Análise das observações realizadas durante as sessões de biblioterapia	55
- 3º FASE: Entrevista(s) semiestruturada(s) finais e Tabela de observação sobre medo e agressividade em crianças de Educação Pré-Escolar	60
7. RECURSOS	66
8. AVALIAÇÃO	67
9. DISSEMINAÇÃO	69
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

Índice de Anexos

ANEXO A: Anexo de Quadros

Quadro 1. Análise de conteúdo da categoria 1 das entrevistas diagnóstico e tabela de observação

Quadro 2 . Análise de conteúdo da categoria 2 das entrevistas diagnóstico e tabela de observação

Quadro 3. Análise de conteúdo da categoria 3 e respectivas subcategorias das entrevistas diagnóstico e tabela de observação

Quadro 4. Análise de conteúdo da categoria 4 das entrevistas diagnóstico

Quadro 5. Análise de conteúdo da categoria 5 e respectivas subcategorias das entrevistas diagnóstico e tabela de observação

Quadro 6. Análise de conteúdo da categoria 6 e das respectivas subcategorias das entrevistas diagnóstico e tabela de observação

Quadro 7. Análise de conteúdo da categoria 7 das entrevistas finais e tabela de observação

Quadro 8. Análise de conteúdo da categoria 8 e respectivas subcategorias das entrevistas finais e tabela de observação

Quadro 9. Análise de conteúdo da categoria 9 e respectivas subcategorias das entrevistas finais e tabela de observação

Quadro 10. Análise de conteúdo da categoria 10 e das entrevistas finais

Quadro 11. Análise de conteúdo da categoria 11 e respectivas subcategorias e das entrevistas finais e tabela de observação

Quadro 12. Análise de conteúdo da categoria 12 e respectivas subcategorias e das entrevistas finais e tabela de observação

Quadro 13. Análise de conteúdo da categoria 13

Anexo B: Anexo de Tabelas

Tabela 1. Caracterização do grupo destinatário de crianças relativamente à idade e ao sexo

Tabela 2. Caracterização do grupo destinatário de crianças face à situação anterior ao Jardim de Infância

Tabela 3. Caracterização sociocultural do grupo das famílias do grupo de crianças destinatário

Tabela 4. Caracterização socioprofissional do grupo das famílias do grupo de crianças destinatário

Tabela 5. Caracterização profissional das famílias do grupo de crianças destinatário

Tabela 6. Caracterização da população geral das crianças do Jardim de Infância Bacêlo- Vandoma relativamente à idade e ao sexo

Tabela 7. Caracterização da população geral das crianças do Jardim de Infância Bacêlo- Vandoma face à situação anterior ao Jardim de Infância

Tabela 8. Caracterização sociocultural das famílias do Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma

Tabela 9. Caracterização socioprofissional das famílias do Jardim de Infância de Bacêlo- Vandoma

Tabela 10. Caracterização profissional das famílias do Jardim de Infância de Bacêlo- Vandoma

Tabela 11. Breve descrição das dez sessões de biblioterapia

Anexo C: Outros Anexos

1. Transcrição dos registos de observação diagnóstico
2. Guiões de entrevista semidirectiva dirigidos ao educador, encarregados de educação e às crianças e tabela de observação sobre o medo e a agressividade em crianças de educação pré-escolar
3. Inquéritos por questionário aos encarregados de educação escalas de avaliação
4. Transcrição das entrevistas semiestruturadas diagnóstico dirigidas ao educador, encarregados de educação e às crianças

5. Transcrição dos registos de observação finais
6. Transcrição das entrevistas semiestruturadas finais dirigidas ao educador, encarregados de educação e às crianças
7. Autorizações do Educador, Encarregado de Educação e GEPE (Gabinete de estatística e planeamento da educação)
8. FSSC – R Ollendick
9. Estudo de caso de biblioterapia em crianças de educação pré-escolar

1. INTRODUÇÃO

A ideia desafiadora de projectar, agir e avaliar num curto espaço de tempo, exige leituras profícuas com as consentâneas relações intertextuais, num exercício de antevisão do projecto de intervenção pretendido. O projecto que agora propomos, insere-se no âmbito da biblioterapia na educação pré-escolar, incidindo especificamente na gestão do medo e da agressividade.

De acordo com Filliozat (2003, citado por Guerra, 2006, p.23):

“Na escola aprende-se história, geografia, matemática, línguas, desenho, ginástica...Mas o que é que se aprende no âmbito da afectividade? Nada. Absolutamente nada sobre o modo de intervir em caso de conflito. Absolutamente nada sobre a tristeza, o controlo dos medos, as expressões de cólera”.

É notório que as emoções ocupam um lugar de destaque no comportamento humano, sendo prova evidente o aumento crescente de publicações e investigações sobre as mesmas. Concomitantemente, os inúmeros estudos sobre hábitos de leitura e literacia são demonstração incontestável de que é prioritário fomentar a leitura, como instrumento de conhecimento do mundo e promotor de autonomia. Em consequência, o carácter urgente das emoções e da leitura, bem como o facto de existirem poucas intervenções nesses domínios na educação pré-escolar, foram factores decisivos para a opção de intervenção. O facto de a biblioterapia se encontrar pouco estudada em Portugal encerrou em si mesmo obstáculos e desafios. Obstáculos no acesso à pouca informação e conhecimentos produzidos, e desafios pelo carácter inovador a que me proponho ao investigar e intervir numa área pouco divulgada.

A problemática deste projecto traduz-se na seguinte pergunta de partida: Qual o tipo de contributo que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão *das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de educação pré-escolar?*

Esta questão levou-nos à elaboração de objectivos, sendo que a nossa primeira finalidade é **compreender até que ponto a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das**

crianças, ajudando-as a lidar com emoções e perturbações de diversos tipos.

O presente trabalho encontra-se dividido em nove capítulos, para além da Introdução. Na sequência da designação do projecto, enunciada no capítulo dois, apresentamos, no capítulo três, o enquadramento teórico, expondo as emoções e o pensamento; o conceito de biblioterapia, o método biblioterapêutico e o seu papel na gestão das emoções, detendo-nos sobre aquelas a que nos vamos dedicar mais detalhadamente, isto é, sobre a função do medo e da agressividade. Nos restantes capítulos contextualizamos a intervenção do projecto. Assim, no capítulo quatro, é feita a caracterização do meio, constituído pelo Jardim de Infância Bacêlo-Vandoma, inserido no Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar, sendo o universo de aplicação do projecto, um grupo de dezasseis crianças do Jardim de Infância referido. Em função deste contexto de intervenção e do universo de aplicação foram apresentados o objectivo geral e os objectivos específicos, referidos no capítulo cinco. No capítulo seis, explicitamos as estratégias de intervenção, bem como, a apresentação das análises de conteúdo efectuadas às entrevistas semiestruturadas, dirigidas ao educador, aos encarregados de educação e às crianças, bem como as tabelas de observação de comportamento utilizadas, durante a avaliação diagnóstica, avaliação processual e avaliação final. Ainda dentro do capítulo seis, apresentamos as sessões de biblioterapia dinamizadas, assim como o registo comportamental das crianças durante as respectivas sessões. No capítulo sete, enunciamos os recursos humanos e físicos necessários para o desenvolvimento do projecto. O capítulo oito debruça-se sobre o tipo e os momentos de avaliação previstos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, avaliação processual e a avaliação final. Avalia-se para se perceber qual o tipo de contributos que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de educação pré-escolar.

No capítulo dez, nas considerações finais, estabelecemos como possíveis focos de disseminação do projecto o sítio da Rede das Bibliotecas Escolares e o sítio do Plano Nacional de Leitura, como forma de divulgação

desta forma de intervenção, que alia a leitura ao desenvolvimento equilibrado das emoções, por outros promotores, noutros contextos educativos e formativos. O presente projecto de intervenção será divulgado no SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, nos dias de 31 de Agosto a 2 de Setembro, Macau. Poderá ser revisto para uma futura publicação.

Este trabalho conclui-se com uma bibliografia que incide essencialmente sobre artigos de investigação, nomeadamente ingleses, americanos e brasileiros, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, é escassa a produção de investigação sobre este tema em Portugal. Uma investigadora lida de sobremaneira foi a professora brasileira Clarice Caldin, uma vez que é vasta a sua investigação e publicação, e tida como uma referência no âmbito da biblioterapia. Relativamente às emoções, focalizámos as leituras, depois de confrontar perspectivas com profissionais da área da psicologia, nomeadamente em autores como António Damásio, Daniel Goleman, Steiner, Javier Urra e Fuensanta Cerezo Ramírez numa perspectiva neurológica e psicológica das emoções.

Relativamente às questões metodológicas os autores mais lidos foram Bogdan & Van Champenhaoudt e Bamberger & Rugh, pelo seu contributo para uma análise qualitativa do nosso objecto de estudo.

Apesar de não fazerem parte das referências bibliográficas citadas, existem muitos autores de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que facilitaram um maior entendimento do tema em estudo e, como tal, são referenciados na bibliografia final apresentada.

2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

O presente projecto de investigação/ intervenção designa-se por *Biblioterapia na Educação Pré-Escolar: a gestão do medo e da agressividade*.

3. FUNDAMENTAÇÃO

3.1. As emoções e o pensamento

Hodiernamente, vivenciar a aprendizagem é fazê-lo em rede, conscientes de todos os sistemas de informação e relacionais e do distanciamento necessário para manter o sentido crítico e o contacto directo com as nossas emoções. Será que a escola na predominância das aprendizagens em rede, fomenta de igual forma o desenvolvimento da consciência cinestésica das emoções e o auto conceito dos alunos? De facto, apesar de, cada vez mais se valorizar, a inteligência emocional, amplamente difundida por Goleman (1995), a escola ainda não assume, em plenitude, o compromisso de lidar com as emoções, quer dos adultos quer das crianças. Prevalece ainda o paradigma racional, com poucos espaços para as emoções. Segundo Goleman (2000, p.30) a inteligência emocional é “a capacidade de reconhecermos os nossos próprios sentimentos, os sentimentos alheios, de nos motivarmos e de lidarmos adequadamente com as relações que mantemos com os outros e connosco mesmos”. E na verdade, apesar do diálogo das emoções permanecer resguardado atrás do biombo, inevitavelmente, com maior ou menor consciência, as emoções permanecem quotidianamente connosco. Adultos e crianças são mais ou menos assertivos na sua relação consigo e com os outros, quanto mais conscientes estão das suas emoções e de que forma as podem integrar construtivamente no seu comportamento. Assim sendo, promover junto das crianças uma melhor gestão emocional e um sentido crítico apurado deverá ser uma prioridade a considerar desde a educação pré-escolar.

O extenso trabalho de investigação na área de filosofia para crianças de Matthew Lipman teve como objectivo promover nas crianças um espírito crítico e reflexivo, capaz de otimizar a sua autonomia de pensamento. Segundo Lipman (1995, p. 14-15 citado por Elias 2005, p. 98)

“Temos que criar uma sociedade na qual as excelências possam florescer em diversidade e em abundância. Melhorar o elemento reflexivo na educação é um ponto de partida razoável. Chegamos a um ponto na educação onde devemos pensar uma maneira de melhorar todo o processo educacional, e não somente uma ou outra das suas partes. Isto significa também que os estudantes devem participar deste processo. Podemos ter os melhores critérios do mundo para o ensino, mas se os estudantes percebem-nos como pertencendo aos educadores e não a eles, sentirão que foram enganados e manipulados. É preciso mostrar aos estudantes de que maneira eles podem internalizar padrões adequados se desejam viver de acordo com os mesmos. Se desejamos que conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus, do mesmo modo que devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com esse processo.”

Matthew Lipman reforça a importância da construção do pensamento de forma responsável e construído de forma autónoma. Também, outros autores reforçam a infância como o período ideal para iniciar esse processo de reflexão, uma vez que

“a admiração presente no ver filosófico é voltada principalmente para as coisas que tomamos por habituais e com as quais estamos familiarizados. Existem na vida cotidiana diversas situações assustadoras e maravilhosas que provocam a sensação de que as coisas talvez pudessem ser de outra maneira. Então surge a pergunta “Porquê?”. (...) tal questão surge quando nos sentimos desconfortáveis na realidade, mesmo que ela pareça óbvia e evidente para os outros. O olhar de admiração do filósofo é parecido com o olhar infantil: não se trata de uma visão raios X, capaz de penetrar os mais sólidos obstáculos, mas de um olhar espontâneo, irreverente. O modo infantil de olhar está apto a enxergar o que todos podem ver, mas não conseguem por causa do hábito, do medo ou da preguiça” Feitosa (2004, p. 29-30 citado por Elias 2005, p. 108)

Estando atento às potencialidades do olhar infantil, poderemos, em Educação, preparar melhor as crianças para uma sociedade da informação, em constante mudança, competitiva e que exige uma forte resiliência. Interessa relacionar num equilíbrio delicado, as emoções e o pensamento, de forma autónoma e responsável. Importa sermos capazes de desenvolver a nossa literacia emocional, ou seja, “a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar emoções de um modo produtivo” Steiner (1997, p. 25).

Neste caso particular, interessa-nos contextualizar o medo e a agressividade, enquanto emoções cruciais para o pleno desenvolvimento emocional quer nas crianças quer nos adultos.

3.2. O medo e a agressividade

Do ponto de vista biológico sabemos que a amígdala localizada na região antero-inferior do lobo temporal interliga-se com o hipocampo, com os núcleos septais, com a área pré-frontal e com o núcleo dorso-medial do tálamo, tendo como função o controlo das actividades emocionais como amizade, amor e afeição, exteriorizações do humor e, principalmente, os estados de medo, ira e agressividade. É essencial para a auto-preservação, originando o medo e a ansiedade, colocando o indivíduo em alerta ou prontidão para luta ou fuga. Tanto o medo como a agressividade são essenciais para a nossa sobrevivência, mas de facto, nem sempre as suas manifestações estão adequadas à realidade. Mas importa colocar duas questões: sempre que sentimos medo ou agressividade a situação justifica-o? Poderíamos viver se não experimentássemos medo e agressividade, nas situações em que corremos perigo? Na verdade, nem sempre que sentimos medo e agressividade a situação exterior é proporcional às emoções sentidas, mas também é igualmente válido que se não tivéssemos essas emoções, perante um incêndio ou um violador, não teríamos reacções de defesa e auto-preservação. Vários investigadores tentaram perceber a relação entre corpo e emoções, a neurobiologia das emoções. António Damásio defende que as emoções e o pensamento não estão dissociados e, baseando-se no estudo de pacientes com lesões na região do cérebro responsável pelas emoções, demonstra que as aprendizagens ficam limitadas pela distorção ou ausência das emoções, concluindo que as emoções são cruciais para as aprendizagens. Este mesmo investigador defende o papel evolutivo das emoções no comportamento humano, dizendo que:

“se as emoções provêem uma resposta imediata para certos desafios e oportunidades enfrentados por um organismo, o sentimento relacionado a elas provê isso com um alerta mental. Sentimentos amplificam o impacto de uma dada situação, aperfeiçoam o aprendizado e aumentam a probabilidade que situações similares possam ser antecipadas.” (2001, p.781)

Especifiquemos melhor as emoções centrais para este projecto de intervenção. Começamos pelo medo. Sérgio Godinho (1991, p. 7-10) diz-nos que:

“Primeiro fui ver ao dicionário. Tinha que olhar para dentro do medo, descobrir como é que ele funcionava. Quando se tem um brinquedo e se quer ver como ele funciona, há sempre a tentação de o abrir e mexer lá dentro, mesmo sabendo que se pode estragar (para além do raspanete que se calhar vamos ouvir). Abrir o dicionário era a mesma coisa: tentar perceber o funcionamento da máquina do medo. E lá estava, escrito assim: “medo: sentimento desagradável que excita em nós aquilo que parece perigoso, ameaçador, sobrenatural.». Não gostei, se calhar porque não percebi. (...) Depois fui aos sinónimos: «Medo: susto, receio, horror, pavor, cagaço, cobardia, desconfiança, temor, terror, pânico, assombramento....» A lista era enorme e já me deixava mais satisfeito. Cada palavra daquelas, mesmo que não me explicasse nada, trazia ao menos recordações, sensações fortes. Eu lembrava-me de coisas passadas e por vezes até me arrepiava, como se lá estivesse de novo. Portanto o medo é uma sensação forte: fica marcada no corpo e na memória. Aconteceu qualquer coisa e, de cada vez que a recordo, sinto uma tremura pela espinha acima! Isso é medo. Não se consegue muito bem explicar, aliás é por isso que se diz que ele é mais forte do que nós”

Nesta definição de medo acima citada, o escritor, tal como uma criança quer desmontar o que não entende, numa aproximação das palavras e das emoções. O medo fica marcado no corpo e na memória. O corpo responde com calafrios, tremuras aos factos ou memórias que nos suscitam medo.

