

**MARIA ODETE RODRIGUES GONÇALVES FERREIRA  
DE ALMEIDA**

**A UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTERAPIA EM  
CONTEXTO DE BIBLIOTECA ESCOLAR NO  
APOIO A CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES  
FÍSICAS E EMOCIONAIS: CRIAÇÃO DE UM  
MODELO APLICACIONAL.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Gisélia Felício**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2012**

**MARIA ODETE RODRIGUES GONÇALVES FERREIRA  
DE ALMEIDA**

**A UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTERAPIA EM  
CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO  
APOIO A CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES  
FÍSICAS E EMOCIONAIS: CRIAÇÃO DE UM  
MODELO APLICACIONAL.**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

Orientadora científica: Prof.<sup>a</sup> Doutora Gisélia Felício

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2012**

## EPÍGRAFE

Navegar sem naufragar pelo mundo das emoções exige uma bússola. Porque não basta amar: é preciso amar de forma incondicional. Não basta chorar: é preciso aprender a superar a dor. Não basta tentar resolver os problemas daqueles que amamos: é preciso ajudá-los a responsabilizar-se e a sobrepor-se aos obstáculos. Quando precisam de uma solução, não basta dar-lhes a nossa solução, devemos ajudá-los a encontrar as suas próprias soluções.

*Elsa Punset*<sup>1</sup>(2010, p. 15)

---

<sup>1</sup> Elsa Punset é licenciada em Filosofia e Letras pela Universidade de Oxford e mestre em Humanidades pela mesma universidade. É também mestre em Jornalismo pela Universidad Autónoma de Madrid e em Educação Secundária pela Universidad Camilo José Cela. Estudou ainda Composição na Manhattan School of Music e Engenharia de Som na New School, em Nova Iorque. Atualmente dirige o Laboratório de Aprendizagem Social e Emocional da Universidad Camilo José Cela. As suas áreas de interesse e atividade centram-se na aplicação da inteligência emocional, tomada de decisões e processos de aprendizagem em crianças e adultos. É autora dos livros *Bússola para navegadores emocionais* e *Inocência radical*.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força interior, que me ajudou a superar as dificuldades, que me deu ânimo, quando a motivação me faltava e o cansaço me vencia.

À Professora Doutora Gisélia Felício, minha orientadora, faço um agradecimento muito especial pela disponibilidade, pelos ensinamentos e partilha de saberes, pela exigência e rigor científico que possibilitaram a concretização desta dissertação, mas também pela amizade, pela compreensão, pelo estímulo e sobretudo pela confiança que em mim depositou.

Às Dr.<sup>as</sup> Andrea Ponciano e Sandra Peres, técnicas bibliotecárias da Biblioteca Universitária Professor Vítor de Sá, pela eficácia e eficiência demonstradas enquanto rosto do serviço de referência da Biblioteca, na divulgação de bibliografia pertinente, na ajuda preciosa na localização de documentos imprescindíveis, pela simpatia e solidariedade tão necessárias nesta caminhada.

À minha família, em especial aos meus filhos, luz e sal da minha vida, pelo pouco que lhes dei e pelo muito que recebi: apoio incondicional, compreensão nos momentos de maior indisponibilidade, colaboração, sacrifícios, incentivo, estímulo, entusiasmo ...

Em particular, ao meu filho Rui, meu braço direito, pela vontade e dedicação, atenção e carinho com que me brindou.

*A todos o meu sincero obrigado ...*

## RESUMO

Este trabalho de investigação resulta de uma preocupação pedagógica que nos acompanha, a de proporcionar aos alunos ambientes propiciadores de experiências vicárias, promotoras da autonomia pessoal, apoiadas na leitura e no diálogo interpretativo.

Parte-se de uma exaustiva revisão de literatura sobre a história da Biblioterapia, a evolução do conceito e as suas potencialidades na promoção da inteligência emocional de crianças saudáveis e/ou portadoras de perturbações físicas ou emocionais e no desenvolvimento de mecanismos de *coping*<sup>2</sup> e *empowerment*<sup>3</sup> a mobilizar no enfrentamento das suas narrativas problemáticas, aproveitando os recursos biblioteconómicos, o espaço físico e o ambiente informal de aprendizagem na Biblioteca Escolar.

A investigação realizada levou-nos a uma análise da arquitetura de diversos modelos de aplicação e, subsequentemente, a uma proposta de um modelo aplicacional, eclético, de matriz educacional, para implementação de programas de intervenção biblioterapêutica, em contexto de Biblioteca Escolar, explicativo das fases que concorrem para a sua corporeidade.

**Palavras-chave:** Biblioterapia, Bibliotecas Escolares, Crianças com Deficiência, Crianças com Problemas Emocionais, Modelo Aplicacional.

---

<sup>2</sup> O termo *coping* foi definido por Susan Folkman e Richard Lazarus como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais mobilizados pelo indivíduo na gestão de exigências específicas, internas ou externas, que surgem em situações de *stress*. Distinguem o *coping* centrado na emoção, regulador do estado emocional em situações não alteráveis, do *coping* centrado no problema que visa modificar a relação indivíduo/meio através de esforços para minimizar ou tolerar as situações de *stress* (ANTONIAZZI [et al.] 1998).

<sup>3</sup> O termo *empowerment* refere-se ao processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelo indivíduo que lhe possibilitam um maior controlo sobre as suas vidas, tornando-os autónomos e independentes. Este processo implica a consciencialização da situação do indivíduo, a identificação com outros indivíduos em situação semelhante, o levantamento de competências e recursos a envolver para maior controlo das suas vidas e a decisão de agir (FAZENDA, [s.d.]).

## ABSTRACT

*This research stems from a pedagogical concern that accompanies us to provide enabling environments for students with vicarious experiences, promote personal autonomy, supported by reading and interpretative dialogue.*

*It starts with a thorough review of the literature on the history of Bibliotherapy, the evolution of the concept and its potential to promote emotional intelligence on healthy and / or children with physical or emotional disorders and develop coping and empowerment mechanisms to mobilize, facing their problems, using the resources, physical space and informal learning environment of the School Library.*

*The investigation led us to an architecture review of several models of implementation and, subsequently, to a proposal for an eclectic application model, educational in nature, to implement intervention bibliotherapeutical programs, in the context of the school library, explaining the phases that contribute to their corporeality.*

**Key words:** *Bibliotherapy, School Library, Children with Disabilities, Children with Emotional Problems, Application Model.*

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

BE – Biblioteca Escolar

BEP - Bibliotherapy Educational Project

BET - Bibliotherapy Evaluation Tool

BOAI – Budapest Open Access Initiative

CAPF – Certified Applied Poetry Facilitator

CEMEP – Centro Mineiro de Educação para o Pensar

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, (Incapacidade e Saúde)

CPT – Certified Poetry Therapist

CLTL – Changing Lives Through Literature

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção

DDAH – Distúrbio do Déficit de Atenção com Hiperatividade

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EASSE – European Association Single-Sex Education

EaD – Educação a Distância

EE- Educação Especial

EEE – Equipa de Educação Especial

ERIC - Education Resources Information Center

IDDC - International Disability and Development Consortium

IASL – International Association of School and Librarianship

IFLA – International Federation of Libraries Association

KWL – Know, Want, Learn

MAABE – Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares

MEM – Movimento de Escola Moderna

MOH – Modelo de Ocupação Humana

NAPT - National Association for Poetry Therapy

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NICE – National Institute (for Health) Clinical Excellence

NP – Norma Portuguesa

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDCA – Plan, Do, Check, Act

PEI – Plano Educativo Individual

PISA – Programme for International Student Assessment

PTR – Registered Poetry Therapist<sup>4</sup>

RAYS – Reading and You Scheme

RPT - Registered Poetry Therapist<sup>5</sup>

TCC – Teorias Cognitivo-Comportamentais

TSF – Telefonia Sem Fios

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

---

<sup>4</sup> O mesmo que RPT, conforme consta do *website* <http://www.nfbpt.com/summary.html>

<sup>5</sup> RPT - Registered Poetry Therapist - [http://www.healthpronet.org/ahp\\_month/11\\_04.html](http://www.healthpronet.org/ahp_month/11_04.html)

## Índice

Introdução.....	10
Capítulo 1 - Biblioterapia, percurso histórico.....	19
1.1 - Biblioterapia, percurso histórico.....	20
Capítulo 2 – Biblioterapia: estado da arte.....	44
2.1 - Estado da arte.....	45
2.2 - Método biblioterapêutico.....	73
2.3 - Seleção dos materiais literários .....	82
2.4 – Limitações da Biblioterapia .....	88
2.5 - O Aplicador de Biblioterapia.....	90
Capítulo 3 - Escola inclusiva .....	96
3.1 – Escolas inclusivas .....	97
3.2 - Necessidades educativas especiais .....	103
3.3 - Biblioteca escolar.....	106
Capítulo 4 - Metodologia da investigação .....	115
4.1 – Revisão da literatura.....	116
Capítulo 5 - Biblioterapia, modelo aplicacional.....	122
5.1 - Modelos aplicacionais .....	123
5.1.1- Modelo de Willis.....	124
5.1.2 - Modelo de Eastmond.....	126
5.1.3 - Modelo de Moore e Kearsely .....	127
5.1.4 - Modelo de Wolfram .....	128
5.1.5 - Modelo lógico .....	130
5.2 - Modelos educacionais.....	133
5.2.1 - Modelo rizomático de educação .....	133
5.2.2 - Modelo de educação dialógica .....	135
5.3 – Modelos de intervenção por programas.....	137

5.3.1 - Modelo cognitivo-comportamental .....	138
5.3.2 – Modelo de intervenção centrado na pessoa .....	138
5.3.3 – Modelo de intervenção em grupo .....	140
5.3.4 – Modelo de <i>empowerment</i> e de self-empowerment .....	141
5.4 - Modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica .....	142
5.4.1 - Descrição do «modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica» .....	144
Conclusão .....	149
Bibliografia.....	155
APÊNDICES .....	I
ANEXOS.....	V

## Índice de figuras

Figura 1 - Modelo ecológico de desenvolvimento humano (BROFENBRENNER) .....	13
Figura 2 - Biblioterapia: sinopse histórica.....	41
Figura 3 - <i>I SOLVE strategy</i> .....	77
Figura 4 - Modelo multimodal proposto pelo psicólogo Arnold Lazaro (1983).....	104
Figura 5 - Design do modelo preconizado - adaptação de Willis (1996).....	125
Figura 6 - Design do modelo preconizado - adaptação de Eastmond (1994).....	126
Figura 7 - Design do modelo preconizado - adaptação de Moore Kearsely (1996).....	127
Figura 8 - Design do modelo preconizado - adaptação de Wolfram (1997) .....	128
Figura 9 - Design do modelo lógico .....	131
Figura 10 - Ciclo PDCA ilustrado segundo a Toyota.....	146

Maria Odete Rodrigues Gonçalves Ferreira de Almeida

A utilização da Biblioterapia em contexto de Biblioteca Escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais: criação de um modelo aplicacional

---

## **Introdução**

---

*“Quem tem uma biblioteca e um jardim tem tudo”*

Cícero

## ***Motivações***

A motivação deste estudo assenta no facto de considerarmos a Biblioterapia um campo de atuação privilegiado para o professor bibliotecário, em particular, e para as Bibliotecas Escolares, em geral, na resposta à necessidade de intervenção específica junto da comunidade educativa e de promoção da leitura, prática com influência marcante no sucesso educativo e escolar dos alunos colocados sob a nossa responsabilidade. Também porque, embora praticada em Portugal, esta ciência ou arte – expressão que resulta da dúvida colocada e ainda não totalmente respondida por muitos dos que escreveram sobre ela – não está reconhecida como tal, evidência traduzida pelo reduzidíssimo número de estudos realizados sobre a temática.

Para tal contribuiu também a nossa experiência profissional enquanto professora-bibliotecária e o reconhecimento do potencial das Bibliotecas Escolares sobre as aprendizagens escolares e, sobretudo, sobre a formação integral do indivíduo.

A escolha do tema – ou melhor da parcela da área de conhecimento pretendida em relação com as áreas laterais (LÓPEZ-YÉPES, 1996, p. 86) - partiu dos conhecimentos tácitos que se possuíam sobre o assunto e da motivação para o aprofundamento teórico que fundamentasse uma aplicação de um programa de Biblioterapia em contexto de biblioteca escolar, no Agrupamento de Escolas onde lecionamos, principalmente, com alunos portadores de perturbações físicas e emocionais.

Utilizada, desde há longa data, em ambiente hospitalar e com resultados bastante positivos na relação criança/adulto em orfanatos e escolas brasileiras, a Biblioterapia configura-se-nos como uma valiosa ferramenta a experimentar e implementar na Biblioteca Escolar, quer com crianças emocionalmente perturbadas ante situações difíceis das suas vidas como a separação dos pais, a perda de um familiar ou amigo, a hostilidade e agressividade dos colegas, quer com crianças referenciadas como portadoras de necessidades educativas especiais (NEE).

Mais do que um clube de leitura pretendem-se encontros com a leitura, capazes de envolver os participantes pelo abraço da leitura e lhes proporcionar a experiência

vicária de vestir a pele das personagens e procurar conhecer-se e conhecer o mundo que o rodeia.

## ***Identificação do problema***

*“O conhecimento nasce da interrogação individual”*

(RANCIÈRE, 2002)<sup>6</sup>

A escola atual é uma escola de todos, que deve preocupar-se em responder, eficazmente, às necessidades educativas e formativas dos seus alunos, garantindo apoios educativos especializados e individualizados, quando se justifique, de modo a, a todos, assegurar o acesso à educação, um dos direitos individuais consagrados na Constituição da República Portuguesa<sup>7</sup>. O reconhecimento desses direitos legitimou a evolução de uma escola integrativa<sup>8</sup> para uma escola inclusiva<sup>9</sup>. É neste paradigma da escola

---

<sup>6</sup> Jacques Rancière é um filósofo contemporâneo francês dos mais importantes da “French Theory”, Professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris, nascido em 1940 em Argel. É autor de uma obra de natureza diversa, que passa pela teoria política, pela educação, pelo cinema e pela arte e co-autor com o filósofo marxista, Louis Althusser, da obra “Para ler O Capital”. Defende a ideia de uma inteligência igual em todas as pessoas que por si só justifica o princípio de igualdade política; afirma que as pessoas comuns têm a presunção da inteligência da mesma forma que têm a presunção da inocência pelo que o seu contributo incide sobre a emancipação intelectual do indivíduo.

### **Artigo 73.º - Educação, cultura e ciência**

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

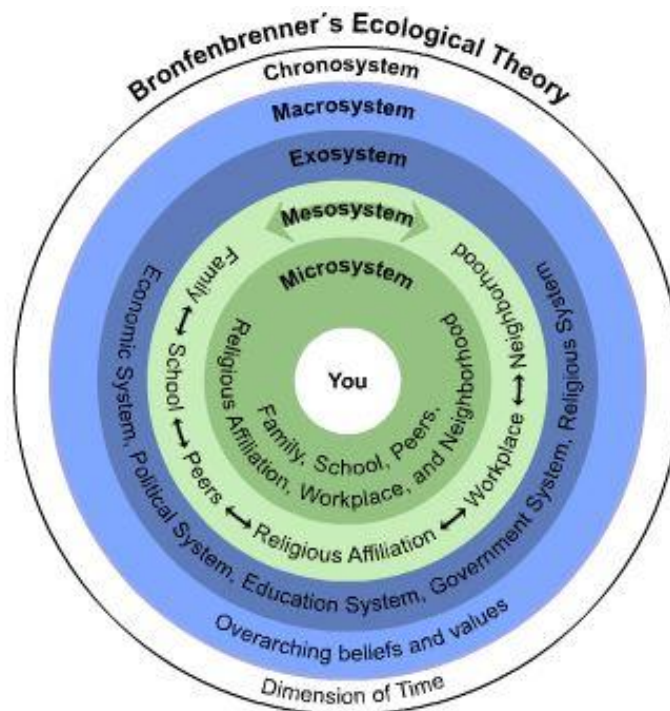
### **Artigo 74.º - Ensino**

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

<sup>8</sup> A escola integrativa decorrente da aposta dos países nórdicos na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino (SANCHES; TEODORO, 2006), preconizando a separação dos alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Os alunos “normais” cumpriam o currículo formal correspondente ao seu nível de escolaridade, enquanto que os alunos “deficientes” beneficiavam de condições especiais de frequência, apoios individualizados, condições especiais de avaliação, mas mantendo-se inalterados os aspetos centrais dos currículos formais. (RODRIGUES, 2006)

<sup>9</sup> A Escola inclusiva, saída da Declaração de Salamanca (1994), define políticas, culturais e práticas que valorizam a participação ativa e individual, na construção das aprendizagens, que pratica a colaboração e a equidade, que encara todos os alunos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2005), que observa e cumpre o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular. Defende que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que revelem. Estas escolas devem conhecer e satisfazer as necessidades educativas e

inclusiva que se aposta na integralidade do indivíduo através da construção de aprendizagens compreensivas e contextualizadas, em inter-relação com experiências e saberes tácitos (perspetiva construtivista), não só com o apoio do professor, mas também dos seus pares, valorizando os saberes e as experiências de todos, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento humano<sup>10</sup> (BRONFENBRENNER, *apud* SANCHES; TEODORO, 2006, p. 80), ilustrado da seguinte forma:



**Figura 1** - Modelo ecológico de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER)

Fonte: < <http://faculty.weber.edu/tlday/human.development/ecological.htm> >

formativas dos seus alunos, adaptando as suas práticas aos estilos e ritmos de aprendizagem individuais, através de currículos adequados e estratégias pedagógicas diferenciadas, de utilização de recursos diversos e específicos (se necessário), encarando a diversidade como uma oportunidade e não como uma ameaça. (SANCHES; TEODORO, 2006).