Segundo Ollendick (1983) na escala de *“Reliability and validity of the revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R)”* existem cinco grupos possíveis de classificação do medo: a) medo de falhar e da crítica; b) medo do perigo, morte e ferimentos; c) medo do desconhecido; d) medo de animais e, por último e) medos relacionados com actos médicos. Esta escala de avaliação actualmente é usada como referência nos estudos de psicologia por ser uma escala de referência (Ver Anexo C).

Tal como nos explicita Damásio (2000, p.326), o medo faz parte das emoções universais “Medo, zanga, tristeza, aversão, surpresa e felicidade foram consideradas emoções universais, tal como foi demonstrado pelo trabalho de Paul Ekman”

É interessante perceber que também existe uma relação entre o medo, idade e o tipo de medos que podem surgir, como nos sugere Haim Grunspun (1981, p.459): “Quanto menor a criança, maior o medo de coisas reais porque ela não faz abstracções intelectuais. Quanto maior é a criança, maior o medo de coisas irreais”.

Muitas vezes, o ambiente familiar está na génese da maioria dos medos: a superprotecção, a ansiedade, a rejeição, a preocupação e a apreensões exageradas dos pais são as atitudes que frequentemente interferem como desencadeadores do medo. Para além do ambiente familiar existe toda a personalidade que a criança vai construindo, num exercício dinâmico entre o contexto em que está inserida e a apropriação que faz dos valores / experiências que vão edificando a sua personalidade.

Sérgio Godinho (1991, p.52-54) retrata-nos, de forma poética, o controlo do medo:

“Tu já és o medo, porque é que havias de ter medo? E eu só tenho medo de ti, porque penso que tu não fazes parte de mim. Tu fazes parte de mim, como os meus ossos e os meus pulmões. Tu és o meu medo, porque é que não havias de fazer parte de mim? A coragem não faz também parte de mim? E o riso e as lágrimas, não fazem? De maneira que, olha, fica cá dentro e encontra um canto para te sentares. Mas cuidado: de cada vez que começares a abusar, vai haver guerra. Vou saltar, correr, espernear, lutar, falar, responder, perguntar, ou simplesmente, pensar. Silêncio e respeito. O João estava cansado de todo aquele seu discurso. Era um cansaço bom, como aquele que se tem depois de uma festa de anos, ou de um dia inteiro de praia. Olhou em volta e não viu medo nenhum. Talvez tivesse voado pela janela aberta. (...)”

E a agressividade? Podemos definir agressão, segundo Berkowitz (1993, citado por Fuensanta, 2001, p.3), como “qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente”. Nas definições actuais, a agressividade aparece como parte integrante dos distúrbios da personalidade, nomeadamente nos manuais de diagnóstico dos distúrbios mentais DSM-IV (APA, 1994) e CIE-10 (OMS, 1992). Entende-se por distúrbio “di-social” um padrão comportamental repetitivo e constante no qual se violam os direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais de conduta importantes face à idade em questão, podendo manifestar-se em diversos contextos, ou seja, em casa, na escola e nas comunidades. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), os comportamentos agressivos na infância e adolescência podem ser classificados segundo quatro grupos: 1) comportamento agressivo que causa danos físicos ou ameaças a outras pessoas ou animais; 2) comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas ou animais; 3) comportamentos fraudulentos ou roubos; 4) violações graves das normas.

Relativamente à idade adulta, a APA define o distúrbio “anti-social” como estando associado a padrões de conduta relacionados com o desprezo generalizado e a violação dos direitos dos demais. É importante referir que a agressividade, para além das suas dimensões destrutivas também contempla dimensões adaptativas, como nos afirma Erich Fromm (1975 citado por Fuensanta, 2001, p.9) existem

“dois tipos de agressão: a “benigna”, que descreve como sendo biologicamente adaptativa e estando ao serviço da vida (como impulso de atacar ou fugir quando os interesses vitais são ameaçados), e a “maligna”, que não é biologicamente adaptativa e se manifesta sob a forma da destrutibilidade e da crueldade”

Existem várias teorias sobre a agressividade: teoria da dor; teoria da frustração; teorias sociológicas da agressão; teoria catártica; teoria bioquímica ou genérica, entre outras. Na impossibilidade de analisarmos todas as teorias existentes, centremos a nossa atenção, na teoria catártica da agressão. Na teoria psicanalítica, o conceito catarse surge, tomando por referência, o modelo hidráulico da personalidade que estabelece a semelhança entre a necessidade de descarga da tensão da pessoa e a descarga da tensão do líquido. Consideremos um líquido guardado num recipiente, ao qual adicionamos um novo elemento: naturalmente, a pressão aumenta sobre as paredes do recipiente, criando-se a necessidade de escoamento, catarse. O efeito da catarse é, assim sendo, uma diminuição da pressão. No âmbito da personalidade, a catarse surge como necessidade de extravasar emocional para repor o estado de relaxamento ideal. Ao dar-se a catarse, a pessoa sente-se melhor e conseqüentemente menos agressiva. No caso da pessoa não conseguir desenvolver o mecanismo de libertação catártica, torna-se mais agressiva.

Relativamente ao período da infância, é necessário ter em conta na sua análise, o nível de desenvolvimento e a faixa etária, já que alguns comportamentos agressivos podem ser adequados a uma determinada faixa etária, mas não ser admissíveis noutra. Quanto mais pequena é uma criança, maior é o seu egocentrismo. Assim sendo, é fácil antever que todos os obstáculos com que se depara e que, de certo modo, são impeditivos da realização dos seus desejos, geram frustração e irritação e são motor de

arranque para comportamentos agressivos e afirmativos. Segundo Fuensanta (2001, p. 28-29):

“Uma das maiores demonstrações de agitação na criança são as birras que cumprem diferentes objectivos, consoante a idade da criança. Nos bebés que têm menos de um ano, costumam ser provocadas pela ausência de cuidados e, portanto, funcionam como modos de chamar a atenção para a satisfação das suas necessidades (alimentação e companhia) e a sua finalidade é reduzir a tensão. Aos dois anos, já aparecem birras causadas por conflitos com a autoridade, quando as crianças se vêem forçadas a aceitar o princípio da realidade que nem sempre coincide com as suas apetências, tanto no quadro da relação com os adultos como com seus iguais. (...) Entre os três e os quatro anos, quando a auto-afirmação e o negativismo estão em pleno apogeu, as manifestações agressivas agravam-se e constituem uma forma de interacção quase habitual, com gestos desproporcionados, como desmaios fingidos, choros, pancadas, etc”

Muitos dos comportamentos de agressividade cumprem uma função adaptativa, uma vez que a criança exterioriza um conflito e tenta de uma forma progressiva a independência do Eu, afirmando a sua própria personalidade. No entanto, existem quadros comportamentais agressivos que vão para além da sua função adaptativa. Falamos do comportamento agressivo, como única forma de resposta à frustração de forma continuada e que transforma a criança num pequeno tirano, tal como nos afirma Pleux (2002, citado por Urra, 2007, p.22): “A criança tirana destrói-se a ela mesma pelo seu egocentrismo desmedido, mas para além disso, origina nos outros a depressão, ansiedade e a ira”.

Muitos factores concorrem para que, cada vez mais, observemos, um aumento dos comportamentos agressivos nas crianças. Mudanças estruturais sociais e económicas influenciam as dinâmicas familiares e educativas. Com o aumento do número de horas de trabalho, numa sociedade competitiva, cada vez mais as crianças passam mais tempo sozinho. Nesse período mais “desacompanhado”, tendo por cúmplice a televisão, são imensos os programas, publicidades que apelam, de forma indirecta, à agressividade. Segundo Sorin (2004, p.14)

“Pero millones de niños no están expuestos directamente a la guerra ni a otras violências tan explícitas. Sin embargo, operan sobre ellos múltiples violências simbólicas. De ellas, en este momento solo mencionaré dos grandes fuentes: la llamada “televisión basura” y la compulsión al consumo com su correspondiente parafernália publicitaria”

Não existindo um diálogo posterior que desmistifique as mensagens subliminares da televisão, a criança permanece cativa das imagens visionadas,

sem distanciamento suficiente para ter sentido crítico. Como cada família passou a ter menos tempo disponível para o estar, muitas das vezes, a solução passa por uma educação permissiva em que, se tenta colmatar a falta de tempo, com a total ausência e preparação da criança para uma palavra fulcral: Não! O negar à criança objectos, situações, que os pais considerem desadequados, também tem o papel educativo de educar a criança para os seus direitos e deveres, sabendo lidar com tolerância com as suas frustrações. É essencial, combater a agressividade desmedida nas crianças, para tal é necessário, segundo Urra (2007, p. 28):

“Instaurar um modelo ético, utilizando o raciocínio, a capacidade crítica e a explicação das consequências que a própria conduta pode ter para os outros. Aumentar a sua capacidade de diferir as gratificações, tolerar frustrações, controlar os impulsos e relacionar-se com os outros. Também devemos fomentar a reflexão como contrapeso da acção, a busca da perspectiva correcta e o desejo da integração social”

Será possível trabalharmos as emoções de mão dada com a literatura?

3.3. Biblioterapia

A biblioterapia oferece-nos possibilidades para a gestão das emoções, numa dialéctica entre a leitura e as emoções. É contudo necessário estar consciente que ao falarmos de biblioterapia, inevitavelmente, uma série de questões se colocam: O que é a biblioterapia? De que forma a biblioterapia pode ajudar emocionalmente o leitor na gestão de conflitos interiores? Quem está habilitado para aplicar biblioterapia? Como medir o impacto da biblioterapia nos leitores?

Pretendemos, de forma sucinta, fornecer algumas linhas orientadoras que permitam ao leitor tornar tangível a pertinência do objecto de estudo assim como as possíveis abordagens. A biblioterapia vem afirmar-se nesse sentido. Biblioterapia significa a terapia que, em grego, tem o sentido de “velar pelo próprio ser” através dos livros. Promover a catarse de emoções, num exercício de imaginação e de reencontro do leitor consigo mesmo. Segundo Ouaknin (1996, p.14)

“o ser humano vivo é um corpo falante. O sopro da vida passa pelo sopro da palavra. O terapeuta cuida da palavra que anima e informa o corpo. Curar alguém é fazer falar e observar todos os obstáculos a essa palavra no corpo”.

Curar com os livros ou “biblioterpear” é auxiliar o corpo falante do indivíduo num equilíbrio fluído em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional e física. Considera-se que existem dois tipos de biblioterapia: a biblioterapia de desenvolvimento, desenvolvida por bibliotecários, professores e biblioterapia clínica, aplicada por psicólogos clínicos. Existem outras abordagens classificativas face à biblioterapia. Segundo Pereira (1996, citado por Alexandre, 2005, p.17) é possível classificar três âmbitos de actuações profissional pertencentes ao conceito de Biblioterapia:

“Biblioterapia Institucional, Biblioterapia Desenvolvidor e Biblioterapia Clínica. Biblioterapia Institucional é utilizada com clientes individualmente e comumente é exercida por uma bibliotecária juntamente com um médico ou uma equipe médica, sendo, por exemplo, empregada em hospitais de saúde mental; Biblioterapia Desenvolvidor refere-se ao uso de literatura de modo imaginativo e pedagógico com grupos de indivíduos tidos como normais e relaciona-se com tarefas desenvolvimentais para a superação de distúrbios de adaptação; e o exercício de Biblioterapia Clínica, por sua vez, diz respeito ao atendimento de grupos de clientes com problemas emocionais ou comportamentais.”

Neste trabalho, iremos centrar na biblioterapia de desenvolvimento ou desenvolvimental. Na biblioterapia, partindo da literatura, existe a intencionalidade de, através da imaginação e do diálogo, convocar no leitor o aparecimento de emoções e conseqüentemente uma maior consciencialização das mesmas. O biblioterapeuta ao ler, narrar ou dramatizar uma história provoca no leitor o diálogo emocional e intertextual, cuja chave pertence ao leitor. O leitor está na posse plena das emoções que determinada história lhe desencadeou. Ao estar envolvido na animação de leitura, bem como no diálogo, vai preencher os espaços em branco que a leitura deixou, de porta entreaberta. O biblioterapeuta ao iniciar a viagem, com muito cuidado e respeito pelo leitor, está consciente da poderosíssima soberania do livro, ponte metafórica entre a arte, as emoções e o universo pessoal de cada leitor.

Segundo Caldin (2006, p. 10), os objectivos da biblioterapia são:

“a) provocar a catarse; b) favorecer a identificação com as personagens; c) possibilitar a introjecção e a projecção; d) conduzir ao riso; e) aliviar as tensões diárias; f) diminuir o stress; g) facilitar a socialização h) estimular a criatividade; i) diminuir a timidez; j) ajudar no usufruto da experiência vicária; k) criar um universo independente da vida quotidiana; l) experimentar sentimentos e emoções em segurança; m) auxiliar a lidar com sentimentos como a raiva ou a frustração; n)

mostrar que os problemas são universais e é preciso aprender a lidar com eles; o) facilitar a comunicação; p) auxiliar na adaptação à vida hospitalar, escolar, prisional, entre outros; q) desenvolver a maturidade; r) manter a saúde mental; s) conhecer melhor a si mesmo; t) entender (e tolerar) as reacções dos outros; u) verbalizar e exteriorizar os problemas; v) afastar a sensação de isolamento; w) estimular novos interesses; x) provocar a liberação dos processos inconscientes; y) clarificar as dificuldades individuais; z) aumentar a auto-estima.”

Na biblioterapia de desenvolvimento, é aconselhável a criação de equipas multidisciplinares, de acordo com o contexto de aplicação. Clarice Caldin (2009, p.11), com um vasto trabalho de investigação no âmbito da biblioterapia reafirma:

“(...)“Desde o ano de 2001 a biblioterapia de desenvolvimento é uma prática na minha vida profissional, efetuada como trabalho de extensão universitária e, assim, faz parte de minhas vivências. Por esse motivo, é a esta que me refiro ao longo da tese. Conquanto haja quem defenda na biblioterapia de desenvolvimento o uso de materiais informacionais ou didáticos, utilizo, sempre, textos literários por acreditar no potencial terapêutico do material ficcional. Além disso, esclareço, enfatizo constantemente a colaboração de profissional da área da saúde quando a biblioterapia é realizada em hospitais, casas de repouso e asilos; de profissional da educação quando é executada em creches, escolas e orfanatos; e de assistente social quando se dá em prisões e centros comunitários. Tal parceria realça a importância de um trabalho interdisciplinar, cujo objectivo é transformar a leitura em um exercício de fruição estética benfazeja.”

De facto, a possibilidade de constituir equipas multidisciplinares, permite ao biblioterapeuta conduzir, de forma mais enriquecedora, a sua intencionalidade terapêutica.

A escolha recomendada, pela maioria dos investigadores, quanto ao género de livros a adoptar na biblioterapia recai sobre o texto narrativo ficcional. Neste tipo de texto, é dominante a função poética que, implicitamente, permite, sob a forma de inúmeras metáforas, uma maior margem interpretativa e emocional por parte do leitor. Segundo Merleau-Ponty (1991, p.95 citado por Caldin, 2009, p.20):

“Para que as palavras me surpreendam, então, elas adquirem certa corporeidade mediante uma intencionalidade corporal que se manifesta pelos gestos e, assim, a significação acontece porque forneço corpo a uma intenção que se quer grávida de palavras e todo o esforço para se pegar na mão o pensamento, que habita a palavra, não deixa entre os dedos senão um pouco de matéria verbal”

Ao leitor da história abrem-se inúmeras possibilidades de significação, transformando-o num leitor simbólico, conferindo mapeamentos emocionais emergentes da sua leitura pessoal. Gaarder (2002, p.10) reafirma a magia da ficção literária,

“En la galería de espejos de la ficción literaria nos inspiramos para sacudirle el polvo a la realidad y volver a experimentar el mundo con tanta claridad como cuando éramos niños: mucho antes de volvernos "mundanos", antes de comenzar a desmitificar el sorprendente cuento de hadas en el que vivimos, al llamarlo simplemente "realidad". Y aún quedan esperanzas para todos nosotros. Dentro de todos nosotros vive un niño pequeño, maravillado y curioso. Sin importar cuán triviales podamos sentirnos algunas veces, llevamos dentro una pepita de oro: Una vez fuimos completamente nuevos aquí... (Y tampoco estaremos aquí para siempre. Sólo hemos venido para una visita breve.”

Para que a biblioterapia possa surtir efeitos no leitor, a afetividade e sensibilidade têm que estar presentes, como forma de dádiva e amor naquele momento de leitura.

Erich Fromm, no seu livro *A arte de Amar*, 2005, diz-nos serem quatro os requisitos para amar enquanto arte: concentração, disciplina, fé e paciência. É-nos fácil transpor esses mesmos quatro requisitos para o universo da biblioterapia, uma vez que, para ser uma terapia feita com excelência, necessitará de estar concentrada, disciplinada e pacientemente disponível para com o leitor. Segundo Clarice Caldin (2009, p.67)

“Ao realizar as atividades de biblioterapia, entende-se que o outro não se apresenta de frente, quer dizer, ele não mostra sua verdadeira face, receia não ser amado pelo que é, posto que tem defeitos e idiosincrasias. O cuidado se manifesta, então, na preocupação em tranquilizar o outro, em mostrar que não se está fazendo julgamento de condutas nem impondo uma norma de comportamento. Isso fica perfeitamente claro para o público-alvo com as brincadeiras após a leitura, contação ou dramatização das histórias.”

Segundo Bernardes, Borges e Blattmann (2003, p, 21-22 citados por Caldin 2009, p.141)

“o contar ou narrar não deixa de ser uma arte teatral conjuntamente com a afetividade, a sensibilidade, a emoção e o carisma que devem estar integrados nesse processo”, porque “o contador e os contos formam uma unidade que vão além do ato educativo”; dessa feita, “contador e contos possuem uma ação terapêutica que precisa ser bem dimensionada para que os efeitos sejam sempre favoráveis ao crescimento daquele que ouve, seja criança ou adulto”.

É vital um espaço de leitura onde cada interveniente possa brincar, encontrar-se e desencontrar-se para criar novos espaços de significado.

Poder arquitetar-se um espaço de prazer para além do escritor, palavras e leitor. Um espaço de imprevisibilidade referido por Roland Barthes (1973, p.11), acerca do jogo da leitura.

“Si je lis avec plaisir cette phrase, cette histoire ou ce mot, c'est qu'ils ont été écrits dans le plaisir (ce plaisir n'est pas en contradiction avec les plaintes de l'écrivain). Mais le contraire ? Ecrire dans le plaisir m'assure-t-il – moi , écrivain –

du plaisir de mon lecteur ? Nullement. Ce lecture, il faut que je le cherche (que je le « drague »), sans savoir où il est. Un espace de la jouissance est alors créé. Ce n'est pas la « personne» de l'autre qui m'est nécessaire, c'est l'espace : la possibilité d'une dialectique du désir, d'une imprévision de la jouissance : que les jeux ne soient pas faits, qu'il y ait un jeu “

Todo o acto de biblioterapia pressupõe uma exploração posterior. Não significa obrigatoriamente o diálogo, poderá ser uma actividade lúdica. O importante é que, depois da leitura, narração ou dramatização possa existir um espaço de comunicação onde o leitor se reencontra nas suas emoções emergentes, onde as suas múltiplas interpretações são trazidas para o seu lado consciente, de forma a promover mudanças conceptuais e comportamentais. Quer na escolha da história quer durante a leitura, narração ou dramatização devem estar contemplados os elementos biblioterapêuticos que, segundo Clarice Caldin (2009, p.131), são: a catarse; o humor, a identificação, a projecção e a introjecção.

- **Identificação** é a capacidade de assimilação de um aspecto ou atributo de outro, ocasionando a transformação total ou parcial segundo o modelo desse outro;

- **Introjecção** é a capacidade de passar para dentro de si, de modo fantástico, qualidades do outro;

- **Projecção** é a capacidade de transferência ao outro, de ideias, sentimentos, expectativas e desejos;

- **Catarse** é a capacidade de pacificação das emoções. Este conceito é especialmente importante para a biblioterapia. Clarice Caldin (2001, p.38) citando mesmo Aristóteles para melhor o explicitar, salientando que o filósofo

“ concebeu o espetáculo trágico como capaz de transformar o medo e a piedade em prazer estético e isto porque tais emoções são despertadas por uma representação artística, já tendo perdido, assim, sua força nociva.”

- **Humor** é uma manifestação de rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o objecto de dor em objecto de prazer.

É imediata a percepção de que a presença destes elementos biblioterapêuticos, estimula momentos de identificação e conflito no leitor. De acordo com Caldin (2004, p.72):

“O texto escrito direcionado à criança pode ter aplicabilidade terapêutica, isto é, pode produzir emoções e apaziguá-las, proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos - conduzindo ao equilíbrio necessário à mente infantil; pode produzir o riso – que transforma a dor em prazer; pode construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projeção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção - pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprindo o real “

No contexto aqui discutido, este projecto de intervenção propõe-se encontrar algumas respostas no âmbito da educação pré-escolar, num estudo de caso efectuado no Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma.

3. 4. Método biblioterapêutico

Nas sessões de biblioterapia, tal como foi explicitado anteriormente, o livro é o ponto de partida inicial para a dialéctica entre bibliotecário e leitor. Nas sessões de biblioterapia, o livro provoca emoções, permitindo ao leitor sentir medos, alegrias, angústias projectados durante a leitura/dramatização e diálogo da história. O método biblioterapêutico fundamenta-se em três parâmetros: Leitura (individual ou em grupo), Interpretação e Diálogo (Lucas et al, 2006).

Esta perspectiva do método biblioterapêutico, inicialmente defendida por Caroline Shrodes (1946), é também declarada por Clarice Caldin (2001, p.36) quando afirma que:

“A leitura implica uma interpretação – que é em si mesma uma terapia, posto que evoca a ideia de liberdade – pois permite a atribuição de vários sentidos ao texto. O leitor rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos. A biblioterapia contempla não apenas a leitura, mas também o comentário que lhe é adicional. Assim, as palavras se seguem umas às outras – texto escrito e oralidade, o dito e o desdito, a afirmação e a negação, o fazer e o desfazer, o ler e o falar – em uma imbricação que conduz à reflexão, ao encontro das múltiplas verdades, em que o curar se configura como o abrir-se a uma outra dimensão.”

Assim, no método biblioterapêutico as metáforas presentes no texto escolhido despertam no leitor um estado, para além de si mesmo, onde pode sentir a alteridade do Outro, livre em acção e pensamentos. Reencontra-se, partindo da leitura, interpretação e diálogo com as suas emoções, expandindo as suas emoções e consciencialização emocional.

De acordo, com o contexto e o público-alvo das sessões de biblioterapia, dever-se-à escolher a narrativa que mais se adequa às necessidades do diagnóstico e ao pretendido desenvolver ao longo das sessões de biblioterapia. Durante a dinamização das sessões de biblioterapia, o biblioterapeuta realça no texto o que for mais assertivo para o trabalho que pretende desenvolver. Também é deveras importante que, ao longo das sessões de biblioterapia, o biblioterapeuta, se concentre nas expressões faciais, nos gestos e nos movimentos do corpo e verbalizações do leitor, pois estes confirmam a assimilação do conteúdo da narrativa (Hasse, 2004). São também elementos paratextuais que conferem conforto e segurança ao grupo de leitores na partilha da sessão de biblioterapia.

O diálogo é crucial na biblioterapia, uma vez que, permite abrir espaço em branco onde o pluralismo das opiniões, emoções e visões do mundo ganha significado. É claro e aceite que, cada leitor pode fazer a sua apropriação do texto de acordo com a forma como os elementos biblioterapêuticos vão acontecendo, no universo pessoal de cada um, durante a sessão. Se para um leitor, um texto promoveu a catarse do medo, noutra leitor pode acontecer uma projecção plena com a personagem principal. Assim, as múltiplas interpretações permitem a abertura à alteridade e a construção de novos sentidos, partindo do texto, chegando ao leitor, que o devolve, pleno de significação conceptual, emocional e comportamental.

Existem duas palavras-chave decisivas nas sessões de biblioterapia: diálogo e partilha. A palavra deverá ser partilhada assim como as emoções. No diálogo posterior à leitura/dramatização do texto, existe um sentido terapêutico que advém de um sentido individual e simultaneamente de grupo. Eu sinto, tu tens – existe um sentimento diferente, mas ambos estamos num plano igualitário partindo do texto como intermédio, é lícito e seguro sentir e expressar emoções e pensamentos.

É também essencial que seja um acto de amor, pleno de entrega por parte do biblioterapeuta para abrir um espaço de comunicação e partilha no (s) leitor (es).

4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

4.1 Caracterização do Meio

O presente projecto de intervenção foi aplicado no Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar, situado no concelho de Paredes.

O Concelho de Paredes está incluído na sub-região do Tâmega e é delimitado a norte pelos concelhos de Paços de Ferreira e Lousada, a sul por Gondomar, a este por Penafiel e a oeste por Valongo.

A cerca de vinte quilómetros, quinze minutos da cidade do Porto, pela A4, o Concelho de Paredes é composto por vinte e quatro freguesias sendo Baltar uma delas, pelas quais se distribuem aproximadamente oitenta mil habitantes numa área de cento e cinquenta e seis quilómetros quadrados. A área de influência do Agrupamento abrange 6 freguesias: Astromil; Baltar; Cête; Gandra; Parada de Todeia e Vandoma.

Baltar é uma das freguesias mais importantes na história do Concelho de Paredes. Desde a Pré-História que as terras de Baltar foram ocupadas e, a testar isso, são os diversos vestígios arqueológicos encontrados, com destaque para o Dólmen do Padrão e a muralha da Serra do Muro.

Pertenceu a D. Nuno Álvares Pereira e mais tarde veio a pertencer à Casa de Bragança. D. Manuel concedeu-lhe o foral em 1515. Em 1834, fruto do prestígio alcançado ao longo dos séculos, formou concelho composto por nove freguesias, tendo sido extinto em 1837. Ainda existe o edifício público, com brasão d'armas, sendo o r/c destinado à cadeia, no lugar da Feira e pertence actualmente à Câmara Municipal e a funcionar aí uma escola do 1º Ciclo.

O comércio foi sempre muito importante na freguesia. Houve em tempos uma importante colónia de almocreves que faziam o serviço de recovagem entre o Porto e várias regiões do país. A freguesia está muito bem equipada em matéria de serviços: Bombeiros, Posto Médico; Correios; rede de Escolas do pré-escolar ao secundário, farmácias, várias instituições bancárias,

Kartódromo um moderno Parque Industrial, fazendo dela um pólo económico muito importante para o concelho. Baltar é uma freguesia moderna, embora mantenha uma envolvente calma e verde. A natureza, em certos locais, encontra-se ainda em estado quase puro.

4.2. Universo de Aplicação do Projecto

Os destinatários do projecto de intervenção são o grupo de crianças da sala número dois do Jardim de Infância de Bacêlo – Vandoma. O grupo é constituído por 16 crianças, sendo sete do sexo feminino e nove do sexo masculino, tendo a maioria das crianças quatro anos. Todas as crianças ingressaram directamente no Jardim de Infância, não tendo frequentado creche nem amas. Na caracterização sócio-cultural das famílias, a maioria tem como habilitações o 2º CEB, encontrando-se, de seguida, em igual número, 1ºCEB e 3ºCEB. Relativamente à situação socioprofissional, a maioria trabalha por conta de outrem. As profissões que predominam são operários e domésticas. (Ver Anexo B - Tabelas 1,2,3,4 e 5)

O Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar, situa-se na freguesia de Vandoma, num edifício construído de raiz para essa função, fazendo parte do estabelecimento de ensino EB1/JI de Bacêlo- Vandoma. Possui duas salas de actividades, sala multi-usos bem como as restantes infra-estruturas para um bom funcionamento. A população de crianças que frequenta o Jardim de Infância é constituída por 32 crianças, sendo 17 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, tendo a maioria das crianças, em igual número, quatro e cinco anos. Todas as crianças ingressaram directamente no Jardim de Infância, não tendo frequentado creche nem amas. Na caracterização sócio-cultural das famílias, a maioria têm como habilitações o 2º CEB, encontrando-se, de seguida por ordem decrescente, as restantes famílias com 1ºCEB; 3ºCEB e ensino secundário. Relativamente à situação sócio-profissional, a maioria trabalha por conta de outrem. As profissões que predominam são operários e domésticas. (Ver Anexo B -Tabela 6,7,8,9 e 10)

Das 32 crianças, 16 constituíram o grupo controlo, sem intervenção das sessões de biblioterapia e as restantes 16 crianças foram o público-alvo onde o projecto de intervenção decorreu.

Importante será referir que foi feito um pedido de autorização ao Director do Agrupamento bem como ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) para que fosse autorizada a aplicação e implementação do projecto (Ver Anexo C).

5. OBJECTIVOS DO PROJECTO

A problemática deste projecto de intervenção traduz-se na seguinte pergunta de partida:

Qual o tipo de contributo que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de ensino de educação pré-escolar?

Foi a partir da delineação da pergunta de partida, que se criou toda a problematização do presente projecto de intervenção.

Problematizando e reflectindo sobre a biblioterapia, as emoções e a presença das emoções no (s) comportamentos e percepções das crianças em contexto de Jardim de Infância, definimos como objectivo geral:

– Compreender até que ponto a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças, ajudando-as a lidar com emoções de diversos tipos;

Com efeito, pretendemos, através das sessões de biblioterapia, devidamente estruturadas de acordo com o método biblioterapêutico e com obras de literatura infantil onde se encontram contemplados os elementos biblioterapêuticos, ajudar a desenvolver a inteligência emocional de crianças em contexto de educação pré-escolar.

Assim sendo, no presente projecto de investigação, ambicionamos alcançar os seguintes objectivos específicos:

– Avaliar o contributo que a biblioterapia traz para a gestão do medo e da agressividade;

– Analisar o conceito, as estratégias e as fases do método biblioterapêutico;

– Identificar factores críticos de sucesso na aplicação do método biblioterapêutico;

– Avaliar os efeitos da biblioterapia nos vários agentes educativos fruto da própria aplicação da metodologia;

6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

De acordo, com a contextualização teórica que fomos construindo anteriormente, a nossa problemática traduz-se na compreensão de qual o tipo de contributo que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de ensino de educação pré-escolar, nomeadamente na gestão do medo e da agressividade.

Na estruturação e intervenção deste projecto, a nossa preocupação essencial não foi obter conclusões passíveis de serem generalizadas, mas sim a compreensão das práticas de biblioterapia de desenvolvimento e de que forma estas poderiam promover mudanças conceptuais e/ou comportamentais na gestão do medo e da agressividade. Compreender se a biblioterapia de desenvolvimento, aplicada de acordo com o método biblioterapêutico de forma sistematizada, poderia originar uma maior integração eficaz das emoções, foi o nosso grande objectivo. Para além da compreensão decorrente da intervenção, queremos promover a importância da literatura num papel terapêutico, capaz de promover mudanças estruturais nos leitores. Assim sendo, este projecto integra o modelo de investigação-acção, que, de acordo com vários autores, nomeadamente Bogdan & Biklen “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994, p. 292), sendo que foi nosso objectivo agir junto de crianças que frequentam a educação pré-escolar e, partindo da literatura infantil, promover uma mudança conceptual e comportamental face às emoções, medo e agressividade.

Trata-se de um estudo de caso, que segundo Merriam, citado por Bodgan & Bicklen (1994, p.89) “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste caso, o nosso estudo é essencialmente descritivo, envolveu o biblioterapeuta, responsável pelo estudo e teve como grande objectivo a compreensão de que forma a biblioterapia de

desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças inseridas na educação pré-escolar.

Para colocar em prática o projecto de intervenção, delimitamos a pergunta de partida: Qual o tipo de contributo que as estratégias de biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de ensino de educação pré-escolar? Sendo o reflexo da problemática a que nos propomos estudar /intervir, de seguida, traçamos os objectivos específicos para o nosso projecto, assim como, um enquadramento teórico assente em referências teóricas pertinentes no âmbito da literatura infantil, inteligência emocional, gestão emocional, medo e agressividade e biblioterapia.