<sup>10</sup> Segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano ou, simplesmente, modelo de Bronfenbrenner, a chave do desenvolvimento individual está na interação com os outros e com o meio. As interações dependem das características individuais, das características do contexto, das características da demanda (estímulo pessoal), das características dos recursos (experiências, habilidades, inteligência), das características instigantes do desenvolvimento (objetivos, motivações, índole, nível de atividade, crenças diretivas). O indivíduo move-se em diversos contextos – microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema -, cada um dos quais com normas específicas, comportamentos expectáveis e relacionamentos interpessoais. Exemplifica, explicando que a criança tem um melhor desempenho ante iguais expectativas por parte de diferentes microsistemas. Isto aclara a relação entre as expectativas familiares relativamente ao seu educando, a valorização da escola e o desempenho do aluno.

Neste contexto e conforme estudos realizados e divulgados à comunidade científica<sup>11</sup>, a Biblioteca Escolar constitui-se como uma mais-valia pedagógica associada à leitura, aos processos formativos e às aprendizagens, ao desenvolvimento de estratégias e programas, com os alunos, que permitam responder aos desafios decorrentes das mudanças da sociedade e do mundo e assegurem os meios para evoluir de forma criativa, à disponibilização do acesso aos recursos e do apoio apropriado à satisfação das necessidades de cada utilizador, em articulação com os docentes, com impactos comprovados na formação dos alunos e nas práticas de ensino-aprendizagem, alicerçada em parâmetros como a reflexão, o diálogo, o questionamento, a compreensão.

De acordo com o artigo 3.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, cabe ao professor-bibliotecário, entre outras competências, a definição e operacionalização de uma política de gestão dos recursos de informação e a implementação de medidas diferenciadas e integradoras que garantam condições de igualdade de acesso à informação, a promoção da sua integração nas práticas dos professores e dos alunos, o apoio às atividades curriculares e a promoção do desenvolvimento de hábitos e competências de leitura entre outras, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento.

Na nossa prática diária e experiência pedagógica, como professora-bibliotecária, prestamos apoio e acompanhamento na Biblioteca Escolar, não aos alunos que escolhemos, mas aos que até nós chegam, referenciados, pela Equipa da Educação Especial, como portadores de disfunções físicas e psicológicas, ligeiras ou mais sérias, como a síndrome de *Down*, síndrome de *Asperger*, paralisia cerebral, DDAH e dificuldades cognitivas, emocionais e comportamentais genéricas, de longa duração ou pontuais e delimitadas no tempo. Por isso, e porque nem sempre é fácil motivar estes utilizadores, conversar, refletir individualmente ou em pequeno grupo sobre as suas angústias, comportamentos, preocupações, medos e fobias, iniciámos uma pesquisa documental, sistemática, sobre os fundamentos da Biblioterapia, com vista ao desenho de um modelo com atividades e terapias, apoiadas na leitura, a desenvolver com alunos referenciados como portadores de necessidades educativas especiais (NEE), com recurso ao livro e a outros recursos disponíveis na Biblioteca Escolar.

---

<sup>11</sup> In <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=592&fileName=9789727423194.pdf>>

Este estudo focaliza-se numa preocupação pedagógica, que nos acompanha, de proporcionar, a todos os alunos, ambientes propiciadores de experiências reais e vicárias, individualizados o mais possível, promotores de uma autonomia pessoal e social, apoiados em propostas de leituras e num conjunto de atividades de interpretação e diálogo subsequentes de grande significado para os alunos.

Ante o “*nevoeiro informacional*”<sup>12</sup> (MORIN, 1999, p. 19) que torna “... *cada vez menos possível (...) ter um conhecimento completo da literatura publicada (...)*”, colocámos cinco questões de partida, orientadoras do nosso estudo:

1. A Biblioterapia constitui uma prática terapêutica eficaz no trabalho diário com crianças portadoras de necessidades educativas especiais, decorrentes de deficiências físicas e/ou perturbações emocionais?
2. O livro e a leitura contribuem para a libertação da pressão emocional, mostram ao aluno que não é a primeira nem a única pessoa a lidar com o problema que o angustia e a discuti-lo de forma mais aberta, concorrendo para a sua formação integral?
3. A Biblioteca Escolar é o espaço da escola com maiores potencialidades para o desenvolvimento das atividades, - leitura individual orientada, clubes de leitura - , inspiradoras e modeladoras de comportamentos ajustados, facilitadores da integração e da vida em sociedade?
4. A Biblioteca Escolar colabora com a Equipa da Educação Especial (EEE) na individualização/adequação da ação pedagógica, «prescrevendo» leituras, orientando a sua compreensão e interpretação, promovendo a apropriação individual do texto lido?
5. Que modelo de aplicação privilegiar para a implementação da Biblioterapia em contexto da Biblioteca Escolar?

A partir das questões de partida criámos a problematização do projeto de intervenção. Refletindo sobre a Biblioterapia, as experiências já implementadas e as suas potencialidades, as emoções que desencadeia e a sua ação sobre os

---

<sup>12</sup> Edgar Morin utiliza a expressão “nevoeiro informacional” para designar a presença simultânea de excesso, de falta e de deformação da informação. In “As grandes questões do nosso tempo”. Lisboa: Editorial Notícias, 1999

comportamentos e perceções das crianças, definimos como objetivos gerais deste estudo:

1. Compreender o que é a Biblioterapia de desenvolvimento e quais são as suas potencialidades na promoção da inteligência emocional das crianças e no enfrentamento das suas dificuldades/perturbações em contexto escolar, tirando partido do espaço e dos recursos da Biblioteca Escolar.
2. Estudar a função terapêutica da leitura.
3. Mostrar como a BE, os seus recursos e os seus atores podem contribuir para o crescimento físico, intelectual e emocional dos alunos sinalizados com NEE, bem como para a socialização de saberes, experiências e aprendizagens, como meio de aquisição de novos saberes, experiências e aprendizagens, condição primeira da educação inclusiva.
4. Criar um modelo de aplicação para um programa de intervenção que utilize o livro como recurso primordial e possa, de algum modo, contribuir para um aumento do seu bem-estar psicológico e a subsequente melhoria das suas aprendizagens.

## ***Estrutura do trabalho***

O trabalho de investigação foi estruturado em seis capítulos, sendo que os dois primeiros são dedicados à revisão da literatura e análise do estado da arte para o enquadramento teórico-conceitual que se supõe embasar as questões orientadoras deste estudo. Especificamente,

- no primeiro capítulo fazemos uma análise da evolução histórica do conceito de Biblioterapia, desde a sua génese até à atualidade, salientando, em cada momento, os contributos mais relevantes e os *inputs* para o desenvolvimento da disciplina;
- no segundo capítulo, identificamos o estado da arte, numa “*viagem bibliográfica por autores de referência, com o propósito de poder verificar a maneira como pensamentos distintos explicam a fenomenologia estudada e as suas implicações inter e intra-relacionais*” (FREIRE, 2010), fundamentando-se o quadro de

- objetivos definidos e clarificando-se conceitos considerados essenciais para a compreensão global da problemática;
- no terceiro capítulo abordamos os princípios da escola inclusiva e o papel da Biblioteca Escolar como espaço de inclusão digital e informacional na sociedade do século XXI. Explicamos os conceitos de deficiência e necessidades educativas especiais e a interação dinâmica entre os estados de saúde (perturbações, lesões, traumas) e os fatores contextuais, tendo como instrumento base de trabalho a Classificação de Funcionalidade e da Incapacidade (CIF) do Homem;
  - o quarto capítulo reporta-se à metodologia de investigação que privilegiámos na elaboração da investigação que fundamenta esta dissertação e para a consecução dos objetivos definidos;
  - o quinto capítulo constitui o capítulo charneira entre a teoria e a prática, nele se lançando os rudimentos de um programa de intervenção e a proposta de um modelo aplicacional de um programa de intervenção biblioterapêutica, em contexto de biblioteca escolar, a partir do estudo e da análise da arquitetura de outros modelos de aplicação de planos de ação de abrangência ampla e de programas de intervenção educacional bem como às metodologias que consideramos adequadas à criação dos modelos aplicacionais;
  - o sexto capítulo inclui as conclusões que um trabalho de investigação descritivo, como o que se apresenta, permite obter, esboçadas na presença das questões orientadoras definidas *a priori* e prefiguramos sugestões para investigações futuras.

Expomos, por fim, toda a bibliografia lida, constituída essencialmente por artigos de investigação em *open access*, atribuídos a investigadores americanos, ingleses e brasileiros, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Apesar de nem toda a bibliografia lida ter sido citada, referenciamo-la por a julgarmos excelente fonte de informação, facilitadora de uma maior perceção e melhor compreensão do tema em estudo, dos benefícios da aplicação de práticas biblioterapêuticas junto de públicos-alvo diversos e das metodologias utilizadas. Embora escassa, a produção documental resultante de investigação sobre este tema, em Portugal, destacamos três dissertações de mestrado.

Ao longo desta dissertação surgem com frequência citações indiretas, mormente citações de citações, traduzidas pela abreviatura *apud*, porquanto o tema estudado tem sido amplamente investigado por autores estrangeiros desde os primórdios do século XX, pelo que o acesso a muitas das fontes se revelou particularmente difícil e até mesmo impossível.

As referências bibliográficas aparecem explanadas por ordem alfabética de autor. As citações e as referências bibliográficas seguem o normativo das Normas Portuguesas (NP): NP 405-1, NP 405-2; NP 405-3 e NP 405-4. Para um maior destaque e individualização, as citações com mais de quarenta palavras de texto são destacadas em caixa própria. Em todas foi respeitada a ortografia original.

Na elaboração deste trabalho foram observados os aspetos formais definidos nas Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento e dissertações de mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), constantes no Despacho n.º 101/2009.

A redação deste trabalho respeita o novo acordo ortográfico.

Maria Odete Rodrigues Gonçalves Ferreira de Almeida

A utilização da Biblioterapia em contexto de Biblioteca Escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais: criação de um modelo aplicacional

---

## **Capítulo 1 - Biblioterapia, percurso histórico**

---

## 1.1 - Biblioterapia, percurso histórico

*Un neurótico no necessita  
un terapeuta que le cure  
ni un padre que le cuide  
Todo lo que necessita  
es un maestro que le muestre  
en qué punto  
del camión se perdió*

Jorge Bucay<sup>13</sup>

Etimologicamente, a palavra Biblioterapia é constituída por dois termos de origem grega, *βιβλιΟ* e *θεραπεία*, “livro” e “terapia”. Assim, surge a Biblioterapia como a “terapia por meio de livros”, terapia com uma atitude, fundamentalmente, preventiva e prospetiva:

*“O terapeuta cuida desse sopro que dá forma ao corpo. Curar alguém é fazê-lo respirar: “dar espaço ao sopro” e observar todas as tensões, bloqueios e traves que impedem a livre circulação do sopro, isto é, o desabrochar da alma em um corpo. O papel do terapeuta será o de “desatar” esses nós da alma, esses entraves à Vida e à inteligência criadora no corpo animado do homem” (OUAKNIN, 1996, p.11).*

*“Para a escola hebraica, o ser humano vivo é um corpo falante; o sopro de vida passa pelo sopro da palavra; o terapeuta cuida da palavra que anima e informa o corpo. Curar alguém é fazer falar e observar os obstáculos a essa palavra no corpo” (OUAKNIN, 1996, p.14).*

Viajando no tempo, encontramos o conceito de Biblioterapia já na Antiguidade Clássica, expresso por máximas gravadas e inscritas junto aos locais onde se guardavam os escritos da Humanidade - as bibliotecas:

- “Remédios para a alma”, expressão que Ramsés II mandou gravar no frontispício da sua biblioteca em Tebas, no Egito<sup>14-15</sup>;

---

<sup>13</sup> Jorge Bucay, médico argentino, especialista em doenças mentais, psicodrama e psicoterapia, é autor do livro “*Deixa-me que te conte. Os contos que me ensinaram a viver*”, editado pela Pergaminho, em 2004. Na sua última visita a Portugal, em junho de 2011, Jorge Bucay foi entrevistado por Carlos Vaz Marques, da TSF, em que falou sobre as propriedades terapêuticas dos contos e relatou experiências que vivenciou em contexto de consultório, durante o exercício da sua prática clínica. A entrevista está disponível em WWW: URL: < [http://www.tsf.pt/paginainicial/AudioeVideo.aspx?content\\_id=894545](http://www.tsf.pt/paginainicial/AudioeVideo.aspx?content_id=894545)>.

<sup>14</sup> No Egito, as bibliotecas eram chamadas “tesouro dos remédios da alma”. Este atributo é valorizado por Jacques R. Bossuet, que argumenta que é nelas que se cura a ignorância, a mais perigosa de todas as enfermidades e a origem de todas as outras. Por isso, as bibliotecas estavam localizadas em templos denominados “casas de vida” e eram considerados locais de conhecimento e de espiritualidade.

<sup>15</sup> Também no Antigo Egito, as palavras eram escritas em papiro e, depois, dissolvidas numa solução aquosa, para que pudessem ser, fisicamente, ingeridas pelo paciente, de modo a que o efeito terapêutico acontecesse o mais rapidamente possível.

- “*The healing place of the soul*” (o lugar de cura da alma), inscrição registada na porta da biblioteca de Tebas, na Grécia Antiga;
- “*The medicine chest for the soul*” (tesouros dos remédios da alma), pode ler-se na porta da biblioteca medieval da Abadia de St. Gall, na Suíça<sup>16</sup>.
- Também na Alemanha, na *Berlin Royal Library* é possível ler-se a inscrição “*Nutrimendum spiritus*”.

Esta conotação da leitura com o alimento do espírito humano, capaz de proporcionar a serenidade e uma quietude fortificante, está também patente nos escritos dos vitrais da Catedral de Winchester<sup>17</sup> “*study to be quiet*” e na designação que Santo Agostinho atribuiu ao livro, “alimento do espírito”.

Entre os Romanos do primeiro século, durante o reinado de Tibério, a leitura e a discussão das grandes obras era recomendada como recurso terapêutico aos pacientes por Aulus Cornelius Celsus (médico e cientista), que acreditava que a leitura contribuía para o desenvolvimento da capacidade crítica. Também, o médico romano Soranus prescrevia poemas e peças de teatro aos seus pacientes, porque considerava que a verbalização se revestia de um efeito terapêutico.

Também, neste primeiro século da era cristã, em Alexandria, um grupo de homens e de mulheres entregues à vida contemplativa, designados por Terapeutas, recorriam ao diálogo e à palavra em si, escutavam ativamente o Outro para cuidarem da sua saúde (CALDÍN, 2010).

Da mesma forma, a leitura de trechos escolhidos do Alcorão era parte integrante da prescrição médica no Hospital Califa Al-Mansur, no Cairo, em 1272<sup>18</sup>.

Igualmente, na medicina tradicional hindu era oferecido um conto, às pessoas psiquicamente transtornadas, para promover a reflexão sobre os problemas que se

---

<sup>16</sup> A Abadia beneditina de St. Gall, na Suíça, tem-se constituído, ao longo de mais de doze séculos, um dos principais centros culturais da Europa e conserva uma das mais ricas bibliotecas do mundo. Sobre a porta de entrada da sala que encerra mais de 160 mil volumes, pode ler-se uma inscrição em grego “farmácia da alma”. É património mundial desde 1983. Foi fundada por S. Othmar em 613.

<sup>17</sup> A Catedral de Winchester, originalmente fundada em 642, a partir do mosteiro de monges beneditinos, localiza-se em Winchester, Hampshire, (Reino Unido) começou a ser construída nos primórdios do séc. XI. A visita virtual é possível a partir do *link*: <<http://winchester-cathedral.org.uk/>>.