O curto espaço de tempo disponível para o projecto de intervenção, a necessidade de perceber, de forma profunda, as possíveis alterações na gestão do medo e da agressividade e, o facto de a investigadora ser sujeito activo participante nas sessões de biblioterapia, foram factores decisivos na opção metodológica, uma vez que

"a abordagem da investigação qualitativa exige que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A abordagem qualitativa enfatiza a descrição, o estudo em profundidade, com um forte cunho interpretativo e descritivo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47- 51) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo. Estes autores identificaram cinco características que uma investigação qualitativa pode possuir: (a) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos; (c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; (d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e (e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

O facto da biblioterapia direccionada para a educação pré-escolar ser um objecto de estudo pouco investigado no âmbito da psicologia trouxe como consequência imediata a escassez de produção de inquéritos, guiões de entrevista ou escalas avaliativas de comportamento face ao medo e   agressividade, dirigidos à faixa etária em questão. Muitos dos exemplos que encontrámos estavam destinados a faixas etárias distintas daquela em que nos propomos intervir.

Numa fase inicial, no âmbito de uma metodologia qualitativa, criámos inquéritos por questionário com escalas de avaliação dirigidos aos Pais e Encarregados de Educação, ao Educador de Infância, ao Auxiliar de Educação e às Crianças, as quais iriam ser complementados com descrições de observações dos comportamentos das crianças, assim como, conversas informais com os agentes educativos intervenientes no projecto (Ver exemplo Anexo C). Depois de construídos os instrumentos de recolha, o que nos possibilitou uma maior operacionalização dos grandes conceitos presentes neste projecto, percebemos que aqueles nos iria fornecer um tratamento estatístico de conceptualizações de medo e agressividade e das evoluções comportamentais observadas antes, durante e após as sessões de biblioterapia, numa amostra de dezasseis crianças, dezasseis pais e encarregados de educação, um educador de infância e um auxiliar de educação.

No entanto, depois de construídos estes instrumentos de recolha de informação, pareceu-nos mais proficiente e adequado ao nosso objecto de estudo a opção por instrumentos de recolha de informação mais descritivos e passíveis de uma compreensão em maior profundidade.

Assim sendo, criamos três guiões de entrevista semi-directivas dirigidos aos Pais e Encarregados de Educação; ao Educador e às Crianças, bem como uma tabela de observação sobre o medo e a agressividade em crianças de educação pré-escolar (Ver Anexo C). Nesta fase, a ausência por doença da auxiliar de educação obrigou-nos a excluir esta figura do processo de recolha de informação, uma vez que não era possível entrevist -la.

As sessões de biblioterapia aconteceram no grupo de 16 crianças, sendo estes os nossos destinatários. No entanto, e de forma a podermos avaliar, de uma forma mais profunda, os efeitos da biblioterapia neste grupo de destinatários, considerámos uma amostra intencional de quatro crianças. Esta amostra intencional de quatro crianças foi definida através de observação directa participante, bem como de conversas informais com a educadora titular do grupo, considerando que possuem características típicas e representativas de agressividade e medo na educação pré-escolar. “the purposive sample is used to collect the most useful and interesting data related to the purpose of the study” (Bamberger & Rugh, 2008, p.64).

Num momento inicial de avaliação diagnóstico, realizámos uma entrevista semi-directiva às quatro crianças, respectivos Pais e Encarregados de Educação e Educador de Infância, bem como, a observação participante do comportamento das quatro crianças, com a ajuda de um guião de observador (Bogdan & Biklen:1994, p.108), o que nos permitiu uma triangulação da informação num curto espaço de tempo. A entrevista que foi aplicada caracteriza-se como “semidirectiva ou semidirigida” (Quivy & Campenhoudt, 2008), na medida em que foi orientada por uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, perante as quais demos ao entrevistado a oportunidade de “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (idem, p.193). A entrevista semidirectiva permitiu-nos ainda adequar o teor das nossas perguntas às respostas que iam sendo dadas pelos respondentes, o que poderá enriquecer os resultados e a sua compreensão, uma vez que este tipo de entrevista, embora seguindo um guião, apela à colaboração activa entre entrevistador e entrevistado.

No decorrer das sessões de biblioterapia, os registos das observações dos comportamentos das quatro crianças, bem como a recolha de informação junto dos Pais e Encarregados de Educação, constituíram uma importante fonte de informação acerca dos seus comportamentos face à agressividade e ao medo.

O projecto de intervenção assentou num modelo de observação participada, em que o investigador se envolve activamente na realidade que

observa. Assim, as sessões de biblioterapia dinamizadas foram sempre repensadas, considerando a possibilidade de alterações pontuais na sequência da realidade observada, no âmbito da interacção estabelecida com os sujeitos de intervenção.

No final de todas as sessões de biblioterapia, realizámos novamente entrevistas semi-estruturadas às quatro crianças, a quatro Pais e Encarregados de Educação, ao Educador de Infância para poder recolher informação que nos permitisse aferir se ocorreram mudanças na gestão do medo e da agressividade, na amostra intencional escolhida.

A análise das entrevistas foi feita através da análise de conteúdo, com base em categorias pré-definidas essenciais para a análise do medo e da agressividade, tendo em consideração que

“ A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A análise de conteúdo das entrevistas bem como dos guiões de observação permitiu-nos alcançar uma maior compreensão sobre as práticas de biblioterapia em crianças inseridas na educação pré-escolar bem como sobre a gestão do medo e da agressividade, em particular, sob as perspectivas do educador, das crianças e dos pais e encarregados de educação.

Relativamente às sessões de biblioterapia, estas foram dinamizadas a partir dos dez livros de literatura para a infância previamente seleccionados, tendo em consideração a presença dos elementos biblioterapêuticos que, segundo Clarice Caldin (2009, p.131), são: “a catarse; o humor, a identificação, a projecção e a introjecção”.

Na escolha dos livros procuramos que, na sua maioria, pertencessem ao Plano Nacional de Leitura. As sessões decorreram numa média de um encontro por semana com o grupo das 16 crianças e foram planeadas, tendo em consideração um estudo de caso realizado no Brasil com crianças em idade pré-escolar (Caldin et al, 2006) (Ver Anexo C). Planeámos dez sessões de

biblioterapia, que se iniciaram em Março e finalizaram em Junho (Ver Anexo B Tabela 11).

6.1. Análise de conteúdo das entrevistas efectuadas ao Educador, aos Encarregados de Educação e às Crianças

- 1ª Fase: Entrevista (s) semiestruturada (s) diagnóstico e Tabela de Observação sobre Medo e Agressividade em crianças de Educação Pré-Escolar

As entrevistas são um instrumento de recolha de dados, com bastante vantagem e adaptabilidade.

Assim sendo, e de modo a analisarmos as informações recolhidas nas entrevistas, o nosso trabalho passou por diferentes fases. Seguindo as teorias de Bardin (1994, p.95), devemos orientar a nossa análise de conteúdo em três fases distintas:

- “1) a pré-análise
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na pré-análise, efectuámos uma primeira leitura das entrevistas transcritas, de forma a apercebermo-nos de um sentido geral das informações recolhidas. Assim sendo, foram transcritas as entrevistas semiestruturadas dirigidas ao educador, aos encarregados de educação e às crianças (Ver Anexo C). Na exploração do material, e numa segunda leitura mais pormenorizada e profunda, fomos procurar as primeiras unidades de significação relevantes para a temática que nos propusemos investigar. Do cruzamento das temáticas definidas e das emergentes nas entrevistas, passamos para o processo de categorização dos dados recolhidos.

Para categorizar e definir as unidades de conteúdo, tivemos em conta, sobretudo, a homogeneidade, a exaustividade e a adequação, referidas por

Bardin (1988, p.36), uma vez que, segundo o mesmo autor, as categorias devem ser:

“homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”; exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e objectivos.”

Assim sendo, os dados recolhidos foram organizados segundo uma grelha de categorias e subcategorias, consideradas para a análise das entrevistas semiestruturadas de diagnóstico e as entrevistas semiestruturadas finais.

Para uma melhor clarificação do processo, passamos a definir o nosso entendimento para cada uma das categorias.

1. Percepção da existência da emoção do Medo (PEEM): Consciência por parte do educador, dos encarregados de educação e das crianças da existência da emoção medo nos seus comportamentos ou nos comportamentos observados

2. Manifestações de Medo (MM): Descrição de comportamentos por parte do educador, encarregados de educação e crianças, relativamente às diversas manifestações de medo

3. Reacções físicas e psicológicas face ao Medo (RFPM): Descrição dos sintomas físicos e psicológicos, em situações em que as crianças expressem medo, por parte do educador, encarregados de educação e crianças.

4. Percepção da existência da emoção Agressividade (PEEA): Consciência por parte do educador, dos encarregados de educação e das crianças da existência da emoção medo nos seus comportamentos ou nos comportamentos observados

5. Manifestações de Agressividade (MA): Descrição de comportamentos por parte do educador, encarregados de educação e crianças, relativamente às diversas manifestações de medo

6. Reacções físicas e psicológicas face a um comportamento agressivo (RFPA): Descrição dos sintomas físicos e psicológicos, em situações que as crianças tenham comportamentos agressivos, por parte do educador, encarregados de educação e crianças.

Para algumas categorias, foram consideradas as respectivas subcategorias, nomeadamente:

2. Manifestações de medo

Subcategorias:

1. Medo de falhar e da Crítica (MFC): Descrição de comportamentos das crianças onde esteja presente o medo de falhar e da crítica, por parte do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças

2. Medo do perigo, da Morte dos Ferimentos (MPMF): Descrição de comportamentos das crianças onde esteja presente o medo do perigo, da morte e dos ferimentos, por parte do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças

3. Medo do desconhecido (MD): Descrição de comportamentos das crianças onde esteja presente o medo de situações desconhecidas, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

4. Medo de Animais (MA): Descrição de comportamentos das crianças onde esteja presente o medo de animais, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

5. Medo de Actos Médicos (MAM): Descrição de comportamentos das crianças onde esteja presente o medo de actos médicos, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

3. Reacções físicas e psicológicas face ao Medo

Subcategorias:

1. Agitação (A): Descrição de sintomas psicológicos face ao medo vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

2. Fuga (F): Descrição de sintomas físicos face ao medo vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, encarregado de educação e pelas próprias crianças.

3. Ansiedade (AN): Descrição de sintomas psicológicos face ao medo vivenciado pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

4. Tremuras (T): Descrição de sintomas físicos face ao medo vivenciado pelas crianças, por parte do educador, encarregado de educação e pelas próprias crianças

5. Transpiração (TR): Descrição de sintomas físicos face ao medo vivenciado pelas crianças, por parte do educador, encarregado de educação e pelas próprias crianças

5. Manifestações de Agressividade

Subcategorias

1. Causa danos físicos ou ameaças a pessoas ou animais (CDFAPA): Descrição de comportamentos agressivos das crianças que causam dano físico ou ameaças a pessoas ou animais, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças.

2. Causa destruição da propriedade de outras pessoas ou animais (CDPPA): Descrição de comportamentos agressivos das crianças que causam

destruição de propriedade de outras pessoas ou animais, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças.

3. Fraude ou roubo (FR): Descrição de comportamentos agressivos das crianças que resultam em fraude ou roubo, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças.

4. Violação grave das normas (VGN): Descrição de comportamentos agressivos das crianças onde as regras e normas sejam infringidas, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças.

6. Reacções físicas e psicológicas face à Agressividade

Subcategorias

1. Agitação (AA): Descrição de sintomas psicológicos presentes no comportamento agressivo, vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

2. Fuga (FA): Descrição de sintomas físicos presentes no comportamento agressivo, vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

3. Ansiedade (ANA): Descrição de sintomas psicológicos presentes no comportamento agressivo, vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

4. Violência física (VF): Descrição de sintomas físicos presentes no comportamento agressivo, vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

5. Violência Verbal (VV): Descrição de sintomas psicológicos presentes no comportamento agressivo, vivenciadas pelas crianças, por parte do educador, dos encarregados de educação e pelas próprias crianças

Ora, continuando a seguir as etapas que anteriormente apresentámos, passamos a efectuar a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas de diagnóstico efectuadas ao educador, aos encarregados de educação e às quatro crianças (A;B;C;D) consideradas na amostra intencional. Essa análise terá como base os dados previamente recolhidos e organizados, segundo os critérios anteriormente referidos, pois na investigação qualitativa “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes” (Maroy, 1997, p.117). À análise das entrevistas semiestruturadas de diagnóstico, foram acrescentados os registos comportamentais observados, partindo da tabela de observação sobre Medo e Agressividade em crianças em educação pré-escolar.

1. Percepção da Existência da Emoção do Medo (PEEM):

Relativamente a esta categoria, a análise permitiu-nos constatar que, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças existe a consciência do medo, com excepção da criança A, que afirma “Eu não tenho medo de nada”. De referir ainda que o encarregado de educação da criança A refere: “O meu filho é muito medroso, tal como a mãe”. Os registos de observação complementam a descrição de comportamentos de medo na amostra das quatro crianças. (Ver Anexo A, Quadro 1)

2. Manifestações de Medo (MM)

Relativamente às manifestações de medo, bem como das respectivas subcategorias, a análise de conteúdo permitiu-nos perceber que, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação, das próprias crianças, a maioria dos medos situam-se no medo de falhar e da crítica; medo dos ferimentos; medo do desconhecido (bombeiros; ladrões; escuro); medo de animais (galinhas, aranhas, leões e cães) e medo de actos médicos, nomeadamente tirar análises ou apanhar injeções. Todas as crianças, com excepção da criança A (“Eu não tenho medo de nada”), têm consciência dos

seus medos. À sua consciência dos próprios medos se acrescenta a perspectiva da educadora das crianças, em contexto de Jardim de Infância e dos encarregados de educação, em contexto familiar. De mencionar o facto de, na criança A, a mãe referir também os mesmos medos que identifica na criança A. Relativamente ao perigo e à morte, quer no contexto Jardim de Infância quer no contexto familiar, não foi possível recolher informações porque não tinham sido observadas as crianças nesses contextos. Os registos de observação complementam a descrição de comportamentos de medo na amostra das quatro crianças. (Ver Anexo A, Quadro 2)

3. Reacções físicas e psicológicas face ao Medo (RPFPM):

Relativamente às reacções físicas e psicológicas face ao medo, bem como das respectivas subcategorias, a análise de conteúdo permitiu-nos constatar que, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças, a maioria das reacções situam-se na agitação, ansiedade, tremuras e transpiração. A reacção fuga não aparece referida nas entrevistas. Relativamente às crianças A e C, a agressão ao outro aparece descrita como uma reacção existente numa situação de medo. No caso da criança A, nega, à semelhança do que aconteceu nas categorias anteriores, sentir medo e, logo, ter reacções. A criança A indica, mais uma vez, as reacções físicas e psicológicas da mãe face ao medo. Nas situações das crianças A, C e D é referido o adulto, quer o educador quer os encarregados de educação como referência de segurança e procuram a sua presença nas situações de medo. Os registos de observação complementam a descrição das reacções físicas e psicológicas face ao medo na amostra das quatro crianças. (Ver Anexo A, Quadro 3)

4. Percepção da existência da emoção Agressividade (PEEA)

Relativamente à percepção da existência da emoção agressividade, a análise de conteúdo permitiu-nos constatar que, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças existe a percepção da existência da emoção agressividade. O educador refere a agressividade por palavras e actos e as suas manifestações, tanto em crianças como em adultos.

Os encarregados de educação fazem referência a partir coisas, insultar, dar pontapés e referindo-se essencialmente à infância. No caso das crianças A, B e C a agressividade é definida baseando-se nos encarregados de educação e nos conflitos familiares a que assistiram. No caso desta categoria, não foram observados comportamentos que atestassem a percepção da existência da emoção agressividade (Ver Anexo A, Quadro 4).

5. Manifestações de Agressividade (MA):

Todas as crianças revelam manifestações de agressividade, sendo que, no caso da criança D, o encarregado de educação apenas refere o “furar as regras” e o educador não observou comportamentos agressivos face a esta criança. A própria criança D refere-se às outras crianças dizendo que: “são muito brutos. Partem brinquedos e empurram os amigos”. No caso das crianças A, B e C são referidos pelo educador, pelos encarregados de educação e pelas próprias crianças vários comportamentos agressivos, nomeadamente: “bater, destruir desenhos; estragar jogos; dar pontapés; dizer palavras feias”. Todas estas manifestações de comportamentos agressivos estão presentes nas subcategorias definidas. No caso da subcategoria fraude ou roubo não se verificaram comportamentos por parte das crianças observadas. Os registos de observação complementam a descrição das reacções físicas e psicológicas face à agressividade na amostra das quatro crianças (Ver Anexo A, Quadro 5).