<sup>18</sup> Bruce Bruce-Porter, médico inglês, escreveu um discurso apaixonante (cerca de 1276 d. C.), no importante hospital Califa Al-Mansur, no Cairo, sobre a necessidade das bibliotecas para os doentes, enquanto parte da medicina curativa. O Egito proporcionou, não só, atenção cirúrgica e médica, mas também religiosa, de modo, a que fosse feita a leitura do Corão, de dia e de noite, aos pacientes que o desejassem escutar; aos pacientes que não conseguiram dormir, proporcionava-se-lhes música e contos. Bruce-Porter viu isto como a primeira ideia de uma biblioteca para doentes e a sua função no processo de recuperação (<<http://ifla.queenslibrary.org/VII/s9/nd1/iflapr-69s.pdf>>).

manifestavam. Esperava-se que, ouvindo e contemplando o conto, as pessoas conseguissem vislumbrar tanto a natureza do conflito como a possibilidade de resolução.

No final do século XVIII, os livros e a leitura constituíam parte integrante do programa de reabilitação para doentes mentais tanto em França, como em Itália e os médicos, que tratavam as doenças psíquicas, receitavam a leitura como terapia, facto relatado por Ouaknin “*Most of the better mental hospitals of Europe had established libraries...Pinal in France and Chiaruru in Italy included reading as an important part of the recreational program for the insane*” (OUAKNIN, 1996, p. 31).

Em 1802, Benjamin Rusch foi o primeiro médico, norte-americano, a recomendar a leitura para doentes, de um modo geral: a leitura de entretenimento (novelas, livros de viagem) e a leitura para o conhecimento (relativa a assuntos filosóficos, morais, religiosos). Para o tratamento de doenças mentais, recomendava estratégias diversas de leitura, -leitura em voz alta, memorização de passagens interessantes, cópia de manuscritos -, acreditando que essas estratégias potenciavam a eficácia terapêutica dos materiais de leitura. Em 1810, recomendou a Biblioterapia como apoio à psicoterapia para pessoas portadoras de conflitos internos, depressão, medos ou fobias, assim como para idosos.

Em meados do século XIX, destaca-se John Minson Galt II<sup>19</sup>, pela publicação de um livro sobre a natureza terapêutica dos serviços bibliotecários, tendo sugerido materiais para serem lidos aos/com os doentes mentais. Listou cinco benefícios da leitura para os doentes mentais, que justificavam a prática da leitura em ambientes hospitalares: enquanto atividade de ocupação da mente e conseqüente afastamento de pensamentos mórbidos, fracassos ou desilusões; como passatempo e recreação; enquanto fonte de instrução; como forma de manter os pacientes satisfeitos, melhorando a sua atitude face à vida e facilitando a intervenção médica e de enfermagem; enquanto gesto de demonstração de simpatia por parte da instituição hospitalar. Foi neste contexto que surgiram as primeiras bibliotecas em hospitais para doenças mentais, nos Estados Unidos, de que são exemplo o *Massachusetts General Hospital* e o *McLean Hospital*.

---

<sup>19</sup> Primeiro cidadão norte-americano a escrever sobre os benefícios da leitura no tratamento de doenças mentais. O seu trabalho mais conhecido intitulado “*On Reading, recreation and amusements for the insane*”, publicado em 1853, identifica os benefícios da leitura para os doentes mentais.

Em 1890, Freud<sup>20</sup> recuperou a noção dos gregos e dos hebraicos e definiu o tratamento psíquico “*Seelenbehandlung*”, isto é, “o tratamento da alma”, ou seja, um tratamento referente aos afetos e aos modos de sensibilidade. Segundo ele, o poder da palavra reside quer na palavra do médico quer na palavra do paciente, porque

*“as palavras são os instrumentos mais importantes da influência que uma pessoa procura exercer sobre outra; as palavras são bons meios para provocar modificações psíquicas naquele a quem são dirigidas ... (apud OUAKNIN, 1997, p. 15). Os terapeutas recorrem a uma terapia, que se serve da palavra, para tratar a alma e o corpo pela alma. Esta palavra é a palavra do terapeuta e do paciente em interação através do diálogo”.*

Estudos realizados, na segunda metade do séc. XIX, em Inglaterra, por Dorothy Tylor e nos primórdios do séc. XX, na Alemanha, por Schultze e Irene Chromse, sobre os serviços bibliotecários nos hospitais, revelaram que os médicos valorizavam o livro e a leitura na manipulação da atenção dos doentes e deram conta do seu pedido insistente para que se oferecessem materiais de biblioteca aos doentes.

Em 1904, a Biblioteca do *McLean Hospital*, em Massachussets, deu início a um programa que mobilizava os aspetos psiquiátricos da leitura. A partir desta data, destacaram-se E. Kathleen Jones, bibliotecária naquele hospital, que se tornou na bibliotecária melhor qualificada na utilização do livro para o tratamento de doenças mentais, e Alice S. Tyler, secretária do *Iowa Library Commission*, pela sua convincente atuação junto do *Iowa Library Commitee*, naquilo que foi o início do serviço de biblioteca organizado em instituições estatais.

Durante a I Guerra Mundial, a *American Library Association* (ALA) reconheceu a leitura de livros como instrumento terapêutico e apoiou um programa de serviço de biblioteca junto do exército, em hospitais e instituições, para o processo de reabilitação, desenvolvimento cognitivo, entretenimento e estimulação dos soldados, que regressavam dos campos de batalha com perturbações traumáticas, tendo sido alocados fundos para cuidar desses soldados. Também a *U.S. Veterans Bureau* providenciou serviços de biblioteca para junto dos veteranos de guerra e apoiou, ativamente, as bibliotecas dos hospitais nos primeiros anos do séc. XX.

---

<sup>20</sup> Freud definiu o tratamento psíquico como o tratamento da alma: «tratamento psíquico significa [...] tratamento que tem origem na alma, tratamento de perturbações psíquicas ou corporais com a ajuda de meios que agem primeiro e imediatamente sobre a alma do homem. Tal meio é antes de tudo a palavra, e as palavras são o instrumento essencial do tratamento psíquico». (FREUD, 1980 citado por OUAKNIN, 1996, p. 14)

No período pós-guerra, a prática da Biblioterapia tornou-se mais ativa por parte de instituições bibliotecárias locais e nacionais dos Estados Unidos e emergiram estudos que culminaram nos artigos “*The therapeutic value of books*” de Dr. Josephine Jackson (1925) e “*Book therapy in Veterans’ Hospitals*” da autoria de Elizabeth Pomeroy (1927).

Décadas mais tarde, McDaniel afirma: “*bibliotherapy, (...) is unquestionably a war baby. It is a hospital library baby of World War I*” (apud JACK; RONAN, 2008, p. 7).

Até 1916, o termo Biblioterapia era inexistente. Foi usado, pela primeira vez, por Samuel Crothers, que justapôs o termo “biblio” palavra grega para livro e “terapia” para designar o processo, no artigo “*A literary clinic*” do Atlantic Monthly<sup>21</sup>, em que fez a descrição do processo biblioterapêutico e falou da técnica de prescrição de livros – de caráter ficcional e não ficcional - a pacientes com necessidade de auxílio para a compreensão/superação dos seus problemas, chamando-lhe Biblioterapia. Enfatizou a discussão pós-leitura com o terapeuta, como a atividade de impacto no bem-estar dos pacientes. No mesmo artigo fez referência à Biblioterapia como uma nova ciência “*Bibliotherapy is such a new science that is no wonder that there are many erroneous opinions as to the actual effect which any particular book may have*” (CROTHERS, 1916 apud BEATTY, [s.d.], p. 106)<sup>22</sup>.

Sobre os tipos de livros a serem usados em Biblioterapia, Crothers refere

“*I don’t care whether a book is ancient or modern, whether is english or german, whether it is in prose or verse, whether it is a history or a collection of essays, whether it is romantic or realistic. I only ask «what is it therapeutic value?»*” (CROTHERS, 1916 apud BEATTY, [s.d.]).

Sadie Peterson Delaney (*Veterans Administration Hospital of Tuskegee, Alabama*) e Elizabeth Pomeroy distinguiram-se pelos estudos realizados sobre os interesses de leitura de um universo de 1538 pacientes. A primeira instituiu o processo formal de Biblioterapia naquele hospital. Num artigo, que intitulou “*The place of bibliotherapy in a hospital*”, registou o desenvolvimento do processo biblioterapêutico, apelando para a necessidade de registos de leitura adequados (TEWS, 1962, p. 107).

---

<sup>21</sup> Periódico de literatura, Americano, fundado em Boston em 1957.

<sup>22</sup> In <[http://www.americanreadingforum.org/99\\_yearbook/html/08\\_hendricks\\_99.htm](http://www.americanreadingforum.org/99_yearbook/html/08_hendricks_99.htm)>

Por seu turno, Margaret Kinney, bibliotecária chefe daquele Hospital, publicou bibliografias anotadas: em 1952, “*Bibliotherapy, a bibliography, 1900-1952*”; em 1955, “*Bibliotherapy, a bibliography supplemental list*” e em 1967, “*We call it bibliotherapy: 1900-1966*”.

*Perrie Jones*, supervisor das bibliotecas do *Minnesota*, planificou e orientou o primeiro curso para bibliotecários hospitalares, tendo solicitado a ajuda de psiquiatras na planificação de programas de terapia, entre eles do Dr. *Gordon R. Kamman*, promotor ativo da Biblioterapia na prática médica.

Em 1930, o psiquiatra Dr. *Karl Menninger*<sup>23</sup> falou-nos da higiene mental proporcionada pela leitura ao doente hospitalizado, refletindo sobre a técnica: “*Our intuition and our experience tell us that books may indeed minister to a mind diseased and come to the aid of the doctor and even precede him*”. Propôs a divisão de responsabilidades da aplicação desta terapia ao médico e ao bibliotecário do hospital. Segundo ele, ao médico competia dar o aval à proposta de aquisições de novos títulos para a coleção da biblioteca do hospital; a aprovação das listas semanais de leituras recomendadas; a prescrição do primeiro exercício de leitura após a entrevista com o paciente; a garantia da realização dos encontros semanais com o bibliotecário para monitorização dos resultados; a divulgação dos antecedentes, dados históricos e estado psicológico de cada paciente através dos relatórios clínicos e a responsabilidade e competência para entabular com o paciente a discussão de leituras terapêuticas. Comparou o uso da Biblioterapia ao uso da farmacologia: a leitura de materiais era prescrita como medicação, com resultados expectáveis e previsíveis, e sugeriu parâmetros para o uso da Biblioterapia com determinados doentes.

A partir da década de 30, a Biblioterapia passou a ser assunto de pesquisa científica. Destacou-se *Emma T. Foreman*, como “aplicadora de Biblioterapia” (CALDÍN, 2010, p. 38), que insistiu para que a técnica fosse vista e estudada como uma ciência e não como arte (BODART 1980, p. 60-62).

Bradley e Bosquet distinguiram-se, nos idos anos de 1936, por terem sido pioneiros no aconselhamento do uso de livros e de leituras com crianças sinalizadas com perturbações de comportamento e de personalidade. Construíram uma bibliografia de materiais disponíveis e especificaram quatro funções terapêuticas: a

---

<sup>23</sup> Com o seu irmão fundou *The Menninger Clinic*, em Topeka, no estado do Kansas, que se tornou num centro de pesquisa e prática da biblioterapia. (<<http://www.menninger.edu/about/heritage.html>>).

superação da resistência à aprendizagem; o desenvolvimento de interesses e *hobbies*; a aprendizagem informal e as atividades supervisionadas e orientadas entre as sessões de tratamento.

Em 1938, destaca-se *Louise Rosenblatt* que identificou, pela primeira vez, os benefícios da Biblioterapia. Concluiu que o contacto prolongado com as personagens dos livros pode aumentar a compreensão social; permitir ao sujeito colocar-se no lugar de outra pessoa e experienciar as suas necessidades, sofrimentos e aspirações; ajudar o paciente na assimilação de padrões culturais, através do reconhecimento das atitudes e expectativas do seu grupo; prevenir o crescimento de tendências neuróticas; melhorar a gestão de conflitos (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 10). Rosenblatt reconheceu, também, o valor preventivo da literatura:

*“Literature may prevent the growth of neurotic tendencies through vicarious participation in other lives [...] Frequently literature is the only means by which he can discover that his own inner life reflects a common experience of others in his society”* (BODART, 1980, p. 32-33).

Inicialmente confinada aos hospitais e usada como técnica complementar dos serviços de biblioteca prestados aos veteranos da I Guerra Mundial, a Biblioterapia migrou para outros ambientes e foi, oficialmente, reconhecida, em 1939, quando o *Hospital Division of the American Library Association* criou o primeiro comité de Biblioterapia, concedendo-lhe, assim, um estatuto oficial como parte da biblioteconomia.

Ainda nesta data, Alice Bryan expôs seis benefícios que considerou na Biblioterapia. Segundo a autora, esta prática desenvolve a maturidade, encorajando o leitor a encarar, realisticamente, as situações; alimenta e garante a saúde mental; proporciona, ao leitor, o sentimento de que não é único a enfrentar problemas; permite ver que há mais do que uma solução possível para o problema que atormenta o sujeito, proporcionando situações que exigem a resolução de problemas; ajuda o leitor a conhecer as motivações básicas de pessoas em situações similares; encoraja ao planeamento e execução de uma linha de ação construtiva. (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 9).

À questão *“Can there be a science of bibliotherapy?”* que se colocou, objetou que, ante a acumulação de dados experimentais e a subsequente formulação de conclusões, se impunha a legitimação da Biblioterapia e a fixação dos seus princípios

gerais. Contrapôs, porém, que as referências ao trabalho de Biblioterapia se ancoravam em hipóteses não validadas, mais do que numa observação sistemática e numa experimentação controlada.

O termo aparece definido, em 1941, no *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*, como “*The employment of books and the reading of them in the treatment of nervous*”; vinte anos mais tarde (1961), é definido pelo *Webster's Third International Dictionary* como “*the use of selected reading materials as therapeutic adjuvants in medicine and in psychiatry; also, guidance in the solution of personal problems through directed reading*”, definição adotada, nesta data, como oficial pela Associação de Bibliotecas de Hospitais e Instituições.

Com a II Guerra Mundial revitalizaram-se os serviços de biblioteca junto das forças armadas e dos hospitais de guerra. Em todos os grandes hospitais surgiram departamentos direcionados para estas terapias especializadas e criaram-se cursos para formar profissionais. Desde então, teve aceitação o conceito do bibliotecário como especialista, cuja responsabilidade é disponibilizar livros e reunir pessoas por razões terapêuticas. Desde o período do pós-guerra até aos nossos dias, tem-se assistido a uma evolução da Biblioterapia para as áreas da educação e da psicologia.

Em 1944, no seu livro “*Personal Mental Hygiene*”, o Dr. Thomas Moore defendeu, novamente, o uso de livros e da leitura com crianças, escrevendo:

*“Some time ago it occurred to me that children might be helped by giving them a book to read, which would touch upon their specific problems and illustrate principles of conduct that they might absorb and be guided by in the determination of their behavior”* (MOORE, 1944, p. 178).

A sua teoria e convicção influenciaram Clara Kircher, funcionária de uma biblioteca pública, que preparou uma bibliografia sobre literatura infantil<sup>24</sup> com um

---

<sup>24</sup> Até meados do século XIX, a literatura infantil tinha um caráter essencialmente didático. Objetivava-se a instrução das crianças em assuntos religiosos, de forma a protegê-las das tentações do mundo. Na segunda metade do século XIX, surgem as histórias de ficção especificamente redigidas para proporcionar prazer aos jovens leitores, atribuindo-se a Sir Walter Scott (autor da obra «*Ivanhoe*») os créditos da criação do mercado literário de ficção infantil. Este mercado literário cresceu com a publicação de muitas outras novelas, de que se destacam os clássicos de Lewis Carroll «*Alice no País das Maravilhas*», de L. Frank Baum's «*O feiticeiro de Oz*» e «*Mulherzinhas*» de Louise Alcott. O impacto destes livros nos jovens não foi bem visto nem aceite por pais, educadores e outros profissionais, cujos pontos de vista e argumentos conduziram à edição de uma publicação com orientações censurais, que indexavam os livros aceitáveis e adequados, a crianças e adolescentes, e especificavam os valores morais que a leitura ou um livro, em particular, deveria proporcionar. Este novo género literário apresentou-se consolidado no início do séc. XX, muito embora, os livros continuassem a mostrar uma abordagem moralista e sentimental, descrevendo comportamentos corretos, atitudes honestas e o trabalho árduo,

índice de assuntos, publicada em 1945, sob o título “*Character formation through book: a bibliography: an application of an application of bibliotherapy to the behavior problems of childhood*”. Clara Kircher salientou o caráter dinâmico do processo de leitura e a sua função orientadora do ajustamento emocional da criança, por permitir o alívio psicológico pela libertação das suas emoções ante a experimentação das emoções das personagens das histórias. Recomendou, por isso a sua implementação nas escolas (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 29).

*Sister Mary Agnes*<sup>25</sup>, a primeira investigadora a aplicar técnicas de Biblioterapia com crianças e, decorrente dessa investigação, publicou, em 1946, o seu primeiro estudo sobre os efeitos da leitura no comportamento de crianças socialmente desajustadas, com problemas do foro comportamental, fundamentados numa falta de autoestima em relação às suas capacidades académicas; num sentimento de idolatria pelos pais; num sentimento de mal-amada pelos pares; num *déficit* de atenção e em comportamentos provocatórios. No seu artigo, defendeu o uso da Biblioterapia no auxílio a crianças para a superação dos seus problemas, mais do que no desenvolvimento de valores particulares ou traços psicológicos. Este estudo marcou o início da utilização da Biblioterapia em contextos escolares por professores.

Na sequência destes estudos, Gottschalk reconheceu, em 1948, seis benefícios que podem advir da prática de uma leitura orientada: o alargamento da compreensão das reações psicológicas da criança à frustração e ao conflito; o aumento da compreensão da terminologia facilitadora da comunicação entre terapeuta e paciente; o apoio à

---

como condições necessárias ao sucesso pessoal. Neles podia ler-se “*Here is how you can mold your child. These are the books that will change children’s behavior and enable them to be obedient, productive members of society*”. Coube a Edwin Starbuck, em 1928, a publicação das primeiras listas bibliográficas, em cuja indexação estão enraizadas as sementes da Biblioterapia. Anos mais tarde, em 1951, Salinger publicou a obra “*The catcher in the Rye*”, na qual abordou problemáticas pertinentes e, eternamente, atuais como a gravidez adolescente, o aborto, o divórcio, as dependências, o suicídio, a homossexualidade e mais recentemente a SIDA. Por contraponto à literatura infantil dos primórdios do séc. XIX, a atual literatura infanto-juvenil retrata as personagens de modo realista, levando-as a enfrentar desafios que potenciem a construção de pensamentos cognitivos para enfrentamento das situações colocadas. (MYRACLE, 1995)

<sup>25</sup> Com o seu estudo pretendia medir os efeitos da “leitura livre” sobre as atitudes raciais de uma centena de raparigas adolescentes, inscritas numa escola católica de uma grande cidade. Constituiu dois grupos de controlo, um formado por 100 raparigas de raça branca com pelo menos dois registos de empréstimo domiciliário no último ano; o outro era formado por 70 raparigas de um grupo étnico afro-americano. A estes dois grupos aplicou um questionário de 27 itens. Ao comparar os resultados dos dois grupos, verificou que as atitudes se revelavam mais favoráveis entre os elementos do grupo leitor. Porém, reconheceu limitações no seu estudo, considerando que fatores, que não tinha controlado, como a rádio, os filmes, as atitudes parentais, poderiam influenciar as atitudes individuais, pelo que não lhe foi possível confirmar as hipóteses construídas e constituir a leitura como o fator responsável. O estudo acabou por representar um avanço metodológico, pela identificação de procedimentos de medida.

verbalização de problemas que, habitualmente, a estrangulam; a estimulação de pensamentos construtivos entre as sessões de terapia e da análise das suas atitudes e padrões comportamentais; o reforço dos padrões sociais e culturais de que decorre uma inibição dos padrões de comportamento infantis; o estímulo da imaginação, a experimentação de satisfações vicárias e uma ampliação da esfera de interesses do paciente. Asseverou que a aplicação da Biblioterapia em conjugação com a psicoterapia é de valor irrefutável (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 9).

A tese de doutoramento de *Caroline Shrodes* (primeira pessoa com PHD em Biblioterapia), em 1949, intitulada “*Bibliotherapy, a theoretical and clinical – experimental study*,” constituiu-se num marco histórico e é, ainda hoje, considerada uma publicação de renome no campo da Biblioterapia. Nela, Shrodes descreveu a resposta humana à literatura, lançando as bases da Biblioterapia atual. Utilizou, como foco, os pensamentos de Aristóteles e a teoria psicanalítica de Freud para explicar a influência da leitura sobre o comportamento humano.

Identificou dois tipos de literatura para uso biblioterapêutico: a literatura didática, instrutiva e educativa, facilitadora e potenciadora de uma mudança no indivíduo através de um maior e mais cimentado conhecimento cognitivo de si próprio e a literatura imaginativa (ficção, poesia, biografias). Garantiu que esta literatura apresenta grande potencial na promoção da mudança, porque gera uma experiência emocional, necessária a uma terapia efetiva.

No seu estudo, Shrodes elencou as fases da Biblioterapia que faz corresponder às fases da psicoterapia, fazendo da Biblioterapia um método de tratamento da psicoterapia: identificação, projeção, ab-reação, catarse e introspeção (*insight*). Explica que a Biblioterapia possibilita a identificação com as personagens (identificação) descritas nas narrativas, a libertação dos próprios sentimentos e emoções (catarse), o subsequente desenvolvimento de uma consciência das motivações individuais e a racionalização dos comportamentos (*insight*). Similarmente com as personagens ficcionais que trabalham para a resolução dos seus problemas, o leitor é emocionalmente envolvido na teia literária, acabando por construir um *insight* sobre a sua própria situação.

Definiu a Biblioterapia como “*a process of interaction between the personality of the reader and imaginative literature which may engage his emotions and free them for conscious and productive use*” (SHRODES *apud* BODART, 1980, p. 7).

*Shrodes* referiu-se, também, à prescrição de materiais de leitura, que considerou quer como auxiliares no desenvolvimento da maturidade quer como nutrientes e mantenedores da saúde mental, tendo incluído, na terapêutica da Biblioterapia, publicações como: romances, poesias, peças teatrais, filosofia, ética, religião, arte, história e livros científicos (*apud* CALDÍN, 2001, p. 3)

*“A portrayal of a personal relationship, a conversation, a reflection of mood, a traumatic experience, an act of aggression, presented in literature may become [...] a symbolic equivalent of a personal relationship, a conversation, a mood, a traumatic experience [...] As such it must evoke, at least in part, the same affective responses as did the original experience”* (BODART, 1980, p. 8).

A autora defendeu que a literatura ficcional é a mais eficiente no processo biblioterapêutico, porquanto relaciona a realidade com o prazer proporcionado pelo inconsciente, através da leitura.

Porém, o seu contributo não ficou por aqui. Posteriormente, em 1950, em coautoria com Russell, Shrodes definiu a Biblioterapia como um processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura, interação essa que promove uma autoanálise da personalidade, o seu (re)ajustamento e o seu crescimento.

Este tema continuou a merecer a atenção de estudiosos. Sete anos depois, Richard Darling desenvolveu estudos sobre a correlação livros/ higiene mental. Sugeriu o conceito de Biblioterapia preventiva, argumentando que existe uma ligeira diferença entre a Biblioterapia/ensino em sala de aula e entre aquela e a leitura orientada na biblioteca (FERREIRA, 2003, p. 37).

Em 1959, Eli Greifer, poeta e farmacêutico, orientou um grupo de poesiaterapia no *Mental Hygiene Clinic of Cumberland Hospital*, em *Brooklyn*, sob a supervisão de dois psiquiatras, Dr. Jack J. Leedy e Dr. Sam Spector, sendo que o primeiro prosseguiu os estudos sobre os benefícios terapêuticos da poesia após a morte de Greifer. Outros grupos semelhantes surgiram em vários hospitais e clínicas, contribuindo para a difusão do movimento.

Dois anos mais tarde, o quadro de diretores da Associação de Bibliotecas de Instituições e Hospitais dos Estados Unidos solicitou, ao Comité de Biblioterapia, a formulação de uma definição aceitável de Biblioterapia.

No mês de outubro de 1962, a editora *Ruth M. Tews* publicou uma edição da *Library Trends*, inteiramente, dedicada à Biblioterapia em que apresentava a

Biblioterapia como um programa de atividades selecionadas com recurso a materiais de leitura planeada, conduzido e controlado sob orientação médica, para problemas emocionais ou outros. Nesta edição alerta que o programa de atividades deve ser ministrado por um bibliotecário habilitado, profissionalmente treinado, dentro das propostas e finalidades prescritas (TEWS, 1962).

Decorrente desta, em 1962 e em 1964, realizaram-se *workshops* de três dias em Biblioterapia, por ocasião da Conferência Anual da *American Library Association* em *Saint-Louis*, da responsabilidade desta associação, sob o alto patrocínio do Instituto Nacional de Saúde Mental, cujos participantes inscritos provinham de áreas científicas tão diversas como a psiquiatria, a psicologia clínica, a enfermagem psiquiátrica, a assistência social, a terapia ocupacional e animação cultural, biblioteconomia. Dados os avanços registados neste campo, esteve, em cima da mesa, a discussão da nomenclatura, de um programa educativo e de investigações adicionais. Apenas em 1966, durante a conferência anual da ALA, foi aceite uma definição de Biblioterapia “*the use of selected reading materials as therapeutic adjuvants in medicine and psychiatry; also: guidance in the solution of personal problems through reading*”.

No ano de 1964, Bailey explicitou a Biblioterapia como uma leitura terapêutica, na qual a criança encontra duplicações dos seus problemas e observa como outras crianças, com problemas similares, os enfrentam e superam as suas dificuldades (JACK; RONAN, 2008).

No término da década de 60, Zaccaria e Moses publicaram uma obra sobre o uso da Biblioterapia no ensino, considerando que a Biblioterapia é complementar ao processo educativo contemporâneo, nomeadamente, por preconizar o desenvolvimento integral do indivíduo, a maturidade psicológica e a formação de uma personalidade ajustada, capaz de lidar com o mundo de hoje, cujos objetivos se cruzam com os objetivos da educação. Esta perspetiva educacional está patente na obra “*Facilitating human development through reading: the use of bibliotherapy in teaching and counseling*”, que publicaram em 1968. Enunciam doze princípios que o aplicador de Biblioterapia deve observar na implementação de um programa de intervenção biblioterapêutica: 1 – compreensão da natureza e da dinâmica da biblioterapia e a necessidade de o aplicador de biblioterapia possuir formação especializada e competências interpessoais desenvolvidas; 2 – familiarização com a literatura que as crianças preferem, considerando variáveis pessoais (idade cronológica, tipos de

problemas que possibilite uma antecipação da natureza da abordagem – remediativa ou de desenvolvimento -, níveis de proficiência leitora, experiências anteriores, dificuldades manifestadas, preferências literárias) e variáveis relacionadas com a literatura (género literário, nível de dificuldade, cenários descritos, personagens principais, extensão, formato, lisibilidade, disponibilidade, estilo, adequação); 3 – enriquecimento da leitura biblioterapêutica com técnicas motivadoras e indutoras (exposição dos livros; deixar à mão); 4 – prontidão e disponibilidade dos materiais; 5 – sugestão de livros mais do que a sua prescrição; 6 – qualidade dos materiais e as suas características (estimulantes, curtos, concisos); 7 – sensibilidade à deficiência física e preocupação com a adequação dos materiais selecionados (tipo de letra, ilustrações); 8 – adequação dos materiais literários às personalidades das crianças; 9 – acompanhamento e orientação da discussão considerando a reação individual ao lido; grau de concordância/discordância em relação às decisões/comportamentos das personagens; *insights* obtidos; conexão das experiências emocionais da personagem com as experiências individuais; significado do lido); 10 – compreensão e aceitação de que a Biblioterapia é uma terapia que deve ser utilizada em conjunção com outras terapias; 11 – conhecimento de possíveis limitações decorrentes da racionalização e intelectualização dos problemas durante a atividade de leitura; confusão entre a percepção adquirida e o real; aumento dos medos e ansiedades nos sujeitos envolvidos; reforço das defesas individuais que condicionam o sucesso da ajuda; tendência para acreditar que a simples leitura resolve os problemas; 12 – consciência de que a Biblioterapia se tem revelado mais eficaz em leitores de proficiência média e média alta capazes de aproveitar a leitura intelectual e emocionalmente (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 76-83). Salientam, contudo, que a Biblioterapia não substitui outras técnicas e não pode ser usada com todas as pessoas, para todos os fins; é uma terapia coadjuvante, não uma terapia alternativa. São de opinião que

*“bibliotherapy is more than a technique. It is an expression of a conception of man that envisions the individual as a unique and purposive being who strives for better mental health and personal adjustment. Bibliotherapy is an expression of an educational stance which focuses upon both academic learning and psychological maturity. Bibliotherapy is an expression of a philosophy of education and an adjunctive type of helping relationship in which the practitioner attempts to help the student to maximize his self-development through the media of didactic and imaginative literature”* (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 99-100).

Referenciaram cinco tipos de investigação em literatura sobre Biblioterapia: estudos exortativos, investigação teórica, estudos meramente descritivos, estudos de caso e alguma investigação experimental (ZACCARIA; MOSES, 1968, p. 27-28). Advogaram o uso da Biblioterapia e exortaram a necessidade de uma investigação mais séria e com carácter mais prático (ZACCARIA; MOSES, 1968).

No correr do ano de 1970, Sclabassi procedeu a uma revisão da literatura sobre Biblioterapia e classificou a pesquisa em quatro áreas profissionais: medicina geral, em que a Biblioterapia é aplicada pelo bibliotecário do hospital ou pelo bibliotecário em cooperação com outros profissionais de saúde; psiquiatria, em que a Biblioterapia é aplicada no tratamento de pacientes em hospitais ou clínicas como técnica complementar a outras técnicas terapêuticas; educacional, em que a Biblioterapia é implementada para alcançar propósitos vários em todos os níveis de educação; e correcional, na qual os livros são utilizados com delinquentes por pesquisadores responsáveis da área. Categorizou, também, a intervenção biblioterapêutica em quatro níveis: intelectual, social, emocional e comportamental. A autora teceu duras críticas relativamente à pesquisa em Biblioterapia: a primeira decorrente da ténue distinção do termo Biblioterapia, relativamente ao propósito de diagnóstico que chama de bibliodiagnose e ao propósito de prevenção ou biblioprofilaxia. A segunda prendia-se com a tendência, essencialmente descritiva, observável nos estudos realizados e trabalhos publicados, ao invés de um trabalho experimental.

Na década de 70, concretamente em 1979, destacou-se Rhea Joyce Rubin com a publicação de três trabalhos sobre Biblioterapia, considerados importantes na área *Bibliotherapy Sourcebook, Using Bibliotherapy: a guide to theory and practice* que distingue a discussão posterior à leitura como a característica vital desta técnica e o artigo *Uses of bibliotherapy in response to the 1970s*, no jornal *Library Trends* (1979) (BODART 1980, p. 37), e *Joni Bodart* (1980), que reconhece a Biblioterapia como uma técnica de grande valor, em conjunção com outras práticas terapêuticas, tendo frisado bem que a Biblioterapia não é uma panaceia, mas pode constituir-se uma terapia com grande potencial, em conjunção com outras formas de terapia. Da mesma forma, Joni Bodart recomendou a discussão, numa fase posterior à leitura, em qualquer sessão de Biblioterapia, e apresentou duas qualificações que considerou básicas do técnico de Biblioterapia: a posse de traços de personalidade básicos dos

profissionais que prestam ajuda ao outro; ser a “*book person*” (HENDRICKS; HENDRICKS; COCHRAN, 1999, p. 5).

Considerou três categorias de Biblioterapia: institucional, quando a leitura de literatura didática é feita por clientes institucionais que, *a posteriori*, discutem as leituras com o médico ou com a equipa médica que pode integrar um bibliotecário; clínica, se a leitura de literatura de ficção é feita com pacientes com diagnóstico de problemas emocionais e comportamentais, em que a discussão das leituras acontece com o bibliotecário, aplicador da Biblioterapia, num trabalho articulado com um médico ou um profissional de saúde mental; desenvolvimental ou de desenvolvimento, se a leitura de literatura de ficção ou didática é feita com indivíduos ou grupos ditos normais, em situação de crise, que discutem as leituras com os bibliotecários, professores ou outros profissionais de modo a promover o desenvolvimento normal e manter a saúde mental.

Rubin apontou o livro como o recurso por excelência da Biblioterapia e a leitura como atividade única e singular para cada indivíduo, porquanto a leitura despoleta fenómenos psicológicos individuais, únicos, fundamentados nas próprias perceções e experiências, bem como nas impressões externas pessoais.