6. Reacções físicas e psicológicas face à Agressividade

Todas as crianças revelam manifestações físicas e psicológicas face à agressividade, sendo que a criança D é aquela que revela apenas ansiedade e agitação. As crianças A, B e C, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças ficam agitados, ansiosos e revelam comportamentos violentos verbais e físicos. De todas as crianças, a criança A é aquela que, na perspectiva dos entrevistados, revela mais situações de violência física (ferrar, dar pontapés) e violência verbal (dizer asneiras). Os

registos de observação complementam a descrição das reacções físicas e psicológicas face à agressividade (Ver Anexo A, Quadro 6).

Da análise global das categorias e subcategorias, de todas as entrevistas diagnósticas, permitiu-nos constatar que na amostra intencional considerada:

- existe a percepção da emoção medo, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças;

- a maioria das manifestações de medos situam-se no medo de falhar e da crítica; medo dos ferimentos; medo do desconhecido (bombeiros, ladrões, escuro); medo de animais (galinhas, aranhas, leões e cães) e medo de actos médicos, nomeadamente tirar análises ou apanhar injeções;

- a maioria das reacções situam-se na agitação, ansiedade, tremuras e transpiração;

- existe a percepção da emoção agressividade, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças;

- a maioria das manifestações de comportamentos agressivos situam-se no causar danos físicos ou ameaças a pessoas ou animais; causar destruição da propriedade de outras pessoas ou animais e violação das normas.

- a maioria das reacções face à agressividade é agitação, ansiedade e violência física e verbal;

Esta análise e avaliação diagnóstica, permitiu-nos uma melhor percepção do grau de adequação das sessões de biblioterapia inicialmente esboçadas. Passamos a apresentar, de seguida, as sessões de biblioterapia implementadas.

6.2. Actividades de Biblioterapia Implementadas

O investigador, depois da delimitação das escolhas metodológicas e da elaboração dos instrumentos de recolha de informação, deverá planificar, de forma objectiva e cuidada as actividades que pretende dinamizar junto do público-alvo interveniente. A planificação dessas mesmas actividades e a sua

consequente avaliação irá permitir-nos perceber o alcance dos objectivos previamente elaborados.

Assim sendo, planificámos dez sessões de biblioterapia, dinamizadas quinzenalmente no grupo de dezasseis crianças pertencente ao Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma.

As sessões de biblioterapia foram dinamizadas a partir de dez livros de literatura para a infância previamente seleccionados, tendo em consideração a presença dos elementos biblioterapêuticos e um estudo de caso realizado para crianças em idade pré-escolar (Caldin et al, 2006).

Assim sendo, passamos de seguida a apresentar as sessões de biblioterapia dinamizadas; esta descrição é apresentada de forma narrativa e na primeira pessoa propositadamente, pois reflecte o envolvimento da investigadora no processo em estudo, seguindo os princípios inerentes ao método biblioterapêutico anteriormente enunciados (Ver p. 17-18)

1ª Sessão de Biblioterapia

Aguilar, L. (texto); Neves, A.(ilustração) (2008). *Mara, Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

Mara, orelhas de borboleta conta-nos uma deliciosa história sobre as diferenças, a crítica e o enérgico poder transformador da criatividade. Mara é uma menina diferente: tem umas orelhas grandes que se destacam do todo; cabelo volumoso; não tem mochila e muitas outras particulares. As outras crianças, com toda a sua capacidade de observação e sentido crítico aguçado, vão rejeitá-la, apontando, de forma agressiva, uma a uma, as suas diferenças. Mara, com a ajuda da mãe, descobre uma forma poética e criativa, como integrar as suas diferenças, potenciadoras da sua auto-estima e do seu valor único.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 1

O grupo de crianças estava expectante por ouvir a história, uma vez que estavam num espaço diferente do habitual e não sabiam o que iriam ouvir.

Comecei por criar um ritual de iniciação à leitura de histórias que iriam acontecer quinzenalmente. Todos os livros tinham uma senha de abertura que, se não fosse reproduzida fazia com que a história deixasse de aparecer. A palavra secreta era: “*supercalifragilusexpiralidosos*”, retirada do filme da Mary Poppins. Todos quiseram aprender a palavra e iniciar a abertura da história.

Iniciei a narração de “Mara, Orelhas de Borboleta”, abrindo com um diálogo exploratório sobre os medos, as críticas agressivas e observações realizadas durante o espaço de sala de actividades e recreio. As crianças leitoras atropelavam-se, com vontade, de dar o testemunho das suas vivências de medo e crítica.

Em seguida, a história foi lida, acompanhada de uma grande expressividade corporal, essencialmente nos momentos de tensão e crítica. A expressividade corporal observada nos leitores foi de uma grande amplitude: ora de grande entusiasmo/tensão, em coro, na crítica à personagem principal, ora de riso e relaxamento nas soluções criativas para integrar a diferença. No final da leitura, começámos um diálogo exploratório sobre a personagem, as emoções e toda a história ouvida. As crianças, mais uma vez, entusiasmadamente, queriam todas participar ora falando da Mara ora projectando-se na situação, dando exemplos pessoais.

Quando senti que todo o grupo de crianças tinha participado, tendo tido oportunidade de falar e de se expressar, propus que dramatizássemos a história. Aderiram fervorosamente, tendo sido difícil a negociação dos papéis, pois quase todos, inclusive os rapazes queriam ser a Mara (personagem principal). A dramatização desenrolou-se quase sem necessitar da minha intervenção, tendo uma das crianças leitoras ficado com o papel de narradora da história.

De seguida, sugeri que registássemos em suporte de papel as situações vividas à semelhança da personagem principal, bem como as soluções criativas que poderíamos experimentar.

Para finalizar, cada criança encontrou um parceiro de equipa e, aos pares, mimaram a situação registada por cada um.

Senti que todo o grupo esteve envolvido durante a sessão de biblioterapia tendo, demonstrado curiosidade e interesse sobre quando seria a próxima sessão.

2ª Sessão de biblioterapia

Corentim, P. (texto e ilustração) (2008). *Papá! Lisboa: Caminho*.

Sinopse

Chega a noite e não consegue dormir. Mas o que acontece quando temos um monstro na nossa cama? Quem deveremos chamar para nos socorrer? A personagem principal vai descobrir, com a ajuda do pai, estratégias para deixar de ter medo do escuro e conseqüentemente do desconhecido. Fazendo a catarse do medo e com o auxílio da criatividade e do lúdico, consegue ultrapassar a sua insegurança.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 2

O grupo de crianças estava novamente expectante por ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: Todos os livros tinham uma senha de abertura que, se não fosse reproduzida, fazia com que a história deixasse de aparecer. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

O livro foi lido, à semelhança da sessão anterior, com expressividade corporal exagerada, provocando ora a contenção dos leitores ora o riso abundante, nas situações de catarse.

No final da história, falámos sobre os medos da personagem principal, de que tinha medo, em que situações, o que fazia ao medo. Expliquei ao grupo que tinha encontrado, no quarto do escritor daquela história, um álbum onde ele tinha coleccionado as imagens de todos os medos possíveis. Perguntei se queriam ver aquele tesouro. O grupo rapidamente manifestou uma enorme curiosidade.

Lentamente e, sem verbalizar, fui mostrando as imagens que recolhi, com base na categorização feita por Ollendick (“Reliability and validity of the revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R), 1983”), dos cinco grupos possíveis de classificação do medo: a) medo de falhar e da crítica; b) medo do perigo, morte e ferimentos; c) medo do desconhecido; d) medo de animais e, por último e) medos relacionados com actos médicos. Nas imagens estavam inúmeras situações passíveis de suscitar medo: exposição em grupo; situações de morte de animais; situações de pequenas feridas superficiais; situações de potencial perigo; situações de medo de cães; gatos; cobras; situações de idas ao dentista e apanhar uma injeção, entre outras.

À medida que ia mostrando as imagens as crianças leitoras, iam verbalizando os seus medos: - “Eu tenho medo de aranhas!” – “Eu não gosto de ir ao dentista!” - “Eu não gosto de ver sangue no meu joelho”. Por entre a verbalização dos medos, outras crianças ridicularizavam, dizendo: - “Eu não tenho medo de nada! Não sou como tu!”

Neste ponto da situação intercedi, tentando mediar as situações de desconforto e provocando no grupo situações de diálogo onde medo o e não medo, tal como aceitar os medos dos outros, pudessem ser o fio condutor. Falei dos meus medos, ampliando-os provocando o riso e uma tensão dirigida, neste caso para o biblioterapeuta, repondo assim o equilíbrio dinâmico do grupo.

Sugeri que, todas as crianças pudessem brincar com os seus medos, fazendo-os ficar cada vez maiores, do tamanho da sala para, depois, puxar um fiozinho pequeno que os fizesse ficar tão pequenos, de forma a caberem no bolso. A maioria do grupo aderiu, conseguindo num momento de riso e relaxamento, mimar os seus medos. Algumas crianças permaneceram

sentadas apenas a observar. Outras chegaram-se a mim e pediram um abraço ou colo, ficando algum tempo comigo.

3ª Sessão de biblioterapia

Browne, A.(texto e ilustração) (2006). *As preocupações do Billy*. Lisboa: Kalandraka.

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

As preocupações do Billy conta-nos a história de um menino, Billy, que está sempre preocupado com tudo: com chapéus; com sapatos; com as nuvens; com a chuva e com os pássaros gigantes. Os pais tentam ajudá-lo mas é a avó, com toda a sua herança cultural e experiência de vida que o consegue ajudar. Apresenta-lhe os bonecos das preocupações oriundos no artesanato da Guatemala e instiga o neto a lidar de forma criativa e lúdica com os seus medos.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 3

O grupo de crianças estava novamente expectante por ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: Todos os livros tinham uma senha de abertura que, se não fosse reproduzida fazia com que a história deixasse de aparecer. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A história foi lida, num momento inicial, com muitas pausas e sussurrada, para que o grupo sentisse o retrato do medo e das preocupações que desassossejavam o Billy. Durante a narração, apareceram dois bonecos coloridos e artesanais que, magicamente, tinham sido construídos pelo Billy. Conseguia-se ouvir, aqui e ali, alguns suspiros de alívio dos leitores. Tinha aparecido um objecto de catarse das preocupações e dos medos que assolavam a personagem principal. A partir deste momento, a narração ganhou

outro fôlego, e o grupo estava mais descontraído por estar a ler a solução para os problemas/medos/preocupações.

Eu verbalizei as minhas preocupações para um dos bonecos das preocupações e, convidei, o grupo a fazer o mesmo. Algumas crianças verbalizaram preocupações, na sua maioria relacionadas com os pais; outras crianças não quiseram e passaram o testemunho aos colegas sentados a seu lado.

Expliquei ao grupo que os bonecos das preocupações do Billy, teriam que regressar a casa e sugeri que fizéssemos os nossos próprios bonecos para que, quando estivéssemos preocupados ou com medo de algo, pudéssemos, em casa, contar com o seu segredo. O grupo aderiu e com cartão, tecidos, cola, tesoura, lápis, cada criança fez o seu boneco das preocupações. No final, cada criança levou para casa o seu boneco das preocupações, para poder desabafar as suas preocupações.

4ª Sessão de biblioterapia

Cunha, P. (texto); Galindro, P. (ilustração) (2010). *O Cuquedo*. Cidade: Cascais: Livros Horizontes.

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

Uma história divertida, cheia de períodos de suspense e acção cheia de humor. Paira um rumor na selva: o Cuquedo está à solta! Mas... o que é o Cuquedo? Ninguém sabe! Por isso girafas, hipopótamos, elefantes, rinocerontes e zebras, numa lengalenga divertida fogem e aproximam-se do Cuquedo! Booo!!! Que medo!

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 4

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: Todos os livros tinham uma senha de abertura que, se não fosse reproduzida fazia com que a história deixasse de aparecer. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A história pela própria dinâmica impressa no texto exigia uma leitura ritmada, à qual o grupo reagiu muito bem, começando a antecipar as enumerações e repetições. Toda a história os divertia, pelo humor, pelos animais e pelo crescendo de tensão que se fazia sentir. O grupo interagiu durante toda a história comigo e, no momento final de tensão, ouviram-se desde gritos a gargalhadas sonoras de decompressão.

No final, pediram-me de imediato que voltasse a contar a história de novo tal era a excitação que sentiram pelo final inesperado. Voltei a contar a história e, mais uma vez, o grupo reagiu com muito entusiasmo, acompanhando a história, antecipando a acção seguinte.

No final da história falamos sobre as personagens, o medo, de que tinham medo. Algumas crianças diziam: - Eu já tive medo de (...) agora não tenho!”. Coloquei algumas questões em aberto ao grupo para dialogarmos: Quando temos medo é melhor estarmos sozinhos ou acompanhados? Porquê? Existem outros cuquedos? Como fica o nosso corpo quando temos medo?

Foram muito engraçadas as respostas que as crianças foram dando, sempre numa atitude de diálogo. No grupo destacavam-se opiniões muito diferentes e, durante o diálogo fui intervindo, promovendo a vivência de emoções e o pensamento reflexivo e autónomo.

Quando senti que, no grupo, a tensão começava a desaparecer, assim como a necessidade de partilha e comunicação, encorajei o grupo a fazermos a dramatização da história. O entusiasmo foi total, sendo difícil negociar as personagens porque a maioria das crianças queriam ser o Cuquedo.

A dramatização decorreu com grande dinamismo, sendo repetida três vezes a pedido do grupo.

5ª Sessão de Biblioterapia

Ball, V. (texto); Catchpool, M. (ilustração) (2008). *Amor, que nojo!* Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia

Sinopse

Amor, que nojo! conta-nos a história do Samuel que está farto dessa coisa estranha e repelente que é o Amor. Ao redor de Samuel, para onde quer que olhe, vê pessoas aos beijinhos e aos abraços. «Blhac!»- expressa Samuel, tenho que desaparecer! Monta na sua bicicleta para bem longe, na expectativa de encontrar o sítio onde o Amor não esteja em todo o lado! Mas, nem mesmo no interior da selva ou nas profundezas do oceano, ele consegue escapar... Uma história, cheia de sentido de humor sobre os afectos, o à vontade e o medo da intimidade, onde Samuel descobre a necessidade do Amor.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 5

O grupo de crianças estava novamente expectante por ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: a senha de abertura que, se por falha, não fosse executada, fazia com que a história deixasse de funcionar. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A história solicitava uma leitura com uma expressividade muito instável, ora apática e entediada ora cheia de irritação e desassossego. Durante a leitura essa instabilidade divertiu muito o grupo de crianças. Quer pela oscilação de estado de espírito quer pela imprevisibilidade. Por outro lado, as ilustrações remetiam sempre para situações de intimidade no mundo animal: caranguejos aos beijinhos; baleias enamoradas e, em todos os contextos que a personagem se movia o enamoramento estava lá. Estas situações de beijinhos e abraços faziam rir muito as crianças, pelo embaraço e pelo invocar do mundo dos adultos. O riso, o ficar corado e irrequietos na cadeira foram comportamentos constantes ao longo de toda a história.

No final da história abriu-se espaço para o diálogo e as crianças, super entusiasmadas queriam essencialmente falar de gestos de afectividade:” - Eles eram namorados, davam as mãos”; “As baleias davam beijinhos na boca! Risos”.

Estimulei o grupo a pensar nas situações à sua volta em que costumavam ver gestos de afecto, como os referidos na história. As crianças atropelavam-se, a quer contar, o filme, o avô e a avó, os vizinhos que costumavam namorar na paragem de autocarro. Riam muito porque, visivelmente o tema os divertia e era, meio proibido meio apetecido. As coisas das pessoas grandes como diziam, a rir. Perguntei-lhes se os meninos da idade deles também podiam ficar enamorados. Mais risos e pequenas confissões: - “Eu já sou grande! Já tenho namorada e até anda na escola, já sabe ler e tudo!”; - “Eu já tive um namorado mas ele só queria jogar à bola e eu cansei-me! Era um chato!”; “Nós somos ainda pequenos não podemos namorar! Isso é só para os grandes!”

Então, partindo deste tema, coloquei ao grupo, um dilema: os adultos e as crianças quando gostam, uns dos outros, estão sempre aos beijinhos ou podem zangar-se? Também podemos gostar de alguém e em vez de tratar bem, apetecer-nos bater-lhe?

Uma criança do grupo disse: - “Uma vez, vi na televisão, na televisão lá de minha casa, um homem a bater muito num menino!” Perguntei: -“Quem era o menino? Era o filho?” -“Se calhar, não sei!” - respondeu a criança. ”E se fosse o filho, o pai podia bater?” -“Os pais podem bater, mas pouquinho, como quando ralham mas muito não!”

Outra criança disse: - “Eu sou amigo dele e às vezes ele bate-me!” “Mas porquê?” - perguntei eu. - “Não sei, porque nos chateamos a jogar futebol e depois ele esquece-se que é meu amigo!”

“Os amigos podem bater nos amigos?” - perguntei eu. -“Não - responderam em coro. E porque não?” - devolvi ao grupo. Porque quando gostamos devemos fazer festinhas, tratar bem - disse uma criança.

- “E porque é que vocês acham que, às vezes, as pessoas batem, mesmo aos amigos?” - continuei. -“Porque as pessoas esquecessem e depois

ficam furiosas, o sangue vai todo para as mãos e os pés e já não pensam!” - “Uma vez, eu ainda era pequenino, o meu pai, bateram no carro do meu pai e o meu pai disse que já não pensava. E o senhor queria bater no meu pai também mas a minha mãe não deixou. Eu tive muito medo e chorei muito muito.”

Entretanto, continuamos a conversar sobre situações quotidianas em que o afecto versus agressividade tivesse sido vivenciado ou observado pelo grupo.

Quando senti que a necessidade de partilha estava a esmorecer, fiz uma proposta ao grupo. Mostrei-lhes várias imagens onde figuravam situações de vários tipos de agressividade: comportamentos agressivos sobre pessoas ou animais; comportamentos agressivos sobre objectos; propriedades de pessoas ou animais; situações de roubo e situações onde as normas e regras são transgredidas. De seguida, sugeri que o grupo pudesse representar, através do desenho, partindo dos desenhos vistos anteriormente, situações de agressividade que tenham vivido ou observado. O grupo aderiu com entusiasmo e, muitas crianças durante o registo, comunicavam entre si. – Vou desenhar aquela vez em que partiste o jogo! – Vou fazer um senhor que vi no supermercado da minha tia a discutir com o vizinho! – Eu vou fazer aqueles senhores que vi, quando fui ver futebol com o meu pai e que se zangaram por causa do golo!

Quando todas as crianças terminaram o registo, muitas perguntaram-me se podiam ficar com o desenho e eu disse que podiam levar para casa. Todas o quiseram levar e assim terminou a sessão.

6ª Sessão de Biblioterapia

Sendak, M.(texto e ilustração) (2009). *Onde vivem os monstros*. Matosinhos: Kalandraka Editora

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

Onde vivem os monstros conta-nos a história de Max que empreende uma viagem simbólica por lugares fantásticos, numa tentativa de enfrentar os

seus próprios medos. Max trava conhecimento com monstros e torna-se o seu rei. O rei dos monstros tão ferozes como inofensivos e, de repente, num passe de magia, regressa, de novo, ao seu quarto - ponto de partida desta viagem. Max regressa ao ponto de partida, onde o aguarda o jantar. Uma fabulosa viagem em torno do medo e da agressividade.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 6

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: a senha de abertura que, se por falha, não fosse executada, fazia com que a história deixasse de funcionar. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A história pela própria dinâmica impressa no texto exigia uma leitura ritmada, à qual o grupo reagiu muito bem, começando a antecipar as acções da personagem principal. A história divertiu muito o grupo pelo crescendo de tensão que se fazia sentir, pela catarse e pelo enfrentar dos monstros. O grupo interagiu durante toda a história comigo e, nos momentos finais, repetiam as respostas e ordens dadas pela personagem principal aos monstros.

No final, pediram-me de imediato que voltasse a contar a história de novo, vibrando de forma entusiástica nas alturas em que a personagem principal dominava os seus medos, de forma firme.

No final da história falamos sobre as personagens, a agressividade e o medo. Coloquei algumas questões em aberto ao grupo para dialogarmos: Quando temos medo o que fazemos? O Max era mesmo um monstro? Existem monstros? Os monstros da história são agressivos e perigosos?

Foram muito engraçadas as respostas que as crianças foram dando, sempre numa atitude de diálogo. No grupo destacavam-se opiniões muito diferentes e, durante o diálogo fui intervindo, promovendo a vivência de emoções e o pensamento reflexivo e autónomo.

Quando senti que todo o grupo tinha tido a oportunidade de partilha e comunicação, propus a dramatização da história. O entusiasmo foi total, sendo

difícil negociar as personagens porque a maioria das crianças queriam ser o Max, personagem que enfrentava os monstros e conseguia dominar a situação.

A dramatização aconteceu com grande envolvimento por parte das crianças.

7ª Sessão de Biblioterapia

Martínez, R.(texto e ilustração) (2005). *O Gato Gui e os monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

O gato Gui brincava no seu quarto, na cozinha, na sala e na casa de banho e ouvia sons estranhos. Sons que não conseguia identificar como conhecidos e que lhe provocavam medo. Gui procura a mãe e explica-lhe que a casa está perigosa, cheia de sons. A mãe tenta explicar-lhe mas Gui encontra sempre um novo medo. Por fim, de forma lúdica, a mãe esconde-se a chorar e explica a Gui que a casa está mesmo cheia de perigos e que tem medo. Gui vai com a mãe aos espaços e, de forma corajosa, desmistifica todos os sons, mostrando-lhe que a casa é um espaço seguro.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 7

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: a senha de abertura que, se por falha, não fosse executada, fazia com que a história deixasse de funcionar. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A dinâmica desenhada na história, para além da narrativa, vive muito dos sons e do desconhecido. Por essa razão, durante a narração da história foi retratando os sons com instrumentos de música. Esta dupla linguagem durante a narração da história envolveu muito o grupo. Sentiu-se também, ao longo da

história, um crescendo de tensão pelo mistério dos sons que, no final, teve como catarse uma sonora gargalhada.

No final da história, perguntei ao grupo se os pais também tinham medos. As respostas foram diversas :- “O meu pai tem medo de trovoadas!”; - “O meu pai não tem medo de nada”; - “A minha mãe tem medo de cobras!”. Indaguei o grupo porque razão os pais também tinham medo e se eram iguais aos medos deles. Uma criança do grupo disse: - “Se calhar o meu pai até tem mais medo do que eu porque já vive há mais tempo!”. Outra criança disse: - “Há crescidos que não têm medo! Nunca tiveram!”. Outra disse ainda: - “Eu não tenho medo nem o meu pai nem a minha mãe!”. Durante este diálogo, em que também falávamos dos medos dos pais, a tensão foi aumentando no grupo. Algumas crianças conseguiam ponderar a hipótese dos pais terem medo outras estavam completamente resistentes à possibilidade dos pais terem medo. O diálogo foi agitado mas aos poucos o grupo foi acalmando.

O diálogo foi acalmando quando centramos nos sons da casa e naqueles que nos podiam fazer medo e eram desconhecidos. Quando o estado de espírito do grupo acalmou, propus que fizéssemos um jogo, aos pares, baseado na história. Nos pares, uma criança era o filho e outro a mãe. Em silêncio, os pares andavam pela sala, lado a lado. Quando eu batia uma palma, o filho representava uma situação em que sentisse medo e o coração de mãe (a outra criança) reagia a todas as acções: pode crescer como um arranha céus, tombar como uma folha de Outono, dançar de alegria. Quando eu batia duas palmas, as crianças trocavam de papéis. Numa fase posterior do jogo, representamos os medos dos pais/mães e o coração do filho (a outra criança) reagia a todas as acções. Foi um jogo muito interessante, no qual as crianças puderam interagir, em diferentes papéis, e perspectivas face ao medo.

8ª Sessão de Biblioterapia

Silva, L.(texto e ilustração) (2007). *O Livro da Avó*. Porto: Afrontamento.

Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura

Sinopse

O Livro da Avó resgata memórias que vão sendo desfiadas por um neto que viveu de perto experiências únicas com a sua avó. O neto, vai partilhando connosco as lembranças plenas de ternura das festas com coca-cola, das brincadeiras com os primos, dos passeios. Da face enrugada da avó velhinha e, acima de tudo, da Falta que lhe faz. Um livro que nos mostra a doçura dos afectos, da perda, da convivência subtil com a morte dos que nos são mais queridos.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 8

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Comecei por perguntar se se lembravam do nosso ritual de iniciação: a senha de abertura que, se por falha, não fosse executada, fazia com que a história deixasse de funcionar. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria.

A história do livro da avó, aborda com muitos afectos, as memórias de infâncias, as rugas da velhice, assim como, a perda e a morte dos que nos são mais queridos.

Para a narração desta história pareceu-me adequado que me caracterizasse fisicamente e psicologicamente como uma criança. Que a história fosse narrada, tal como o texto nos apela, pelo olhar de uma criança sobre a avó velhinha que está presente, que testemunha memórias também de uma infância e que, perto do final da narrativa, desaparece e “faz falta”.

O grupo reagiu com muito humor ao ver-me caracterizada de uma forma diferente do habitual. Riam-se com vontade, dizendo divertidos: -“És tu!”

Na narração da história o tom de voz foi sempre baixo e intimista, remetendo para o diálogo próximo entre neto e avó. No final da história, a

maior parte do grupo, estava em silêncio, sentindo-se um ambiente tenso. Muitas crianças perguntavam: - “ Para onde foi a avó? “; “ Porque é que o menino não a vê?”.

Em vez de responder ao grupo, devolvi as perguntas, levando o grupo a pensar em hipóteses possíveis: - Para onde acham que a avó foi? Porque sente o menino a sua falta? Esta avó já foi criança também?

Inevitavelmente, uma criança colocou a hipótese da avó já ter morrido. Começamos um diálogo intenso, depois dessa hipótese levantada. Porque achas que a avó morreu? O que é morrer? O que fazemos quando alguém morre?

As crianças tiveram reacções muito diferentes: algumas permaneceram caladas, com um ar muito tenso; outras colocavam hipóteses e atropelavam-se para falar. Uma criança disse de forma firme: -“ Não gosto desta história!”

À medida que fomos conversando, era visível que estamos a falar de afectos e, também do medo da morte. Foi uma história que abalou muito o grupo e, na qual, o diálogo de partilha se prolongou por mais tempo.

Desta vez não propus nenhuma actividade dirigida. Perguntei ao grupo o que gostariam de fazer, depois de ouvir esta história. Algumas crianças quiseram desenhar e muitas outras quiseram ir brincar para as várias áreas da sala. Pela natureza intensa da história assim como os medos que aborda, dei total liberdade ao grupo para que a pudesse sentir e vivenciar, da forma mais adequada ao seu ritmo e percepção.

9ª Sessão de Biblioterapia

Broere, R.(texto); Bode, A. (ilustração) (2005). *A Inês vai para o hospital*. Lisboa: Estúdio Didáctico.

Sinopse

A Inês vai para o hospital conta-nos uma história de uma menina que tem que ir para o hospital para ser operada ao coração. Durante o diagnóstico e a intervenção cirúrgica, Inês tem que lidar com os seus medos: uma cama de

hospital; análises ao sangue; o soro; as injeções: Os objectos estranhos como a arrastadeira. Com a vinda das enfermeiras e dos médicos e o efeito da anestesia. A acompanhar o tempo que Inês está no hospital está a sua mãe e o seu amigo cúmplice, o urso Fénix, um peluche. Tudo o que Inês vivencia no hospital o urso Fénix também vivencia. Inês vai recuperando, observa a cicatriz, recebe desenhos dos amigos e regressa a casa onde tem uma festa à sua alma. Uma história muito bem estruturada sobre os medos do hospital, da dor.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 9

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

No início da narração comecei por abrir uma mala e tirar de lá de dentro material hospitalar: êmbolo de injeções; seringas, máscaras, radiografias, termómetros, tiras identificativas. As crianças iam nomeando os objectos à medida que os iam visualizando. Perguntei se conheciam de perto. Diziam: “ Sim! Quando fui ao dentista!”; “Quando parti um braço! “ ; “ Quando fui com a minha mãe visitar a minha avó ao hospital!”.

Eu comecei a dizer que não gostava nada de hospitais. Que tinha muito medo de apanhar injeções, de tirar radiografias. O grupo ria às bandeiras despregadas com a situação de um adulto estar a confessar alguns dos medos. Riam e diziam: “ - Eu não tenho medo!”; “ És uma medricas!”

“- Sabem o que fiz? Trouxe do hospital estes objectos para me ir habituando!” – disse eu. A minha irmã vai ser operada e eu quero ir ao hospital, vê-la! Mas sem sentir medo! Uma das crianças mais caladas, pediu-me a máscara para ver de perto.

Depois, partilhei com o grupo que tinha descoberto um livro que contava a história de uma menina Inês que tinha ido para o hospital. Perguntei-lhes se gostariam de ouvir. O sim foi unísono e entusiasta. Todos repetiram o “*supercalifragilusexpiralidosos*”, com empenho e alegria, há semelhança das sessões anteriores.

A história foi narrada de forma pausada e tranquila, para que, mesmo nos momentos de maior tensão, o grupo pudesse sentir a segurança afectiva de que tudo iria correr bem. Durante a história, em muitos momentos o grupo ia transparecendo ansiedade e tensão, principalmente nos momentos em que a personagem principal se separava da mãe.

No final da história, começamos a dialogar sobre o hospital, os médicos, o que é uma operação. Algumas crianças já tinham estado hospitalizadas, descreveram as suas próprias situações, com à vontade. Outras crianças ficavam apenas a observar.

Quando o diálogo sobre os actos médicos e os seus medos começou a escassear, propus ao grupo que fizéssemos a dramatização da história. Aderiram à proposta com entusiasmo, querendo utilizar os objectos que tinham visto no início sair da mala. A dramatização decorreu de forma apaixonada e, curiosamente, algumas das crianças que tinham permanecido caladas até então, quiseram ter um papel encorajador e facilitador, lidando com o medo, durante a representação.

No final, sugeri que os objectos pudessem, durante algum tempo ficar na sala, na área do faz de conta. O grupo concordou porque isso possibilitava que pudessem recriar o imaginário do hospital, noutras situações.

10ª Sessão de Biblioterapia

Snunit, M. (texto e ilustração) (2003). *O pássaro da alma*. Lisboa: Editora Vega.

Sinopse

O pássaro da alma é uma obra de grande beleza poética universal, cuja autora é natural de Israel e tendo sido traduzida em inúmeros países. O pássaro da alma fala-nos da relação entre a nossa alma e nós mesmos. Ao longo do livro, vai-nos apresentando as diversas gavetas: da tristeza, da alegria, da raiva, da revolta, entre outros. E o pássaro, quando abre as gavetas, a emoção que aí guarda, transborda no interior de cada um de nós. O pássaro

da alma também nos apela a saber dosear as emoções e apaziguarmos o nosso ser.

Descrição da Actividade de Biblioterapia nº 10

O grupo de crianças estava novamente expectante para ouvir a história, num espaço diferente do habitual.

Esta foi a última sessão de biblioterapia. Como tal, tomei a opção de contar a história, num suporte diferente das sessões anteriores.

A história do pássaro da alma foi contada, partindo de um suporte em apresentação electrónica. Expliquei ao grupo que, desta vez, para aparecer a história no projector, seria necessária outra palavra mágica: “zubizavanovizavanovidupa(2x)zuzuzubizavanovi(1x)zubizavanovizavanovidupa 1x)!”

O grupo divertiu-se a aprender a nova palavra mágica e empenhou-se em reproduzi-la.

A história pela própria dinâmica impressa no texto exigia uma leitura ritmada, oscilando de forma extremada, consoante as emoções retratadas. Estando de pé pude, dramatizar, amplificando a expressividade corporal da personagem principal: situações de medo e desconforto, situações de ira e agressividade; situações de catarse e pacificação. O grupo divertiu-se muito ao longo da história, principalmente com a analogia das gavetas – receptáculo das emoções da personagem principal.

O diálogo posterior à leitura/dramatização da história começou, exactamente pela exploração das gavetas individuais de cada um. – “Também temos gavetas como o pássaro da alma? As nossas gavetas avariam? O que guardamos nas nossas gavetas? Quando estamos irritados como estão as nossas gavetas?” O grupo, alegremente, começou a descrever as suas gavetas: com raiva, com tristeza, com irritação. Muitas crianças descreveram situações quotidianas, no recreio, na sala e em casa, em que as gavetas se abriram e ficaram surpresos com o seu interior. Descreveram situações em que, de repente, bateram num colega, partiram um brinquedo, ou ficaram super irritados com um colega, com os pais e nem sabiam bem porquê.

Conversamos e brincamos muito à volta das gavetas, do seu conteúdo. De como o nosso pássaro da alma ficava irritado, furioso, medroso, pacífico. Algumas crianças puseram-se de pé, imitando o pássaro da alma que viram, com a sua expressividade corporal.