Expressou a sua discordância relativamente ao termo Biblioterapia em si, por julgar o prefixo “biblio” demasiado redutor, já que não abrange material áudio e vídeo na promoção do autocrescimento; por outro lado anunciou que o sufixo “terapia” é uma escolha infeliz, porque a Biblioterapia não é psicoterapia, pelo que não tem a cura como pretensão. Definiu a Biblioterapia como uma referência genérica ao uso da literatura ou filmes num *continuum* de atividades de promoção da autoconsciência, do crescimento e da cura.

No enalce de Rubin, Berry reconheceu dois grandes ramos no campo da Biblioterapia: a Biblioterapia clínica e a Biblioterapia educacional. Caracterizou a Biblioterapia clínica como uma forma de psicoterapia, cuja implementação deverá ser, apenas, da competência de profissionais de saúde mental, mormente, psiquiatras, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais.

A partir da década de 70, despontam cursos sobre a técnica de Biblioterapia<sup>26</sup> e em 1973, Arleen Hynes, pioneira no uso da Biblioterapia no *St. Elizabeth's*

---

<sup>26</sup> Atualmente, existem cursos de pós-graduação em poesiaterapia, biblioterapia, biblio/poesiaterapia, nos Estados Unidos, com uma duração de 440 ou 975 horas, que conferem os graus de CAPF (*Certified*

*Hospital*, desenvolveu um programa de formação específico de 448 horas. Para Hynes, o envolvimento dos pacientes com a literatura constituía um processo de cura e crescimento pessoal. Em sessões de grupo, encorajava os pacientes a ler poesia, pequenas histórias ou ensaios e a discutir os seus sentimentos, ou mesmo escrever as próprias respostas “*What happens is that the patients learn to open up to each other, and also they get staff-affirmation from the materials, they respond to it in their own ways*”(HYNES *apud* LAMB, 2006).

Em meados desta década, Henry Olsen listou inúmeros problemas reais que afetam crianças e jovens e assegurou que a Biblioterapia é uma terapia, particularmente, apropriada ao mundo moderno, por proporcionar à criança uma forma segura de enfrentamento dos seus dilemas. Comparou a Biblioterapia à prevenção da doença; fundamentou a sua opinião, asseverando que o livro promove e facilita o desenvolvimento do autoconceito o que capacita melhor, a criança, para encarar e lidar com situações futuras (MYRACLE, 1995).

Ratton (BUENO, 2002, p. 159) proclamou que a sua utilização [da Biblioterapia] é, atualmente, considerada na profilaxia, na educação, na reabilitação e na terapia propriamente dita, em indivíduos de diversas faixas etárias, com doenças físicas ou mentais, sugerindo que na seleção dos materiais a utilizar, se atente no interesse e no nível de conhecimento das crianças, no prognóstico sobre o seu estado de saúde e nas condições para o desenvolvimento da atividade.

Charlotte Huck, em 1976, na sua obra *Children's literature in the elementary school*, empenhou-se na identificação de materiais apropriados para o uso biblioterapêutico, tendo considerado que o livro deve fornecer informação e conhecimento sobre a psicologia e a fisiologia do comportamento humano; ajudar a aliviar problemas conscientes, de maneira controlada; proporcionar uma oportunidade de identificação; esclarecer dificuldades e conduzir a uma reflexão sobre o próprio comportamento (HENDRICKS [et al.] 1999).

Similarmente, Dreyer, um ano mais tarde, dissertou sobre as características dos materiais, que considerou relevantes para a aplicação da técnica de Biblioterapia, tendo publicado a obra “*The bookfinder: a guide to children's literature about the needs and*

---

*Applied Poetry Facilitator*), CPT (Certified Poetry Therapist) e RPT (*Registered Poetry Therapist*). Têm como pré-requisitos a licenciatura, bem como conhecimentos e experiência em saúde mental, em psicologia e literatura.

*problems of youth aged 2-15*”, a qual foi, à altura, considerada uma publicação, de significativo interesse, na ajuda aos aplicadores de Biblioterapia, no processo de seleção de materiais relevantes para uso.

Cornett e Cornett procuraram clarificar o campo da Biblioterapia no início da década de 80. Segundo os autores, a Biblioterapia tem efeitos afetivos e cognitivos sobre os leitores. Consiste numa intervenção deliberada, com objetivos definidos, aplicada por profissionais com competências específicas; requer a prévia identificação das necessidades; uma seleção de livros assente nas problemáticas identificadas e o desenho e a implementação de um plano de acompanhamento. Elucidaram que, para que a Biblioterapia cumpra os seus objetivos, o leitor deve vivenciar todos os estádios e não permanecer numa identificação superficial com a personagem.

Concretamente, em 1983, Belcher menciona três tipos de literatura infantil adequada à prática da Biblioterapia com crianças: os contos de fadas, os clássicos infantis e as histórias modernas (BELCHER, *apud* TOWNSEND, 2009, p. 34).

No final da década de 80, o conceito de Biblioterapia deixa de ser um conceito embrionário ante a vasta literatura sobre esta matéria, tendo sido definido com mais clareza, conforme se pode ler na citação que se transcreve

*“the right story at the right moment is an arrow to the heart. It can find and catch what is hiding inside the reader (or the listener), the secret hurt or ringer or need that lies waiting, aching to be brought to the surface”*(COLVILLE *apud* DOLL, 1997, p. 8).

O protetor mais prolífico da Biblioterapia, na década de 90, foi John Pardeck, muito embora, consinta que, como em qualquer outra terapia, há limitações e precauções a observar, reiterando a ideia de que a Biblioterapia deve ser vista como complementar a outras terapias e não como o tratamento em si. Argumentou que

*“bibliotherapy is a novel, but potentially very useful ... approach for helping abused children...treatment of child abuse encompasses an interagency and multidisciplinary approach that involves not only the child but also the various systems that influence the child’s social functioning. Bibliotherapy should be viewed as an integral part of the total treatment process”* (PARDECK; PARDECK, 1984, p. 229).

Considerou crítico o acompanhamento e apoio à criança, pelo aplicador de Biblioterapia, durante a experiência catártica, já que é este envolvimento que distingue a Biblioterapia ou melhor a leitura terapêutica que pressupõe de uma normal atividade de leitura. Incumbe o aplicador de Biblioterapia do *follow-up* das reações da criança face à literatura, do controlo do grau de similaridade entre a experiência emocional da criança e o problema real, bem como da monitorização da experiência emocional revelada durante a sua identificação com as personagens da história:

*“It is imperative that the therapist guide and support the child during the cathartic experience. Involvement of the therapist is the critical element that distinguishes bibliotherapy from the normal reading process. The therapist must monitor issues such as the child’s reaction to the literature, the degree of similarity between the child’s own emotional experience and the problem being considered, and the emotional experiences of the child through his or her identification with the story character”* (PARDECK; PARDECK, 1990, p. 231).

No seu livro *“Life guidance through literature”*, publicado em 1991, Lerner e Mahlendorf anunciaram a alteração do termo «Biblioterapia» pela expressão «orientação de vida», concretizando que é o nosso envolvimento emocional com as personagens ficcionais que está na origem da sua influência sobre nós e de motivações subsistentes. Reforçaram esta ideia, rebatendo que, por nos afetarem emocional e intelectualmente, as personagens ficcionais nos permitem sentir, compreender os nossos sentimentos e os dos outros e nos tornam mais sensíveis a esses sentimentos e a nós próprios. Isto representa um ganho em termos de conscientização emocional que, não só nos transforma, como nos motiva para a mudança.

Em 1996, Ouaknin defende que o ser humano, enquanto criação contínua e em incessante movimento, busca as suas forças no processo narrativo-interpretativo da atividade da leitura, argumentando que, através da interpretação, o leitor descobre e conhece um outro mundo, «o mundo do texto com as variações imaginativas que a literatura opera sobre o real» (OUAKNIN, 1996, p. 200).

Mais proximamente, a Biblioterapia tem surgido como complemento à Sociologia e às Ciências da Educação. Val Clear, Presidente do Departamento de Sociologia e Trabalho Social do *Anderson College (Anderson, Indiana)*, usou livros de ficção e biografias para promover o desenvolvimento de atitudes nas suas turmas. Os

seus materiais foram publicados pela Biblioteca Estadual de Nova Iorque e sugeridos na implementação de programas, por ela patrocinados, com comunidades envolvidas na guerra e socialmente desfavorecidas.

No último quartel do séc. XX, a Biblioterapia configurou-se como uma prática científica emergente no Brasil, principalmente, nas unidades pediátricas, onde tem sido estudada e aplicada na reabilitação de pacientes, crianças e adultos internados, independentemente das patologias, por contribuir para uma hospitalização menos dolorosa e menos agressiva, ao mesmo tempo que humaniza o tratamento hospitalar; tem, igualmente, sido posta em prática no trabalho com crianças provenientes de famílias desestruturadas e de baixo rendimento, sob custódia de instituições de assistência social, por concorrer para o alívio de tensões, angústias e medos, para o desenvolvimento da imaginação, para o favorecimento da introspeção, da catarse e por ajudar no crescimento emocional e psicológico (BUENO, 2002). Este reconhecimento da Biblioterapia como ciência e do seu valor terapêutico lançaram as bases da Sociedade Brasileira de Biblioterapia Clínica que, em 2006, definiu como objetivos: formar profissionais para a aplicação da Biblioterapia; reunir pesquisas e trabalhos científicos sobre o tema; promover a partilha de experiências entre profissionais de todas as áreas que a utilizam e valorizam; disseminar a prática da Biblioterapia nas escolas, hospitais e centros de saúde da rede pública; fomentar a produção de material técnico sobre o assunto; mobilizar o mercado editorial para a importância da Biblioterapia; recolher material de cunho terapêutico; regulamentar a profissão (LEITE, 2009, p. 26).

É, precisamente, em território brasileiro que se destaca Clarice Fortkamp CALDÍN<sup>27</sup>, na teorização sobre a Biblioterapia e como percursora da Biblioterapia desenvolvimental em contexto escolar. Define a Biblioterapia como um processo de leitura dirigida e discussão em grupo, promotora da interação interpessoal, conduzindo os sujeitos à expressão dos seus sentimentos, receios, angústias e anseios. (CALDÍN, 2001). Segundo a autora, a literatura ajuda a criança e o jovem a tornarem-se questionadores e a autonomizarem-se relativamente ao adulto, porque pela leitura

---

<sup>27</sup> Clarice Fortkamp Caldin é professora do Departamento de Ciências da Informação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e baseou os seus estudos na tese de Caroline Shrodes. Tem desenvolvido estudos e orientado trabalhos académicos de estudantes do Curso de Biblioteconomia daquela universidade, sobre atividades de biblioterapia como extensão universitária e como prática académica, fundamentalmente em contexto hospitalar.

ganjeiam um aumento qualitativo de capacidade crítica e um crescimento do seu potencial reivindicativo (CALDÍN, 2003).

No advento do séc. XXI, Seitz declara que, apesar de se ter verificado um incremento de estudos teóricos, principalmente na moldura temporal das décadas de oitenta e noventa, subsistem, ainda, grandes lacunas relativamente à identificação de novos métodos e de pesquisas que atestem a aplicabilidade da Biblioterapia, persistindo o impasse da Biblioterapia entre a arte e a ciência.

Em 2001, Ronald Lenkowsky enunciou três categorias de literatura relacionada à Biblioterapia: um grupo geral, onde cabem todos os artigos que explicitam o processo biblioterapêutico interativo inerente à Biblioterapia; um grupo que compreende os problemas específicos e um grupo relativo à Educação Especial. Em qualquer das categorias ressaltou a necessidade da implicação de profissionais com competências na área da Biblioterapia, independentemente da sua formação inicial, na implementação de um programa de Biblioterapia, sob cuja orientação, as pessoas podem experienciar benefícios em termos de saúde emocional, que derivam deste programa.

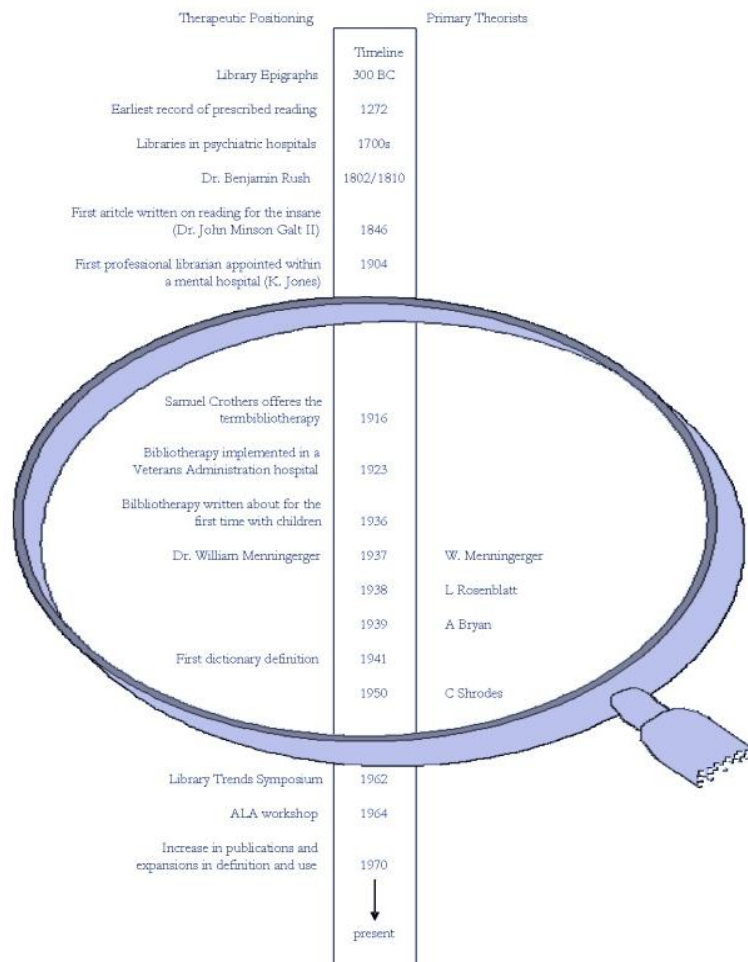
No estudo que desenvolveu em 2004, Hasse qualifica a Biblioterapia clínica como coadjuvante da psicoterapia. A sua prática impõe ao aplicador de Biblioterapia, neste caso um profissional de saúde, uma abordagem psicológica, que viabilize um diagnóstico clínico, o desenho de um programa de intervenção e a seleção de materiais literários como instrumentos terapêuticos desta prática.

Na primeira década do século XXI, em 2006, Shechtman envolveu-se na investigação do contributo da Biblioterapia com crianças emocionalmente instáveis ou mais agressivas, por mais de dez anos, auxiliando-as a alcançarem estádios mais elevados de uma mudança positiva e de comportamentos mais construtivos. No seu artigo *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy* (2008), Shechtman argumenta que o recurso ao livro e à leitura no processo biblioterapêutico pressupõe etapas sequenciais bem definidas e igualmente relevantes: 1 – leitura do livro e/ou visualização do filme para familiarização com o texto/assunto; 2 – identificação do leitor com as emoções das personagens; 3 – a discussão sobre os comportamentos da personagem; 4 – a conexão pessoal com a personagem; 5 – *self-exploration* (2008, p. 67), exploração do próprio comportamento. Afirma que a identificação das emoções aumenta a compreensão do comportamento humano, incluindo das próprias emoções. Realça que o processo de autoexploração deverá constituir o principal momento das

sessões de Biblioterapia, considerando-o “*the heart of the therapeutic process*” (SHECHTMAN, 2008, p. 202) porquanto torna possível a identificação dos pensamentos, sentimentos e comportamentos, ajudando o terapeuta na condução de criança de um estadio de falta de consciência e/ou falta de vontade para um estadio em que a autoconsciência e o desejo de mudança emergem. No seu ponto de vista o grande benefício do livro e da leitura com fins terapêuticos (benefícios que reconhece também à audição de histórias e de poesia, à contemplação de imagens e ao visionamento de filmes) reside na possibilidade que oferece ao indivíduo de ver os seus conflitos a uma distância e de um modo apaziguador, cativante e divertido, num ambiente e contexto securizantes. Refere-se à Biblioterapia como a um processo terapêutico adjuvante sustentado naquilo a que chama «teoria integrativa de tratamento», ou seja, o processo de intervenção biblioterapêutico assenta num conjunto integrado de princípios e pressupostos: em princípios humanistas, ao implicar a relação terapeuta/criança própria das terapias individuais e a relação terapeuta/crianças específica das terapias de grupo, na criação das condições propícias e indutoras da mudança; em princípios psicodinâmicos na promoção do desenvolvimento da tomada de consciência dos comportamentos inconscientes através das histórias, da poesia, da imagem, de filmes; em princípios cognitivo-comportamentais ao promover a reflexão sobre benefícios e malefícios de comportamentos agressivos e potenciar a mudança. Distingue a biblioterapia cognitiva - que concebe o processo de aprendizagem como o mecanismo indutor da mudança e entende o livro (de autoajuda) como o principal agente terapêutico, reduzindo a intervenção do terapeuta – da biblioterapia afetiva sustentada pela teoria psicodinâmica freudiana segundo a qual é o próprio processo terapêutico que se constitui no agente terapêutico da mudança, ou seja, apoiado no livro o indivíduo revela os seus pensamentos, sentimentos e experiências, envolve-se emocionalmente com a personagem e com a forma como enfrenta e lida com as situações problema desenvolvendo a compreensão sobre a sua própria narrativa problemática. Cabe ao terapeuta a condução da discussão, a ajuda no estabelecimento das interrelações entre o lido e as suas experiências pessoais, na exploração dessas experiências, no desenvolvimento da introspeção e na realização das alterações aos comportamentos.