No final da história, propus ao grupo a realização de uma dança: a dança em silêncio dos Pássaros da Alma. A proposta foi essencialmente nos movermos ao longo da sala, sem música, dançando o nosso pássaro da alma. Dancei juntamente com as crianças. O meu pássaro da alma tanto saltava de alegria, como dava pontapés nas cadeiras de irritação. No início, as crianças ficaram pouco à vontade, limitando-se a observarem-me. À medida, que se foram movimentando no espaço e ganhando outra confiança, foram vivenciando o seu pássaro da alma. Pude observar os pássaros da alma mais diversos: aos saltos, aninhados no chão, aos risos nervosos, parados no meio da sala e aos gritos. Muitas crianças também se deslocavam no espaço e, quando cruzavam com outras, faziam questão de tocar.

No final da dança, sentamo-nos à chinês em roda para conversar. Falamos sobre o que sentiram ao dançar. O esquisito que foi verem os amigos pela sala em silêncio. Muitas crianças diziam: - O meu pássaro da alma já não tem as gavetas avariadas! No final, o grupo estava bem-disposto e relaxado.

- 2ª Fase: Análise das observações realizadas durante as sessões de biblioterapia

1ª Sessão (18/03): Durante a sessão de biblioterapia, a criança A (Cr.A) permaneceu o tempo todo com os ouvidos tapados, gritando e chamando a atenção durante toda a história, numa postura de rejeição da actividade proposta. A Cr. A não quis participar na dramatização nem registar as situações vivenciadas à semelhança da personagem principal. A criança B (Cr. B) e a criança C (Cr. C) quiseram participar na dramatização, rindo-se muito, durante toda a dramatização, principalmente nos momentos de catarse. Fizeram o registo em suporte de papel e mimaram a situação registada por cada um. Estiveram bastante envolvidos na actividade, tendo a Cr. C referido várias vezes que queria ser a Mara, personagem principal. A criança D (Cr. D)

envolveu-se, durante toda a actividade, expressando especial entusiasmo, durante a dramatização, quando a Mara, resolvia as situações de agressividade de forma criativa. Repetiu várias vezes: “Gosto da Mara – Tem muita imaginação!”

2ª Sessão (1/04): Durante a sessão de biblioterapia, as quatro crianças (A, B, C e D) estiveram bastante participativas e envolvidas. Durante a leitura da história, essencialmente nas situações de catarse, riram muito. Durante a visualização das imagens recolhidas com base na categorização dos medos, a Cr. A tapou várias vezes os olhos, essencialmente nas situações de ferimentos; imagens de bombeiros; imagens de cães e quartos escuros. A Cr. B ficou muito tenso e desconfortável nas imagens de cães e quartos escuros. A Cr. C reagiu essencialmente a imagens de medo do desconhecido e de actos médicos, nomeadamente tirar sangue. A Cr. D ficou aflita, principalmente quando viu as imagens de animais. Apesar de a Cr. A ter reagido às imagens, no final verbalizou: “ – Eu não tenho medo de nada! De nada! “ Durante a sugestão de “brincadeira com os medos”, as crianças B, C e D aderiram, mimando os seus medos. A Cr. A quis permanecer sentada, apenas a observar.

3ª Sessão (15/04): Durante a narração da história, principalmente nas ilustrações que remetiam para as preocupações e ansiedades da personagem principal, as quatro crianças (A, B, C e D) estavam bastante tensas e ansiosas, estavam agitadas na cadeira. As crianças B, C e D, quando apareceram os bonecos das preocupações, reagiram entusiasticamente, querendo logo agarrar os bonecos. A criança A permaneceu sentada a meu lado muito tenso e agarrado à minha bata. Todas as crianças (A, B, C e D) quiseram fazer os seus próprios bonecos das preocupações, utilizando tecidos de cores vivas. No final da sessão, a Cr. A permaneceu sempre agarrada ao seu boneco das preocupações.

4ª Sessão (29/04): Durante a história, as quatro crianças participaram, antecipando as enumerações e repetições. Quando começámos a dialogar

sobre os medos, a criança C disse: “- Eu não gosto de estar sozinho em casa com o meu irmão. Ele diz coisas que fazem medo!”. A criança B disse: – “No meu quarto à noite há um ou dois ou três cuquedos (Riso nervoso). No quarto da minha irmã não”. A criança D disse: – “Para mim os cuquedos são as aranhas e as galinhas! Não gosto nada!”. A criança A disse: - “Não há cuquedos! Eu não tenho medo de nada”. Na proposta de dramatização, a criança A quis ser o Cuquedo, empenhando-se com muito entusiasmo na parte final, onde a personagem principal assusta todas as outras crianças.

5ª Sessão (13/05): O tema afecto e toda a expressividade associada (beijos, abraços, mãos dadas) divertiram muito o grupo. A criança C e a criança D quiseram contar histórias dos avós e dos pais de “amor”, como diziam. Dos beijinhos, das festinhas e dos abraços. A criança A disse: - “Eu não sei. O meu pai não está cá por isso não vejo essas coisas!” (fez uma careta de desdém). A criança B não quis falar, estando sempre a rir-se, de forma nervosa. No diálogo sobre as zangas, tanto a Cr. A, a Cr. B e a Cr. C fizeram várias descrições das zangas durante os jogos de futebol, acusando-se mutuamente dos conflitos. A Cr. D disse: - “A mim, o que me faz zangar são os outros meninos. Que estragam as minhas construções e os meus jogos!”. A Cr. B avançou com a explicação de que, as pessoas batem porque o sangue vai todo para as bochechas e não conseguem pensar. O grupo aderiu à proposta de registo de situações de agressividade. A criança A registou no quarto, a si mesma e ao irmão, com um carro partido. Eu perguntei-lhe: - ” Porque está o carro partido? “. A cr. A respondeu: -“O carro está partido porque me enervei com o meu irmão e parti-lhe o carro”. A Cr. B e a Cr. C desenharam um jogo de futebol, onde discutiam por causa do jogo. A Cr. D desenhou um colega a partir um jogo.

6ª Sessão (27/05): Durante a narração da história, sentiram-se, com muita intensidade os momentos de tensão e catarse, por parte dos leitores. No momento de diálogo, a Cr. A disse: - “Os monstros não existem mas no meu quarto, como no Max, há coisas estranhas”. A Cr. B divertia-se a fazer de

monstro, correndo atrás os colegas. A Cr. C disse: – “Os monstros existem mesmo. O meu avô diz que são grandes e cheiram a enxofre!”. A Cr. D disse: – “Os monstros aparecem mais no escuro. No escuro aparecem monstros grandes pequenos. É por isso que eu não gosto do escuro!”. Na dramatização, todo o grupo ficou surpreso porque a Cr. A quis ser a personagem principal: o Max que enfrentava os monstros e também era monstro. A Cr. A, regra geral, nunca quer entrar nas dramatizações, muito menos em papéis principais.

7ª Sessão (3/06): O grupo divertiu-se imenso durante a narração com a dupla linguagem do texto e dos instrumentos de música. Durante o diálogo sobre os medos e os medos dos pais., a Cr. A mostrou-se resistente, dizendo – “O meu pai não tem medo de nada. Só a minha mãe”, a Cr. B disse: – “Se calhar o meu pai até tem mais medo do que eu porque vive há mais tempo!”, a criança C acenava afirmativamente com a cabeça com a afirmação da Cr. B. A Cr. D não se pronunciou, ficando a observar atentamente o que os colegas diziam. Nas propostas de jogo lúdico entre os medos dos filhos e os medos dos pais, as crianças B e C, envolveram-se representando, de forma divertida, os seus medos e os medos dos pais. A Cr. A sentiu-se à vontade na representação dos medos da mãe mas, na troca de papéis, dizia: -“Eu não tenho medo, não posso fazer nada nesta parte”. A Cr. D, inicialmente não quis participar, mas depois de observar todo o grupo, sugeriu que pudesse fazer com outro par. Durante a exploração lúdica, de forma progressiva, foi-se sentido cada vez mais descontraída.

8ª Sessão (10/06): O grupo demonstrou entusiasmo ao ver-me caracterizada de forma diferente, vestida de velhinha. Durante a narração da história, o grupo esteve tenso. A Cr. A permaneceu sempre calada, não intervindo no diálogo e afirmando no final: - “Não gosto da história”. A Cr. B disse: - “ A minha avó já não está cá. O meu pai diz que foi para o céu mas eu posso falar com ela olhando para as estrelas!”. A Cr. C disse: - “Eu tive um peixe que morreu. Eu e a minha mãe enterramos no quintal e depois nasceu uma rosa”. A criança C disse: - “Uma vez, eu vi a minha vizinha a chorar

porque tinha morrido a mãe. Fiquei triste”. Durante todo o diálogo, as Cr. A e D estavam muito tensas e desconfortáveis. No final, pela tensão da história, sugeri, em vez de uma actividade dirigida, que o grupo escolhesse o que queria fazer. As crianças A, B, C e D decidiram ir para a casinha, representando o jogo do faz-de-conta de uma família em que a avó, como diziam “já não mora cá”.

9ª Sessão (18/06): No início da narração, quando retirei da mala material hospitalar, o grupo reagiu de forma muito curiosa. A Cr. C quis mostrar que conhecia muitos dos objectos das suas visitas ao dentista. A Cr. A quis também partilhar que não tinha medo de agulhas e que já era crescido. A Cr. B e a Cr. D não se pronunciaram. Todos riram, de forma efusiva, perante a minha confissão de que tinha medo de hospitais. Durante a narração da história, existiram muitos momentos de tensão, principalmente quando a Inês, personagem principal, se separava da mãe. Todas as crianças A, B, C e D ficaram muito tensas. No final da história, a Cr. D quis relatar uma situação em que foi visitar um familiar ao hospital. Durante a dramatização, as crianças A, B, C e D quiseram participar. O grupo ficou surpreso porque era a segunda vez que a criança A queria estar presente numa dramatização, sendo o seu hábito resistir.

10ª Sessão (30/06): A leitura/dramatização da história teve uma óptima recepção por parte do grupo, pela ampliação de toda a expressividade da personagem principal. No diálogo, todas as crianças A, B, C e D quiseram participar, descrevendo o conteúdo das suas gavetas. A Cr. A disse: - “A gaveta que tenho mais avariada é a da raiva porque me apetece muitas vezes partir, bater morder. Às vezes nem sei porquê, apenas apetece-me.”; A Cr. B disse: - “A minha gaveta do medo, dantes, avariava à noite! Eu não dormia no meu quarto! Agora já durmo”; A Cr. C disse: -“Eu tenho uma gaveta, a das asneiras avariada. Às vezes, só me apetece fazer asneiras” e a Cr. D disse: “Eu tenho a minha gaveta do medo encravada [ria muito] porque tenho medo muitas vezes”. No momento da dança em silêncio dos Pássaros da Alma,

inicialmente o grupo ficou pouco à vontade, apenas a observar. À medida que o grupo se foi libertando, as Cr. B, C e D foram-se movimentando no espaço, explorando com muito empenho os pássaros da alma. A Cr. A ficou sentada, sempre no mesmo espaço, dizendo que: – “O meu pássaro da alma está muito cansado. Vai descansar!”. No momento final de diálogo, o grupo estava muito bem-disposto e relaxado.

- 3ª Fase: Entrevista (s) semiestruturada (s) finais e Tabela de Observação sobre Medo e Agressividade em crianças de Educação Pré-Escolar

À análise das entrevistas semiestruturadas finais, foram acrescentados os registos comportamentais observados, partindo da tabela de observação sobre Medo e Agressividade em crianças em educação pré-escolar.

1. Percepção da Existência da Emoção do Medo (PEEM):

Relativamente a esta categoria, a análise permitiu-nos constatar que, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças existe a consciência do medo; Os registos de observação complementam a descrição de comportamentos de medo na amostra das 4 crianças. (Ver Anexo A, Quadro 7)

2. Manifestações de Medo (MM)

Relativamente às manifestações de medo, bem como das respectivas subcategorias, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação, das próprias crianças, a maioria das manifestações de medo situam-se no medo de falhar e da crítica, medo dos ferimentos, medo do desconhecido (escuro, bombeiros), medo de animais (cães), medo de actos médicos, nomeadamente tirar análises ou apanhar injeções. Todas as crianças, com excepção da criança A têm consciência dos seus medos; à sua auto-consciência dos medos, acrescenta-se a perspectiva exterior da educadora das crianças, em contexto de Jardim de Infância, e dos Encarregados de Educação, no contexto familiar. De referir o facto de os encarregados de

educação, assim como as próprias crianças mencionarem o facto de alguns medos já não se revelarem como por exemplo: “já dorme sozinho, já não tem medo”; ou “das agulhas, acho que perdeu um bocado o medo”. Relativamente ao perigo e à morte, quer no contexto Jardim de Infância quer no contexto familiar, não foi possível recolher informações, porque não tinham sido observadas as crianças nesses contextos. Os registos de observação complementam a descrição de comportamentos de medo na amostra das 4 crianças (Ver Anexo A, Quadro 8).

3. Reacções físicas e psicológicas face ao Medo (RFPFM):

Relativamente às reacções físicas e psicológicas face ao medo, bem como das respectivas subcategorias, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças, a maioria das reacções situam-se na agitação, ansiedade e transpiração. A reacção fuga não aparece referida. No caso da criança A, nega, à semelhança do que aconteceu nas categorias anteriores, sentir medo e, logo, ter reacções. Indica, mais uma vez, as reacções físicas e psicológicas da mãe face ao medo. A criança B refere calor e as crianças C e D referem aflição e choro, como reacções ao medo. Os registos de observação complementam a descrição das reacções físicas e psicológicas face ao medo na amostra das quatro crianças. (Ver Anexo A, Quadro 9)

4. Percepção da existência da emoção Agressividade (PEEA)

Na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças existe a percepção da existência da emoção agressividade. O Educador refere a agressividade por palavras e actos e as suas manifestações, tanto em crianças como em adultos. Os encarregados de educação fazem referência a partir coisas, insultar, dar pontapés. No caso das crianças A, B e C a agressividade é definida baseando-se nos encarregados de educação e nos conflitos familiares a que assistiram. A criança D afirma que os pais não discutem. Todos denotam a percepção da existência da emoção Medo. No

caso desta categoria, não foram observados comportamentos que atestassem a percepção da existência da emoção agressividade. (Ver Anexo A, Quadro 10)

5. Manifestações de Agressividade (MA):

Todas as crianças revelam manifestações de agressividade, sendo que, no caso da criança D, o encarregado de educação apenas refere o “furar as regras” e o educador não observou comportamentos agressivos face a esta criança. A criança D refere que os colegas partem brinquedos. No caso das crianças A, B são referidos pelos encarregados de educação, citando alguns comportamentos agressivos que já não observam. Nomeadamente: “ já não ferra; não tem dito asneiras”; “Já não ferra a irmã” Estas manifestações de comportamentos agressivos estão presentes nas subcategorias 1. No caso da subcategoria fraude ou roubo não se verificaram comportamentos por parte das crianças observadas. Os registos de observação complementam a descrição das reacções físicas e psicológicas face à agressividade na amostra das quatro crianças (Ver Anexo A, Quadro 11)

6. Reacções físicas e psicológicas face à Agressividade

Todas as crianças revelam manifestações físicas e psicológicas face à agressividade, sendo que, a criança D é aquela que revela apenas ansiedade e agitação. As crianças A, B e C, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças ficam agitadas, ansiosas e revelam comportamentos violentos verbais e físicos. (Ver Anexo A Quadro 12)

7. Impacto das sessões de biblioterapia

O impacto das sessões de biblioterapia é aqui descrito na perspectiva dos múltiplos olhares que considerámos neste projecto de investigação-acção: o Educador, os Pais/Encarregados de Educação, as Crianças e a própria investigadora, cujas observações serão apresentadas na interpretação final dos resultados obtidos nesta categoria de análise.

Assim, na perspectiva do educador seria necessário mais tempo para, eventualmente, se observarem mudanças comportamentais; de todos os intervenientes, o Educador é o único para o qual as sessões de biblioterapia não tiveram qualquer efeito visível nas crianças.

Na perspectiva dos encarregados de educação foram observadas algumas mudanças que contextualizam, para além da biblioterapia, em todas as interações que as crianças têm no Jardim, em casa e noutros contextos. O encarregado de educação da Cr. A diz-nos que: “ Acho que já ter feito teatro é muito bom. Ele é muito fechado. Eu acho que ele se entusiasmou com as histórias”. O encarregado da Cr. B diz-nos que: “Já não tem medo de dormir sozinho. Melhorou um bocadinho”. O encarregado da Cr. C diz-nos que: “O meu filho, acho que com as histórias melhorou um bocadinho. Principalmente nas agulhas já que, com a mãe, continua ansioso”. O encarregado da Cr. D faz a seguinte interpretação: - “A biblioterapia? Acho que ele gostou, está menos medroso, mas o jardim espevita-os”.