Ao longo da década referida, têm-se destacado os estudos de investigação, que visam ampliar o referencial teórico mas, também, suportá-lo por experiências no terreno, implementadas e/ou dirigidas pelas investigadoras Clarice Caldín da

Universidade Federal de Santa Catarina, Dale-Elizabeth Phersson e Paula McMillen do *Department of Education and Clinical Studies da University of Nevada (Las Vegas)* entre outros em contextos diversos - escolar, hospitalar, universitário, dos estabelecimentos prisionais – e com públicos-alvo múltiplos – crianças em idade pré-escolar; crianças em idade escolar; crianças órfãs e/ou abandonadas entregues a instituições de acolhimento; crianças de baixa condição socioeconómica; crianças com necessidades educativas especiais e crianças sobredotadas; crianças portadoras de deficiências visuais; crianças hospitalizadas com doenças do foro oncológico principalmente; adolescentes com problemáticas comportamentais várias (comportamentos aditivos, comportamentos agressivos); estudantes universitários; reclusos e idosos.



**Figura 2** - Biblioterapia: sinopse histórica

(adapt. de *Using Bibliotherapy: a guide to theory and practice* (RUBIN, 1978, p. 20)

Fonte: JACK; RONAN – *Bibliotherapy: practice and research* (2008, p. 33)

Atualmente, muitas bibliotecas públicas e universitárias da Alemanha, do Canadá, dos Estados Unidos, da Finlândia, da França, de Inglaterra, da Suécia entre outros países, oferecem programas de Biblioterapia, na sua vertente criativa<sup>28</sup>. A primeira referência científica à Biblioterapia criativa provém da Irlanda e data de 1934,

---

<sup>28</sup>Estima-se que, em Inglaterra, estejam implantados cerca de 80 programas desenvolvidos por bibliotecas públicas, embora a sua grande maioria na área da biblioterapia de autoajuda. Nestes programas, um médico ou outro profissional de saúde selecionam um livro de uma lista institucional de livros com técnicas cognitivo-comportamentais que o paciente pode requisitar na biblioteca. Estes programas fazem parte de uma iniciativa governamental para encorajar a vida saudável nas comunidades, dando relevo à prática social da leitura. São exemplo o projeto “*Reading and You Scheme*” (RAYS), financiado pelo governo e pelas autoridades de saúde da cidade de Kirkless, da responsabilidade da *Calderdale and Kirkless Library*, em *Huddersfield*, que faz a promoção da leitura como atividade comunitária e social, para reduzir o isolamento social e fomentar as relações de amizade, desde o ano 2000; o programa “*Get into Reading*”, implementado em Merseyside, oferece experiências de leitura inclusivas com pessoas de todas as idades, capacidades e *backgrounds* educativos; o programa “*Books on prescription*”, em vigor na *Sheffield Central Library* e na *Hampshire Libraries* (<http://www.3.hants.gov.uk/Library/booksandreading/books-on-prescription.htm>). A biblioteca pública de *Cheshire East*, integra o projeto “*Books on prescription*”, disponibilizando material audiovisual e multimédia de autoajuda para crianças e literatura de autoajuda recomendada pelo *National Health Service*. Um outro projeto, o “*JISCmail Bibliotherapy list and wiki*” cria uma *mailing list* com todos os interessados nas hiperligações entre leitura ficcional/ não ficcional e saúde. Promove a partilha de livros, experiências e dúvidas (a consulta deste *website* aconteceu a 27 de janeiro de 2012 e a última mensagem registada datava de 25 de janeiro de 2012).

Outro programa direcionado para um público infantil e juvenil e suas famílias, intitula-se *Bibliotherapy Book Slam*, das bibliotecas de *Royal Borough of Kensington and Chelsea*.

Também na Alemanha, se destaca o projeto de Biblioterapia “*Das Froliche Kranken-Zimmer*”, implementado pela Biblioteca do *University Hospital in Munich*.

Do outro lado do Atlântico, destaca-se o projeto educativo de Biblioterapia da Universidade de Oregon, da responsabilidade de Dale Pehrsson e Paula McMillen (a primeira é professora associada do Colégio de Educação, a segunda na *Oregon State University Libraries*), para quem os livros, a narração de histórias e a literatura constituem ferramentas com muito potencial para o aconselhamento e o acompanhamento dos jovens. “*I believe that bibliotherapy has the potential to work magic, especially for children,*” diz Dale. “*Books and stories can express thoughts and emotions that children may think about and feel, but not be able to share. Characters in stories can help children understand that they are not alone. Myths and metaphors supply words for children trying to understand situations in their lives and to express feelings.*” (<http://oregonstate.edu/education/news/bibliotherapy.html>). Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura (PNL) tem, também, vindo a desenvolver programas e ações em que associa a promoção da leitura à promoção da saúde, como é exemplo o projeto “*Ler+ dá saúde*”, inspirado no programa norte-americano “*Reach out and Read*”. Muito embora os objetivos destes dois projetos sejam mais amplos do que os da biblioterapia, depois de feita a revisão da literatura sobre os mesmos, é-nos possível afirmar que se interpenetram. (<http://www.reachoutandread.org/>).

Outro programa intitulado “*Changing Lives Through Literature*” (CLTL) com origem em Massachusetts como resposta ao crescimento das necessidades do sistema de justiça criminal na procura de respostas alternativas ao encarceramento, foi premiado, em 2010, com o *Higher Education Excellence Award for Program Achievement*, concedido pelo New England Board of Higher Education, pelo seu contributo substantivo à comunidade. Obteve igual reconhecimento da *Library of America* que doou novos livros a todos os CLTL do país. Beneficia de uma rubrica orçamental inscrita no Orçamento Anual do Estado de Massachusetts, de aproximadamente \$100,000, para dar continuidade à ajuda de grupos operantes dentro deste estado. Define-se como um programa baseado no postulado “*the power of literature to transform lives through reading and group discussion*” (<http://cltl.umassd.edu/home-flash.cfm>).

Também na Austrália, a Biblioterapia é uma prática do *The Centre for Mental Health Research*, da *Australian National University*, desde 2001, em intervenções com pacientes crianças, adolescentes ou adultos com um quadro depressivo leve ou moderado. (In: [http://bluepages.anu.edu.au/psy\\_biblio.html](http://bluepages.anu.edu.au/psy_biblio.html))

onde se encorajava o uso das bibliotecas hospitalares enquanto agentes reconstrutivos auxiliares da recuperação. Este tipo de Biblioterapia tem como foco a escrita, que concebe como uma oportunidade dada aos pacientes para escreverem sobre as suas experiências. Pela escrita, aqueles são conduzidos à experimentação da catarse e levados a encontrar uma voz com quem discutir os problemas que enfrentam.

Alaszewski (2006, *apud* BREWSTER, 2007, p. 11) reforça este ponto, e acrescenta que os diários podem ajudar os pacientes a relatar os seus medos e sentimentos e ajudá-los a gerir as situações de modo a que lhes façam sentido. A Biblioterapia criativa pode incluir um serviço individualizado ou sessões formais/informais em grupo; usar a ficção e a poesia para encorajar a escrita ou estimular a discussão.

Maria Odete Rodrigues Gonçalves Ferreira de Almeida

A utilização da Biblioterapia em contexto de Biblioteca Escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais: criação de um modelo aplicacional

---

## **Capítulo 2 - Biblioterapia, estado da arte**

---

## 2.1 - Estado da arte

A revisão da literatura objetiva proporcionar ao leitor uma clara compreensão dos conceitos de Biblioterapia, as suas aplicações terapêuticas e a investigação que tem sido desenvolvida. Para a fundamentação teórica deste estudo, foram colocados, lado a lado, autores que produziram e têm vindo a produzir estudos, considerados relevantes, para o entendimento da problemática em estudo, sob múltiplas abordagens e em contextos diversos.

*“Uma revisão da literatura em medicina, saúde mental e educação mostra que a aplicação terapêutica da Biblioterapia pode acontecer para tratar situações de agressividade, adoção, adição, divórcio e dissolução familiar, identidade ética, luto e perdas, abusos infantis, traumas domésticos, depressão, solidão, medos, perturbações obsessivo-compulsivas, comportamentos autodestrutivos e trabalhar com crianças sobredotadas”* (PEHRSSON; McMILLEN, <[http://www.kirklees.gov.uk/community/libraries/bibliotherapy/bibliotherapy\\_toolkit.pdf](http://www.kirklees.gov.uk/community/libraries/bibliotherapy/bibliotherapy_toolkit.pdf)>).

Marcel Proust (*apud* CALDÍN, 2010, p. 65) vai, mais longe, ao reconhecer propriedades medicinais à leitura individual, na qual o indivíduo busca conforto para as suas angústias e com a qual se sente aliviado e revigorado. Para ele,

*“Os livros desempenham, então, em relação a ele, um papel análogo ao dos psicoterapeutas no que diz respeito a certos neurasténicos. [...] A única disciplina que pode exercer uma influência favorável sobre tais espíritos é, portanto, a leitura”* (*apud* OUAKNIN, 1996, p. 41-42).

Contudo, dois investigadores na área, Bodart e Pardeck advogam que a Biblioterapia não é uma panaceia; pode, sim, constituir-se uma terapia com grande potencial, em conjugação, com outras formas de terapia.

Silva argumenta que a definição do conceito de Biblioterapia é problemática e que tal definição, ainda, não apresenta concordância entre os autores que a investigam (*apud* PIRES; SILVA, 2009, p. 22).

Até meados do séc. XX, a aplicação da maioria dos programas de Biblioterapia acontecia pela mão de psiquiatras, psicólogos, educadores, assistentes sociais e bibliotecários. Coville, em 1960, constatou que, aproximadamente, 80% dos autores da literatura sobre Biblioterapia provêm de áreas diversas, exteriores à medicina. Reconhecem à Biblioterapia um triplo carácter - preventivo, remediador e de

desenvolvimento -, e é a aquiescência deste triplo caráter que norteia os objetivos subjacentes à sua aplicação.

Sendo uma prática milenar, a Biblioterapia não tem significado com esta designação nos dicionários Priberam de Língua Portuguesa. Uma pesquisa, neste dicionário, remete para a definição constante do Dicionário de Termos Médicos: Biblioterapia é o tratamento de doenças através da leitura de livros. Já no dicionário *online* Michaelis<sup>29</sup>, pode ler-se que a Biblioterapia é o emprego de leituras selecionadas como coadjuvantes terapêuticas no tratamento de distúrbios nervosos.

Da literatura revista, destacamos pontos comuns e pontos divergentes relativamente ao conceito de Biblioterapia; aos seus objetivos; às premissas, fases e atividades de um programa de Biblioterapia e aos níveis de sucesso verificados na sua implementação; aos públicos-alvo; aos critérios que presidem à seleção dos materiais literários; às opiniões sobre o impacto do livro; aos *skills* básicos para que se possa beneficiar de um programa de Biblioterapia; aos benefícios da Biblioterapia; aos profissionais habilitados para a implementação dos programas biblioterapêuticos.

Procuraremos seguir cada um dos tópicos elencados, na exposição dos conhecimentos construídos pelos vários autores, cujo contributo analisei, e das experiências realizadas no terreno, com audiências de perfis distintos e condições de saúde diversas.

As definições de Biblioterapia são múltiplas. As mais simples referem a Biblioterapia como o poder curativo do livro: “*the term bibliotherapy, most simply defined means helping with books*”(BERNSTEIN; RUDMAN 1989, p. 159); “*bibliotherapy can be defined as healing through reading*” (SMITH, 1989, p. 214). Outros autores introduzem *nuances* relativamente aos seus propósitos, que, embora não modifiquem o conceito de Biblioterapia na sua essência, o enriquecem e o ampliam: “*in bibliotherapy, the counselor or librarian provides guidance in the solution of personal problems through directed reading*”( [http://www.infj.com/INFJ\\_Bibliotherapy.htm](http://www.infj.com/INFJ_Bibliotherapy.htm)); “*bibliotherapy is a valid and reasonable means of attempting to help children to cope with the emotional disruptions they may encounter*” (MITCHELL-KAMALIE, 2002, p. 138); “*is the provision of health information and support through the books*” (BREWSTER, 2008); “*a technique of*

---

<sup>29</sup> (In <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portuguesepalavra=biblioterapia>)

*prescribing books to patients who need help in understanding their problems*” (CROTHERS, *apud* BEATTY, ); uso da literatura para ajudar as pessoas a lidar com problemas emocionais, doenças mentais ou mudanças nas suas vidas ou produzir alterações afetivas e promover o desenvolvimento e o crescimento da personalidade (ABDULLAH, <http://www.ericdigests.org/2003-4/bibliotherapy.html>); prescrição de materiais de leitura promotores do desenvolvimento da maturidade e da saúde mental (BRYAN); a orientação na solução de problemas pessoais por meio da leitura dirigida (Associação de Bibliotecas de Instituições e Hospitais dos Estados Unidos); a utilização do livro para fins terapêuticos específicos, muito útil no tratamento de quadros depressivos ligeiros e moderados, quadros de ansiedade e pânico e outras patologias de saúde mental (NICE); o processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura, sob orientação de um profissional credenciado (SHRODES, *apud* PEHRSSON; McMILLEN, 2005); técnica auxiliar na modificação de atitudes e na promoção da mudança de comportamentos (KOZEL, 1996); prática que ajuda no crescimento socioemocional *“by identifying with the main character, which then leads to personal insight and growth”*(IAQUINTA; HIPSKY, 2006); prática que utiliza livros sobre assuntos relacionados com os problemas do indivíduo/ grupo com que se está a trabalhar, de forma a ajudar a superar ou aprender a lidar com os conflitos internos (HASSE, 2004, p. 28-29); *“a child reading about a character who successfully resolves a problem similar to the one the child is experiencing”* (SULLIVAN; STRANG, 2002/2003);

*“[U]se of books to influence total development, a process of interaction between the reader and literature which is used for personality assessment, adjustment, growth, clinical and mental hygiene purposes; a concept that ideas inherent in selected reading material can have therapeutic effect upon the mental or physical ills of the reader”* (DOLL, 1997, p. 6).

Da análise de outros conceitos de Biblioterapia é possível destacar benefícios comuns que sintetizamos nas expressões:

- terapia fundamentada na leitura dirigida, *“interactive bibliotherapy”*, já que seguida de discussão em grupo, de atividades de *role-playing*, de atividades criativas de resolução de problemas mediada por um biblioterapeuta, favorece a

interação entre os envolvidos, convidando-os a expressarem os seus sentimentos, medos, ansiedades e angústias;

- ferramenta útil no combate às tensões da vida diária, pacificadora das emoções (CALDÍN, 2003), que utiliza o livro para assistir pessoas no tratamento de problemas nas suas vidas, auxiliar na resolução de conflitos internos e interpessoais, tratar desgostos e outras emoções fortes ou enfrentar as mudanças que se nos deparam ao longo da vida;
- técnica que “*traz pela leitura de textos histórias de experiências de vida que facilitam o autoconhecimento do paciente/leitor, por meio da reflexão, que ressaltam valores éticos e morais, favorecem o desenvolvimento emocional e a mudança de comportamento*” (ORSINI 1982, *apud* HASSE, 2004, p. 45).

Prater [et al.] (2006, p. 6) apresenta cinco benefícios da Biblioterapia: ajuda o leitor a expor os seus problemas e a lidar com eles; permite ao leitor rever-se na personagem, identificar similaridades e diferenças e, à distância e de modo securizante, refletir sobre elas, analisar os seus pensamentos e comportamentos e expressá-los; contribui para a redução da ansiedade e promove o relaxamento perante a perceção de que outros experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam situações semelhantes; oferece informação factual que auxilia à resolução dos problemas; promove o desenvolvimento de *skills* sociais como a amizade, a atenção, a afabilidade.

Dos conceitos especificados, depreendemos semelhanças na sua essência: a ideia de orientação na resolução de problemas pessoais e no desenvolvimento de competências e mecanismos de *coping* e *empowerment*; o seu valor terapêutico, preventivo e curativo.

A concordância verifica-se na atribuição de valor à literatura e ao livro, enquanto ferramentas úteis e eficazes na ajuda, que prestam às crianças, para lidarem com as mudanças que decorrem do seu desenvolvimento físico e psicológico, e na influência que exercem sobre o pensamento e o comportamento enquanto vias catalisadoras da discussão; enquanto componente fundamental à análise de situações-problema, à exploração de soluções alternativas, à verificação da sua exequibilidade e antecipação de consequências decorrentes das decisões tomadas, sem sujeição a consequências não previstas nas decisões imaginadas; via para a auto-identificação com as personagens, as suas experiências, as suas emoções, as suas derrotas e as suas

vitórias, processo muito útil na libertação emocional, na aquisição de novas perceções e novos pontos de vista bem como de novas formas de interação com o meio; enquanto via indutora de mudanças afetivas, - o desenvolvimento de atitudes positivas, ajustamento pessoal e social, desenvolvimento do carácter, promoção da autoestima e do autoconceito, desenvolvimento de competências de tolerância, respeito por si e pelo Outro - e cognitvas nos sujeitos, nomeadamente, o pensamento crítico, a interiorização e *insight* sobre os comportamentos humanos socialmente aceitáveis, o raciocínio elevado, a conscientização de que o planeamento deve anteceder a ação e o desenvolvimento de competências de autoavaliação.

Maich and Kean (2004, p. 6) atestam que a literatura se constitui no espelho do indivíduo, dos seus anseios, da sua cultura, das preocupações e problemas individuais e sociais, *“children are able to see reflections of themselves, their times, their country, their concerns...well-written realistic fiction will always help readers gain a deep understanding of themselves and others”*.

Da multiplicidade de objetivos listados, que um programa de Biblioterapia pressupõe alcançar, evidenciamos: a promoção da introspeção e da autocompreensão; o desenvolvimento do autoconhecimento e da compreensão dos comportamentos humanos e das motivações básicas; a clarificação das dificuldades colocadas pelos próprios comportamentos; a promoção do reconhecimento das emoções sentidas e das evocadas durante a leitura e o desenvolvimento de mecanismos de compreensão e controlo emocional; a ativação da catarse emocional, facilitadora da libertação da tensão emocional ou psicológica, através da identificação com as personagens da história e a experimentação dos sentimentos por elas nutridos; a promoção de relações interpessoais efetivas e satisfatórias que derivam do sentimento de pertença ao grupo, com o qual se lê e se partilham experiências de vida; a motivação para a partilha, em grupo, atitude geradora de novos focos de discussão à volta dos interesses e experiências individuais, contribuindo para o alicerçar de relações de amizade e a redução do sentimento de isolamento através da identificação com as personagens e com os elementos do grupo, da perceção e do reconhecimento da “universalização” (HALSTED, *apud* DOLL; DOLL, 1997) das dificuldades, ponto de partida para o entendimento de que os problemas são resolúveis; a recreação, objetivo primário da leitura, para aliviar o tédio e construir novos interesses e novas vontades.

Coleman e Ganong (1990, *apud* DOLL; DOLL, 1997) argumentam que a Biblioterapia pode ainda constituir-se como fonte de informação “*the bibliotherapy is a helpful method for informing step-children and their parents about steprelationships and the unique challenges they may encounter*”.

Alguns autores, de que se destacam Gladding e Gladding e Lack, distinguem tipos de Biblioterapia: os primeiros distinguem Biblioterapia reativa de Biblioterapia interativa, em função do propósito pretendido, da ação dos intervenientes e do método dialógico que esta última preconiza. Por seu turno, Lack (1985) diferencia os tipos de Biblioterapia não só em função dos propósitos, mas também das audiências e dos profissionais envolvidos nos programas. Distingue assim a Biblioterapia clínica, - de carácter curativo, facilitador da aplicação da terapêutica, utilizada no tratamento de problemáticas emocionais e comportamentais diversas, com pacientes de todas as idades, que necessitam de uma intervenção terapêutica avançada e especializada, pressupondo a presença de profissionais da área das Ciências da Saúde ou da sua supervisão -, da Biblioterapia de desenvolvimento, - “*the personalization of literature for the purpose of meeting normal ongoing life tasks*” (LACK *apud* DOLL, 1997, p.7) -, de carácter preventivo, direccionada a crianças/adolescentes saudáveis, ao longo do seu processo de desenvolvimento, a crianças sobredotadas ou portadoras de necessidades educativas especiais e de cuidados médico-hospitalares, na promoção da inteligência emocional, isto é, no desenvolvimento de mecanismos de controlo emocional e de competências de *coping* e de *empowerment*, aplicada em contexto escolar (salas de aula ou Biblioteca Escolar) ou em contexto hospitalar ou domiciliário (centros de acolhimento), por profissionais da área das Ciências da Educação (professores, bibliotecários escolares), de modo autónomo ou em colaboração com psicólogos ou outros profissionais de saúde mental.

Para uns autores, a Biblioterapia é entendida como método subsidiário da psicoterapia, cujo objetivo visa auxiliar o paciente a fazer a introspeção necessária ao seu crescimento emocional, a melhorar o entendimento das emoções, a verbalizar e exteriorizar os problemas a partir do livro e da leitura; para outros como método coadjuvante da psiquiatria; para outros ainda como técnica que pode ser utilizada para fins de diagnóstico, tratamento e prevenção de mal-estares e problemas pessoais, cujo objetivo passa por potenciar o autoconhecimento através da reflexão, por proporcionar o

desenvolvimento emocional através de experiências vicárias e por conduzir à alteração de comportamentos e atitudes.

Apesar de direcionada para doenças do foro psíquico e distúrbios de comportamento social, emocional e moral mais sérios, a Biblioterapia tem sido, bastante, utilizada no tratamento de doenças do foro oncológico<sup>30</sup>, em crianças e em adultos, entre outras, constituindo-se como um tratamento inócuo e indolor, totalmente livre de “contra-indicações” e de “efeitos colaterias”, porquanto o livro e a linguagem metafórica, a linguagem da imaginação, ao bulir com as emoções e estimular a imaginação, facilita a catarse, permite a empatia e a identificação, potencia a introspeção através da reflexão sobre o problema narrado (CALDÍN, 2010, p. 87).

Vários têm sido os estudos sobre Biblioterapia realizados em contexto hospitalar, com o objetivo de demonstrar a relevância dos benefícios da Biblioterapia e do método biblioterapêutico em intervenções com crianças portadoras de cancro, quer como fonte de descontração e de lazer, durante o período de hospitalização, quer no processo de socialização e no processo de interação comunicativa entre os doentes, os profissionais de saúde e os aplicadores de Biblioterapia.

O uso do livro, a leitura e/ou narração de histórias, a aplicação de jogos imaginativos concorrem para a promoção do bem-estar das crianças e uma humanização da hospitalização, por se socorrerem de técnicas de relaxamento, hipnose, autohipnose e reestruturação cognitiva (QUÍÑONES VARELA, 2008), contribuindo positivamente para o processo terapêutico. Através da leitura, o doente parece criar um universo próprio, independente daquele que habita, que o faz desligar, mesmo que por momentos, das suas angústias, do medo que o atormenta e das incertezas, oferecendo-lhe um efémero bem-estar mental e facultando um alívio das tensões emocionais, mediante a verbalização dos seus sentimentos e das suas emoções, a identificação de similaridades entre os elementos do grupo, ganhando coragem para enfrentar os obstáculos que se lhe atravessam e tornando-se mais participativa e ativa. Chiattonne

---

<sup>30</sup> Estudos realizados demonstram que o ambiente hospitalar e o internamento (prolongado neste tipo de doenças) se constituem em experiências marcadas por emoções negativas – medo, insegurança, solidão, tristeza - que afetam emocionalmente a criança hospitalizada bem como os seus familiares, porquanto a privam da sua rotina, do convívio familiar, social e afetivo. O simples facto de estar em espaços físicos desconhecidos e impessoais, trespassados pela dor e pelo sofrimento, e vivenciar situações ou rotinas desconhecidas, - exames de diagnóstico, medicações e tratamentos, intervenções e atos médicos -, gera desconforto físico e desencadeia distúrbios fisiológicos e psicopatológicos de índole diversa. Na promoção da saúde mental integral, espera-se dos serviços hospitalares o desenvolvimento de estratégias de suporte emocional, consubstanciadas num atendimento mais humanizado marcado pela compreensão, pela atenção e apoio ao doente e família, pela informação sobre a doença.

(*apud* ALCÂNTARA [s.d.] p. 45) atesta que “*os resultados são surpreendentes, na medida em que enquanto brincam [ouvem histórias e conversam sobre elas], conseguem exprimir os seus medos, falar sobre a doença, sobre o tratamento, o hospital, a saudade da família, sobre a morte, etc*”.

Também Mussa e Malerbi (2008, p. 85) afirmam que “*o brincar pode ser avaliado como uma estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil (...) possibilita a oportunidade de equilíbrio, diminuindo o medo e a ansiedade, propiciam situações de tomada de decisão e autonomia (...)*”.

Das obras analisadas destacamos também a concordância dos autores relativamente aos momentos em que a Biblioterapia pode ocorrer: nos momentos diagnósticos e, mais tarde, nos momentos terapêuticos. Nos momentos diagnósticos, a Biblioterapia socorre-se da semiologia<sup>31</sup> para entabular conversação com o paciente, de modo a descobrir, contextualizar e conhecer a pessoa; em momentos terapêuticos, a Biblioterapia é vista como potencial ferramenta terapêutica indicada para diferentes perfis de indivíduos na sociedade e, sobretudo, indicada para crianças afastadas das suas famílias, durante períodos de hospitalização.

Refletindo sobre o que lemos, é possível afirmarmos que, independentemente da natureza da Biblioterapia, clínica ou de desenvolvimento, o objetivo primeiro é comum: a ativação da catarse, uma catarse purificadora, e a conseqüente libertação da tensão emocional nos indivíduos com quem se trabalha, pelo efeito espelho que o livro proporciona, isto é, o reconhecimento do eu na personagem. Ambas cabem no conceito da “*reactive bibliotherapy,*” porquanto os materiais selecionados e as atividades planificadas têm de ser adequados à criança, no seu todo, para potenciar reações positivas.

Outros objetivos estão na mira da Biblioterapia e a sua prossecução dá força à forma como as crianças/adolescentes resolvem os seus problemas do dia-a-dia, “*is a valid and reasonable means of attempting to help children learn to cope with the emotional disruptions they may encounter*” (HENDRICKSON *apud* DOLL, 1997, p.8); como enfrentam as mudanças fisiológicas e psíquicas ao longo da adolescência

---

<sup>31</sup> Semiologia é ciência que estuda os signos linguísticos e semióticos. Neste caso concreto, por analogia, a Biblioterapia recorre à semiologia (semiologia clínica ou médica) para o estudo dos signos linguísticos e semióticos através dos quais se manifesta a doença. Recorrendo à semiologia, o clínico realiza a coleta dos dados da anamnese e inicia o seu raciocínio clínico através da verificação dos sistemas fisiológicos envolvidos para posterior diagnóstico e prescrição da terapêutica.

*“literature can be used as an effective tool for helping children cope with developmental changes”* (PARDECK; PARDECK, 1968, p.1); como lidam com as suas diferenças *“bibliotherapy can be very useful in helping gifted children to resolve their personal, academic and/or career problems”* (JEON *apud* DOLL, 1997, p. 8).

A Biblioterapia tem-se revelado igualmente eficaz e benéfica junto de um público-alvo com significativos problemas de aprendizagem e perturbações emocionais e comportamentais. A proposta de abordagem da leitura e do livro que oferece, fá-los aprender que em todas as histórias, as personagens experimentam embaraços, sonham, enfrentam desafios, sofrem derrotas e saboreiam triunfos, narram histórias com personagens portadoras de perturbações similares e falam da sua maneira de viver e conviver com a sua condição, informam sobre as suas incapacidades e concorrem para a aceitação da diferença.

Identificamos como mais-valias apontadas aos programas de Biblioterapia a possibilidade de experimentação de várias soluções sem se sofrerem as consequências da vida real, que os livros de ficção possibilitam. Também o benefício para as relações interpessoais é destacado na literatura revista; entre os membros do grupo de leitura/discussão emergem relações afetivas e efetivas, bastante satisfatórias. Chatton (*apud* DOLL, 1997, p. 9) explica que a criança ganha um sentido de conectividade<sup>32</sup> com o grupo com que lê e partilha livros. Estes constituem o foco à volta do qual são expostos e partilhados interesses e experiências comuns, e se constroem relações.

Independentemente do tipo, a Biblioterapia incorpora competências cognitivas e linguísticas de leitura, escuta ativa, expressão e análise, tal como outras atividades de aprendizagem da língua, e implica a construção de significados a partir da leitura, através da interação dinâmica entre o conhecimento tácito do leitor/ouvinte, a informação facultada e o contexto situacional descrito.

O reconhecimento da importância do desenho de um programa de Biblioterapia reúne, também, a unanimidade de todos os autores analisados, na busca da correspondência livro/problemáticas identificadas e da sua adequabilidade, bem como do seu ajustamento à faixa etária, aos interesses, à proficiência linguística e competências leitoras dos sujeitos envolvidos, fazendo a distinção entre os programas

---

<sup>32</sup> Conectividade é vista como a capacidade que os elementos de um determinado sistema têm de estabelecer conexões vistas como relações físicas eficientes capazes de agir efetivamente sobre o outro, e possibilitar a mudança da história dos envolvidos.

de um e de outro tipo de Biblioterapia. A maioria dos autores elenca atividades a desenvolver, quer numa perspetiva puramente teórica, quer numa perspetiva teórico-prática.

Pardeck, seguido de perto por outros autores, defende um programa de Biblioterapia clínica, em 5 etapas, e um programa de Biblioterapia de desenvolvimento, em 3 etapas (DOLL; DOLL, 1997), especificamente:

- A etapa da motivação e desenvolvimento da predisposição para (etapa não verificável na Biblioterapia de desenvolvimento na opinião de Pardeck), que pressupõe o estabelecimento de uma relação com o paciente, capaz de conduzir o profissional na identificação precisa do(s) problema(s), na perceção da sua natureza e da sua extensão, procedimento de importância sublimada para a eficácia das atividades de Biblioterapia. Conhecidos os pressupostos desta etapa, permito-me discordar do autor porquanto considero que a sua aplicabilidade à Biblioterapia de desenvolvimento não só é possível como também pertinente, por possibilitar o conhecimento do indivíduo, dos seus problemas e dificuldades, as suas motivações e assim abrir caminho à etapa de seleção de recursos adequados à sua faixa etária e correspondentes à sua problemática.
- A etapa de seleção de materiais, considerada crucial, que põe a tónica na qualidade literária, na utilidade terapêutica, na adequabilidade à idade cronológica e à idade emocional e ao grau de maturidade, na informação que fornece sobre o tópico/problema, na adequação às competências leitoras e interesses dos pacientes e/ou sujeitos envolvidos no programa, na credibilidade e integridade literária das personagens, nas descrições/retratos realistas, que não só ofereçam uma explicação plausível do problema que apresenta e a sua conciliabilidade com os problemas dos sujeitos, que apresentem soluções bem sucedidas e fortaleçam a compreensão de si próprios e dos outros.
- A etapa de apresentação dos materiais literários ou não literários selecionados, que motivem e despertem o interesse para a leitura ou para a escuta, que propiciem a exploração e interpretação dos aspetos paratextuais das obras de modo a comprometer a criança nas tarefas a sugerir e possibilitar a sua conexão com os materiais selecionados, que proporcionem atividades pontuais de interrupção da leitura, potenciadoras da compreensão do lido, e a monitorização das respostas emocionais. Pardeck defende que as interrupções ajudam os

participantes a detetar as similitudes, questionar sobre as respostas emocionais e analisar problemas decorrentes da interpretação da mensagem.

- A etapa da compreensão-construção é uma etapa encorajadora de competências motoras, cognitivas e verbais, que visa a exploração vocabular e textual (facilitadoras da compreensão do conteúdo) e a análise das personagens e das situações-problema; que enfatiza as motivações que mobilizam as personagens; que possibilita uma análise da situação-problema, das soluções propostas e das respetivas consequências e que realce as similaridades, entre as personagens e os sujeitos participantes, e entre as situações por aquelas vivenciadas e as situações reais destes.