As crianças não foram questionadas sobre o impacto que as sessões nelas tiveram. Foi-lhes, em vez disso, pedido para escolherem a sua história preferida de entre as que foram lidas ao longo das dez sessões. Em conclusão, as crianças A e D elegeram a história do *Pássaro da Alma*, como aquela de que mais gostaram, referindo sempre a metáfora das gavetas. A Cr. B referiu a história do *Gato Gui*, salientando os barulhos estranhos que se ouviam pela casa. A Cr. C elege a história *A Inês vai ao Hospital* que, curiosamente toca num dos medos referenciados na avaliação diagnóstica: as agulhas (Ver Anexo A, Quadro 13).

A análise global das categorias e subcategorias de todas as entrevistas finais e da amostra intencional considerada, em confronto com a avaliação diagnóstica levam-nos às seguintes conclusões:

- existiu a percepção da emoção medo, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças, desde a avaliação diagnóstica, mantendo-se no final do processo de avaliação;

- nas subcategorias medo de falhar e da crítica; medo dos ferimentos; medo do desconhecido (escuro; bombeiros); medo de animais (cães), medo de actos médicos, nomeadamente tirar análises ou apanhar injeções os exemplos dados são menores, sendo em alguns casos referidas evoluções

face à avaliação diagnóstica, quer pelos pais e encarregados de educação, quer pelas próprias crianças;

- a maioria das reacções observadas situa-se na agitação, ansiedade e transpiração, tendo sido excluída a subcategoria tremuras referenciada na avaliação diagnóstica. A subcategoria fuga não foi referida em nenhum dos momentos da avaliação;

- existiu a percepção da emoção agressividade, na perspectiva do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças, desde a avaliação diagnóstica, mantendo-se no final do processo da avaliação;

- a maioria das manifestações de comportamentos agressivos situam-se no causar danos físicos ou ameaças a pessoas ou animais, tendo-se verificado uma diminuição face às subcategorias observadas na avaliação diagnóstica, uma vez que, anteriormente, verificámos também manifestações de comportamentos agressivos no causar destruição da propriedade de outras pessoas ou animais e violação grave das normas;

- a maioria das reacções face à agressividade é constituída por agitação, ansiedade e violência física e verbal, à semelhança das reacções verificadas na avaliação diagnóstica.

- relativamente ao impacto das sessões de biblioterapia, avaliado nas entrevistas semiestruturadas finais, os resultados não são, como já vimos na introdução a este ponto, consensuais: por um lado, na perspectiva do educador, seria necessário mais tempo para, eventualmente, se observarem mudanças comportamentais; por outro lado, na perspectiva dos encarregados de educação, foram observadas algumas mudanças, que contextualizaram, para além da biblioterapia, em todas as interacções que as crianças têm no Jardim, em casa e noutros ambientes; na perspectiva das crianças, estas revelaram o impacto individual através da escolha da história e da actividade de que mais gostaram. A estes comportamentos observados no início e no final da intervenção do projectado, acrescenta-se a perspectiva do biblioterapeuta, no decorrer das sessões de biblioterapia. Foi possível constatar que as crianças foram vencendo resistências e envolveram-se, de forma significativa, nas sessões de biblioterapia. Continuaram a ser observáveis comportamentos

de agressividade e medo mas, de forma recorrente, as crianças faziam alusão, entre outras histórias, ao “gerir as gavetas do pássaro da alma”. Foi possível constatar uma maior consciencialização das emoções por parte de todos os agentes educativos envolvidos no projecto. Para além disso é importante considerar os diferentes ângulos de visão aqui contemplados: se por um lado, o educador considera que seria necessário mais tempo de intervenção e não observou muitas evoluções face ao medo e à agressividade nas crianças A, B, C e D, os Pais e Encarregados de Educação consideram que a biblioterapia teve algum contributo na gestão dos medos e da agressividade. Pensamos que esta visão diversa se deve também aos distintos contextos onde as crianças são observadas: o contexto casa e o contexto Jardim de Infância, onde as crianças desempenham papéis sociais diferentes e têm acesso a experiências, quer individuais, quer em grupo, também diferentes. Esta análise e avaliação finais, acompanhadas dos registos de observação efectuados durante a avaliação processual, permitiu-nos constatar uma efectiva evolução comportamental das crianças face ao medo e à agressividade, bem como da respectiva conceptualização por parte do educador, dos encarregados de educação e das próprias crianças. Parece-nos, finalmente, possível concluir que o desenvolvimento de actividades biblioterapêuticas tem efeitos visíveis no comportamento das crianças, nomeadamente ao nível da consciencialização e da partilha das emoções, muito embora esses efeitos se desenrolem de forma lenta e desigual, quer de criança para criança, quer em diferentes contextos de interacção. A importância da continuidade destas sessões, acompanhadas de uma permanente avaliação, afiguram-se-nos pois um factor a assinalar na conclusão da intervenção aqui relatada.

7. RECURSOS

A operacionalização deste projecto reivindicou recursos humanos e materiais imprescindíveis. Ao nível dos recursos materiais foram utilizadas as instalações e mobiliário do Jardim de Infância, um computador e um projector, bem como adereços para as dramatizações. Para além destes recursos materiais, utilizaram-se como recursos bibliográficos os dez livros de literatura infantil que foram a base e o suporte das sessões de biblioterapia. Na escolha criteriosa dos livros, foi essencial verificar a existência dos elementos biblioterapêuticos para constituir um bom suporte para exploração nas sessões de biblioterapia.

Ao nível dos recursos humanos, e na impossibilidade de se constituir uma equipa pluridisciplinar, resumiram-se à dinamização, pelo agente de intervenção nas sessões de biblioterapia, da educadora de infância titular de grupo do Jardim de Infância de Bacêlo-Vandoma, do grupo de 16 crianças da sala nº 2, e dos pais e encarregados de educação deste grupo de crianças.

8. AVALIAÇÃO

Por considerarmos a avaliação uma etapa fundamental para a compreensão dos resultados da implementação deste projecto, incluímos no final do capítulo 6 (ver p. 62-65) uma análise de impacto que nos permitiu verificar os resultados da intervenção do ponto de vista de todos os seus intervenientes. Assim, este percurso realizou-se tendo como ponto de partida a definição de objectivos, as metodologias a adoptar para recolha e tratamento da informação, a calendarização, e as diferentes fases de avaliação necessárias para enquadrar todos estes processos e, é claro, atingir os objectivos traçados inicialmente. Nos três momentos de avaliação previstos, avaliação diagnóstica, final e processual, todos os intervenientes colaboraram na recolha de dados, tendo-se mostrado disponíveis e receptivos. Com o auxílio das entrevistas, bem como das tabelas de observação de comportamentos, foram recolhidas informações que nos permitiram compreender o impacto da biblioterapia na gestão da emoção das crianças, em educação pré-escolar.

Relativamente aos objectivos que nos propusemos alcançar, quanto ao primeiro objectivo – *avaliar o contributo que a biblioterapia traz para a gestão do medo e da agressividade* – pareceu-nos, pela análise de todas as informações recolhidas, que as sessões de biblioterapia permitiram ao grupo de crianças uma maior consciencialização das suas emoções e resultaram numa forma diferente, mais autónoma e auto-consciente, de lidar com as mesmas.

Relativamente ao segundo objectivo – *analisar o conceito, estratégias e as fases do método biblioterapêutico* –, foi-nos possível perceber que o método biblioterapêutico, pela sua linguagem lúdica, adequa-se muito facilmente ao universo da infância.

Identificámos como factores críticos de sucesso na aplicação do método biblioterapêutico, neste caso específico, o tempo de aplicação do projecto de

intervenção, uma vez que o facto de poderem ser efectuadas mais sessões, permitiria avaliar com mais profundidade os efeitos da biblioterapia

Constatámos que os vários agentes educativos tiveram reacções diferentes, fruto da própria aplicação metodológica. O educador considerou que o factor tempo seria crucial para podermos observar mais resultados. Os encarregados de educação puderam ter uma melhor percepção dos seus medos, bem como dos seus educandos. Assim, assistimos a algumas mudanças de atitude, de acordo com as respostas dadas pelos Encarregados de Educação relativamente à emoção “medo” dos seus educandos como, por exemplo, a adopção de um discurso menos desvalorativo, nas situações em que os diversos medos se manifestam; o mesmo tempo, as crianças que, nalguns casos, inicialmente estavam resistentes às histórias e actividades propostas, foram, ao longo das sessões, demonstrando um maior envolvimento e participação. Os resultados face à emoção “agressividade” foram menos visíveis no comportamento das crianças, mas ainda assim detectáveis, de acordo com os encarregados de educação, provando que, mesmo numa intervenção em tão curto espaço de tempo, a biblioterapia tem efeitos concretos em comportamentos, atitudes e valores.

Graças ao alcance dos objectivos específicos conseguimos também atingir o objectivo geral a que nos propusemos, o de compreender até que ponto a biblioterapia de desenvolvimento promove efectivamente a inteligência emocional das crianças, ajudando-as a lidar com emoções de diversos tipos. De facto, a avaliação da intervenção permite-nos concluir que a biblioterapia de desenvolvimento colabora na promoção da inteligência emocional, de forma conjunta com o ambiente familiar e todas as outras vivências educativas em contexto de Jardim-de-infância.

9. DISSEMINAÇÃO

Pensamos que o presente projecto poderá resultar num conjunto de propostas de dinamização da inteligência emocional relacionados de forma intrínseca com a literatura para a infância. O facto de existirem poucos estudos sobre a biblioterapia no âmbito da educação pré-escolar reveste de carácter inovador a proposta deste projecto de intervenção.

O presente projecto de intervenção poderá ser divulgado no sítio da Rede das Bibliotecas Escolares bem como no sítio do Plano Nacional de Leitura, como um estudo de caso que possa fornecer algumas pistas no sentido de futuras sessões de biblioterapia em Jardins de Infância. Poderá inclusive ser feita a divulgação junto de algumas câmaras e bibliotecas municipais que possam promover encontros sobre biblioterapia, ou implantar algumas sessões de biblioterapia nas respectivas localidades.

O presente projecto de intervenção será divulgado no SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, nos dias de 31 de Agosto a 2 de Setembro, Macau. Poderá ser revisto para uma futura publicação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos este projecto de intervenção convictos da importância crucial das emoções e da leitura, e conscientes do facto de existirem poucas intervenções nesse âmbito direccionadas para a educação pré-escolar, tendo procurado definir conceitos operativos e apresentar teorias na primeira parte do trabalho, que fundamentou o projecto de intervenção que aqui relatámos. Foi nossa intenção compreender e aprofundar a biblioterapia, o método biblioterapêutico e o impacto que uma intervenção em contexto de Jardim de Infância, poderia surtir, nomeadamente na gestão emocional das crianças. Através de uma metodologia de investigação-acção pudemos desenvolver sessões de biblioterapia que nos possibilitaram envolver activamente o educador, as crianças e os encarregados de educação em novas conceptualizações e mudanças atitudinais face às emoções, mais especificamente, face ao medo e à agressividade.

O nosso trabalho proporcionou aos encarregados de educação uma outra forma de olhar para os seus educandos, no que respeita aos seus medos e comportamentos agressivos, o que se tornou patente nas respostas dadas no âmbito da entrevista. Relativamente às crianças, foi evidente o seu envolvimento, empenhamento e entusiasmo nas sessões de biblioterapia. Revelaram interesse nas histórias e entrega emocional nos diálogos, debates e actividades que eram propostas. O educador trabalhou em estreita colaboração, durante toda a intervenção, sendo que os próprios destinatários das sessões da biblioterapia eram alunos do grupo de que era titular no Jardim de Infância.

Sabemos, no entanto, que o contributo da biblioterapia não acontece de forma hermética no quotidiano das crianças em Jardim de Infância. A biblioterapia apresenta-se como uma terapia, partindo da leitura e promovendo a catarse das emoções, para além de todas as interacções e vivências que as crianças vão experimentando nos diversos contextos em que se movem.

Assim sendo, a biblioterapia de desenvolvimento contribui para uma melhor gestão das emoções, nomeadamente na gestão do medo e da agressividade, mas o seu contributo para além das sessões dinamizadas também é preconizado pela dinâmica colaborativa que se estabeleceu entre educador, crianças e encarregados de educação.

Teria sido interessante poder prolongar a intervenção deste projecto num maior espaço de tempo para se poderem dinamizar mais sessões e podermos acompanhar o desenvolvimento comportamental de todos os agentes educativos envolvidos no processo.

Aliás, essa é uma das conclusões que se impõem neste projecto de investigação-acção. Se, por um lado, nos foi possível responder à pergunta de partida – *qual o contributo que as estratégias da biblioterapia de desenvolvimento podem ter para uma melhor gestão das emoções em crianças inseridas num estabelecimento de educação pré-escolar?* – com a constatação de que esse contributo se pode traduzir na consciencialização das próprias emoções, extensível, nomeadamente, aos próprios pais e educadores, na valorização da auto-estima que, a partir da encenação e da fantasia literária, permite a partilha, e numa melhoria sensível na gestão das emoções, também, por outro lado, se tornou evidente que, para terem um efeito ainda mais visível nos comportamentos e atitudes, as sessões de biblioterapia devem prolongar-se por um tempo mais lato do que aquele de que dispusemos na presente intervenção.

Desejamos que o projecto que aqui foi apresentado possa promover uma maior reflexão sobre o papel das emoções no contexto educativo da educação pré-escolar, e que seja promotor de mais iniciativas no âmbito da Biblioterapia.

Foi um percurso de investigação-acção muito desafiador que nos permitiu compreender melhor o potencial de transformação que reside na biblioterapia de desenvolvimento. Tornou-se evidente, ao longo deste processo, o poder catártico da poesia, dos espaços em branco que cada leitor, cada criança, vai preenchendo com as suas significações, construindo, dentro

do seu universo, zonas de conforto emocionais, partindo de uma linguagem tão próxima e tão familiar da primeira infância como a literatura infantil.

Para finalizar diria que o biblioterapeuta se inspira, em cada sessão que inicia, nas palavras doces de Sebastião da Gama:

“ Tens muito que fazer? Não, tenho muito que Amar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bamberger, M., RUGH, J. (2008). *Real World Evaluation*. [em linha]. Retirado em 5 de Janeiro, 2010 de http://www.realworldevaluation.org/RealWorld_Evaluation_resour.html
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil.
- Caldin, C. F. (2009). *Leitura e Terapia*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Caldin, C. F. (2001). *A leitura como função terapêutica*. [em linha]. Retirado em 30 de Outubro, 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701204.pdf>
- Caldin, C. F. (2003). *A função social da literatura da literatura infantil*. [em linha]. Retirado a 12 de Novembro, 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701505.pdf>
- Caldin, C. F. (2004). *A aplicabilidade terapêutica dos textos literários para crianças*. [em linha]. Retirado a 18 de Novembro 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701806.pdf>
- Caldin, C. F. et al (2006). *Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso*. [em linha]. Retirado a 2 de Novembro, 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141399362006000300008&script=sci_arttext&tIng=pt
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do Sentir*. Mem Martins: Europa América.
- Damáσιο, A. (2000) *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa América
- Elias, G.G.P. (2005). *Matthew Lipman e a filosofia para crianças*. Goiania, Tese de Mestrado, Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação
- Cerezo Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Porto: Mcgraw-Hill.
- Godinho, S. (1991). *O pequeno livro dos medos*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo de Leitores.

- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos*. Porto: Edições Asa
- Maroy, C. (1997). *A análise qualitativa das entrevistas*. In *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Mendes, R.M.B.P (2008). *A Literatura e a Biblioterapia para crianças com problemas de aprendizagem*, Tese de Mestrado, Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas.
- Mongin, O. (1998). *A violência das imagens ou como eliminá-la?* Viseu: Bizâncio.
- Mussen, P., Conger, J. e Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. 4ª edição. Harbra. São Paulo.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Sorin, M. (2004). *Niños y niñas nos interpelan: violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Barcelona: Icaria.
- Strongman, K. T. (1998). *A psicologia da emoção* Lisboa: Climepsi Editores.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Silva, A.M. (2005). *Características da produção documental sobre biblioterapia no Brasil*. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Psicologia.