Esta etapa pressupõe a concessão de um tempo para incubação e maturação das ideias e constitui-se no momento dialógico por excelência entre os sujeitos participantes e o aplicador de biblioterapia. Constitui uma oportunidade de questionamento e de articulação de sentimentos pessoais sobre a história, um momento de reflexão sobre o lido, sobre as personagens, sobre os problemas referidos, sobre a experiência pessoal, seguido de um momento de discussão/debate com propostas de abordagem plurais de acompanhamento e reforço da compreensão do lido - reconto com ênfase nos incidentes, nos sentimentos, nos relacionamentos, nos valores, nos comportamentos; apresentação de soluções alternativas e antecipação das consequências; verificação da utilidade e do grau de resolubilidade das diferentes soluções sugeridas; levantamento das qualidades das personagens e análise comparativa das duas personagens principais; construção de uma linha cronológica com a sucessão de acontecimentos que potencie a compreensão sequencial dos acontecimentos; dramatização; expressão plástica; atividade de escrita (redigir um outro final para a história, redigir uma carta para endereçar à personagem) , partilha de experiências, partilha de conclusões, mobilizando tanto *skills* cognitivos, como as competências verbais/motoras.

- A etapa de acompanhamento e avaliação é, também, específica da Biblioterapia clínica e visa incitar a decisão de agir, ajudar a construir um plano de ação, - exequível e capaz de ser bem sucedido -, monitorizar a implementação desse plano, revê-lo e ajustá-lo, tantas vezes quantas as necessárias, para que produza efeitos. A investigadora é de opinião de que esta etapa é, também, importante e

considera-a, por isso, extensível a um programa de Biblioterapia de desenvolvimento, não só para garantir que novos pontos de vista e nova compreensão se traduzam em mudanças significativas, quer no imediato, quer a longo prazo na prevenção de problemas em etapas mais tardias do desenvolvimento da criança/adolescente, exaltando os benefícios da Biblioterapia, como também para prevenir o esmorecimento e o insucesso dos planos de ação construídos. Pardeck defende que este acompanhamento é crucial para o culminar da experiência como forma de expressão da aprendizagem e crescimento.

É, igualmente, unânime a consideração de diferentes variáveis na preparação de um programa de intervenção, que garantem a eficácia e o sucesso: a natureza do programa de Biblioterapia (clínica ou de desenvolvimento) de modo a mobilizar agentes de intervenção; os objetivos do programa; o(s) público(s)-alvo, a sua faixa etária, os seus perfis físicos e psicológicos, os *skills* que possuem para vestir a pele das personagens e “*walking a mile in the characters moccasins*” (DOLL; DOLL, 1997, p. 14); os *skills* básicos de resolução de problemas, particularmente de descrição dos mesmos, de sugestão de soluções, de avaliação das diferentes soluções numa tentativa de ajustamento problema/soluções/consequências ao plano de ação pessoal; os *skills* de estabelecimento de objetivos e de investimento na sua prossecução; a predisposição individual para uma experiência de *role-taking*<sup>33</sup>.

Relativamente à eficácia da Biblioterapia, é quase universal que a Biblioterapia vale a pena enquanto técnica terapêutica, na melhoria da assertividade, na atitude face à mudança, na alteração de comportamentos, na promoção do autodesenvolvimento. Contudo, há estudos que localizam a sua eficácia na combinação com outras estratégias terapêuticas.

Na análise da eficácia da Biblioterapia, é crítico identificar as necessidades de saúde mental das crianças e adolescentes, uma vez que algumas não são facilmente

---

<sup>33</sup> O *Role-Taking* permite a aquisição de comportamentos que considerem a existência do outro e que se adequem ao desenvolvimento da esfera interpessoal. Para Mead (George Herbert Mead, 1934) o *Role Taking* requer o “assumir da disposição do outro” e a sua prática conduz ao desenvolvimento da sensibilidade social e à emergência do autoconceito e do autocontrolo, ou seja, a capacidade que o indivíduo vai adquirindo para se colocar, mentalmente no papel do outro, à medida que com ele interage. A inversão de papéis poderá potenciar uma nova e melhor compreensão dos pontos de vista de outrem. É uma estratégia para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, a compreensão interpessoal da expressão cognitiva e emocional do “outro”, bem como, representações mais ajustadas dos papéis sociais. É aplicável em programas de treino de resolução de problemas interpessoais e no tratamento de comportamentos desviantes.

perceptíveis, são debilitantes e requerem intervenção especializada. Essas necessidades surgem assim elencadas:

- problemas típicos de desenvolvimento psicossocial, - embora normais constituem desafios que podem gerar situações de sofrimento e de *stress* interpessoal -, que emergem das dificuldades de compreensão de diferentes pontos de vista; das inabilidades em gestão de conflitos; da débil gestão das emoções; de retraimento para falar sobre os seus sentimentos e sobre o impacto destes nos seus comportamentos; da falta de competências de resolução de problemas, geradoras de elevados níveis de angústia pessoal e de dificuldades na assunção das responsabilidades pessoais; das dificuldades na construção de relações de confiança com os adultos, de autodomínio e de conciliação das suas necessidades com as dos outros; da falta de competências de trabalho cooperativo.
- Riscos psicossociais associados a quadros de baixo nível sócioeconómico, de desavenças parentais, de abusos, que cumulativamente, potenciam esses riscos. Nestes casos, os programas de Biblioterapia contribuem para minorar o risco, ao criar oportunidades de encontro com o livro e com os outros, bem como ocasiões de interação com os pares e com outros grupos com interesses similares, facilitadoras de relacionamentos interpessoais, auxiliares excelentes em períodos de maior *stress*.
- Perturbações mentais, internas como a ansiedade, a obsessão-compulsão, a depressão, distúrbios alimentares que sem assistência especializada se tornam incapacitantes, afetando a concentração as competências e limitando o seu desempenho e a sua sociabilização; ou perturbações externas, particularmente o déficit de atenção/hiperatividade caracterizado por três *clusters* de sintomas – impulsividade, desatenção e hiperatividade -, fatores que concorrem para a revelação de comportamentos irritantes e comentários/julgamentos derogatórios, por parte dos adultos por eles responsáveis e os distúrbios comportamentais e/ou desafiadores que manifestam atitudes agressivas física ou verbalmente, relações disruptivas e conflituosas, além, do incumprimento de regras. As crianças/adolescentes com distúrbios comportamentais são objeto de crítica, desconfiança e evitamento, podendo, por isso, apresentar sinais de depressão e perturbações de ansiedade. Na presença destas perturbações, a

Biblioterapia procura compreender esses desafios e reconhecer as suas implicações nas competências e na autonomia individuais.

A eficácia de um programa de Biblioterapia, face a umas e outras perturbações, impõe, sempre, um acompanhamento partilhado entre profissionais de saúde, professores da Educação Especial e bibliotecários.

Da literatura revista verificamos, ainda, uma confluência de pontos de vista: a defesa em uníssono da necessidade de uma planificação cuidada das ações de intervenção, em função das características das doenças, dos doentes e dos seus familiares, de forma a possibilitarem a criação de recursos pessoais de enfrentamento ativo e positivo das situações adversas da vida; a ênfase numa metodologia de diagnóstico-intervenção, que se fundamente no perfil psicológico dos sujeitos e seus familiares e na perceção da qualidade de vida; que preveja a utilização de recursos de diferentes níveis, num *continuum* de sessões, e previna as alterações dos estados emocionais e da própria personalidade em desenvolvimento, ressaltando a importância da adequação das estratégias e das técnicas de intervenção aos estádios de desenvolvimento psicológico e emocional por que passam os sujeitos, fomentando a criação de qualidades salutogénicas que os protejam dos desequilíbrios emocionais que a doença/perturbação gera e o desenvolvimento de fatores de proteção, minimizadores do sofrimento.

Observamos que existiu também algum consenso relativamente aos constrangimentos e limitações da Biblioterapia, especificamente, a vontade de ler, as competências leitoras individuais, a indisponibilidade de recursos literários adequados e ajustados às necessidades identificadas e à faixa etária dos sujeitos envolvidos. Pardeck refere mesmo que a Biblioterapia é mais eficaz com as crianças que gostam de ler. Prater acrescenta que também a posição defensiva dos familiares na abordagem de problemas pessoais e familiares não é desejável. Valoriza o apoio parental para o sucesso da prática biblioterapêutica.

Com o livro como ponto focal, crianças e adultos saudáveis ou portadores de incapacidades e perturbações predispõem-se mais a tomar parte numa discussão aberta sobre os seus pensamentos, perspetivas do mundo e sentimentos. Prater [et al.] (2006 *apud* DIRKS, 2010, p. 10) defende que o livro (sobretudo de ficção) ajuda a verbalizar os problemas, estabelece uma conexão com as situações reais das vidas dos leitores, possibilita ao leitor o distanciamento em relação aos seus problemas e faz dele

observador externo dos problemas das personagens, facilita a identificação de similaridades e diferenças entre a sua própria situação e a vivenciada por estas, o que facilita uma posterior expressão de pensamentos, de ideias e de sentimentos. Estas mais valias colocam o livro no centro do ensino da resolução de problemas, para ajudar as crianças/jovens a lidar com as lágrimas e os insultos, para apoiar relações gay e lésbicas, para superar as ansiedades e a lidar com a perda/morte.

*“We read books to find out who we are. What other people, real or imaginary, do and think and feel is an essential guide to our understanding of what we ourselves are and may become”*

(Ursula K. Le Guin)

Sullivan (*apud* DOLL, 1997, p. 8) refere usar a literatura para explorar questões sensíveis com os seus estudantes:

*“The purpose of this program was not to entertain pupils, but to use carefully selected books as a catalyst for discussion in the hope of sensitizing her pupils to current social concerns and helping them seek solutions to their own problems “*

Para Lucas [et al.] (2006)

*“...o livro fala. Conta um segredo. Cada um desvenda esse segredo do seu jeito, do jeito que mais gostar, do jeito que provoque suas emoções, que afaste a dor, que propicie a ilusão de ser outra pessoa, que permita atribuir à personagem seus medos e fraquezas, que admita a apropriação de qualidades desejáveis da personagem, que favoreça a reflexão”.*

Basicamente, o livro funciona como coadjuvante na recuperação emocional dos pacientes e dos portadores de necessidades especiais, recuperação essa que assenta no fortalecimento psicológico proporcionado pela leitura dirigida (recomendada por profissionais) ou espontânea (eleitas pelo próprio sujeito, a princípio sem qualquer intenção terapêutica). Um livro de humor ajuda a minimizar as tristezas; uma obra dramática passa ao leitor que ele não é o único que está a sofrer, que podem existir problemas piores ou semelhantes aos que está a enfrentar; permite perceber que há várias soluções para o seu problema, na procura de motivação e de coragem para lidar com o que o aflige.

As opiniões confluem também no que se refere às características dos recursos a utilizar: a correspondência entre o assunto abordado no livro e a problemática dos

sujeitos envolvidos; a simplicidade, clareza e credibilidade da história; a adequação ao nível de desenvolvimento emocional e à competência leitora dos sujeitos envolvidos; a demonstração das competências de *coping* pelas personagens e da resolução das situações-problema; a promoção de sentimentos, necessidades, interesses e objetivos relevantes; a demonstração da diversidade cultural, da equidade de géneros e da sensibilidade à agressão.

Além do livro como ponto focal, a Biblioterapia vive da leitura, leitura orientada - pelas potencialidades e múltiplas funções que encerra, pelo relacionamento espontâneo, dialógico e afetivo que se estabelece entre o leitor e o texto. Além do “prazer do texto”, a leitura oferece ao leitor, por identificação e “cooperação textual”, por apropriação e projeção, a possibilidade de descobrir uma segurança material, uma segurança emocional, uma alternativa à realidade, uma catarse dos conflitos e da agressividade, uma segurança espiritual, um sentimento de pertencimento, a abertura a outras culturas, sentimentos de amor, o engajamento na ação, valores individuais e pessoais, a superação das dificuldades, etc. (DOLL, 1997, p. 18).

CALDÍN argumenta que a leitura tem uma função terapêutica e catártica, já que estimula o leitor a “desatar os nós da alma, quais entraves à vida e à inteligência criadora” (OUAKNIN, 1996, p. 14), a comunicar, a expor os seus problemas físicos ou emocionais, o que produz o alívio e a pacificação das emoções no espírito atribulado do leitor. É fundamental que o diálogo se suceda à leitura, diálogo que dê conta das interpretações pessoais de cada participante, fruto das suas crenças e vivências e, pela leitura, permita abrir para novos pensamentos, novos atos, novos mundos (OUAKNIN, 1996, p. 86), capazes de formar e transformar.

*“Ler biblioterapeuticamente é procurar encontrar no texto esse momento de despedaçamento criador, “essa aurora diferente e recomeçada na qual, de repente, as coisas tomam um outro aspecto em uma paisagem desconhecida” na qual de repente nos sentimos invadidos por um sentimento de alegria de viver, de existir”* (OUAKNIN, 1996).

Caroline Shrodes explica que

*“Reading, like all other human behavior, is a function of the total personality. When we read fiction, poetry, or drama, we perceive selectively in accordance with our needs, goals, defenses, and values. Parallel in substance and function to the primary phases of psychotherapy, the vicarious experience induced by reading includes identification, projection and introjection, transference of emotion from early experience to current symbols of it, catharsis, and insight...Imaginative literature provides an external frame of reference which permits the reader to view his experience freshly from the perspective of the detached observer. Being at once fantasy and reality, it permits the reader to be both participant and spectator”*  
([http://www.infj.com/INFJ\\_Bibliotherapy.htm](http://www.infj.com/INFJ_Bibliotherapy.htm)).

De acordo com SILVA (2002, p. 154) a função terapêutica da leitura emerge da propriedade libertadora que oferece ao leitor a oportunidade e a liberdade para “extrair (...) sentimentos reprimidos, apaziguar emoções e colocar a criança portadora de deficiências em contacto com o mundo dos livros”.

Também Pereira (1996, p. 64-65) reconhece essas propriedades, embora não o afirme peremptoriamente; segundo ele, “a leitura reflete as experiências humanas de todas as épocas e lugares; por isso ao ler e aprender que um problema não é único, o problema [não especificado, por isso subentende-se o problema na sua globalidade] parece menos amedrontador”.

Caldín insiste na necessidade de verificação da aplicabilidade terapêutica de um texto literário através da análise de um conjunto de indicadores de que destaque: a extensão da narrativa, elemento crítico para prender a atenção e evitar o cansaço; a significatividade do conteúdo; a complementaridade texto/imagem; o perfil psicológico das personagens favorecedor da identificação leitor/personagem, *propulsora emocional* (CALDIN, 2004, p. 74) da mudança; as cores utilizadas na descrição e o seu significado cromático; o realismo que transparece da descrição dos cenários; os diálogos que motivam e que envolvem; o humor ativador do riso e da distensão emocional.

A aplicabilidade terapêutica reside assim na capacidade que o texto tem para despoletar emoções, favorecer a autorreflexão e a compreensão da universalização, pela oportunidade de experiências vicárias e aprendizagens experienciais significativas através da identificação com as personagens e do efeito espelho e através da discussão que potencia, da abertura a novas perceções da realidade e do mundo.

Depois das necessárias adaptações às circunstâncias situacionais de implementação de um programa de intervenção biblioterapêutica, evidenciamos a expressão de Bettelheim que, na nossa opinião, melhor exprime o poder e a função terapêutica da leitura, “*o consolo é o maior serviço que o conto de fadas pode prestar à*

*criança ao inspirar-lhe a confiança de que apesar das tribulações ela obterá a vitória sobre as forças do mal” (BETTELHEIM, 1991, p. 181).*

Autoridade na matéria, Paulo Freire ensina que durante a leitura se estabelecem relações entre a história e os factos da vida e as experiências pessoais do leitor. Este, mesmo criança, possui uma experiência de vida, um saber empírico e tácito com o qual estabelece uma relação de troca com o livro e conseqüentemente com o mundo e com as pessoas que o envolvem. Nessa troca o leitor é um agente ativo, que congrega o seu saber ao do autor do livro. Desta feita, a leitura de um livro é uma troca consentida de ideias, pensamentos, conhecimentos e emoções entre o corpo do escritor e o corpo do leitor/ouvinte (FREIRE, 1992).

Subjacente à Biblioterapia, estão, ainda, objetivos recreativos, considerados por Chatton (DOLL, 1997, p. 9) como os primários: a leitura pelo prazer, a leitura para fruir

*“Eu acho que ler significa decifrar as histórias, as cartas, seja lá o que for para passar ao mundo os sentimentos que estavam no fundo do baú que existe dentro de nós. É você viajar para terras distantes, lugares fantasiosos ou tenebrosos. Viver mil aventuras, ser herói! É ter uma amizade secreta! Ler é sonhar estando acordado [...]” (depoimento de uma criança após sessões de Biblioterapia, durante o internamento)*

Encerramos esta reflexão sobre as potencialidades da leitura com o excerto “Elogio do livro e da leitura” da autoria de Cândido Oliveira Martins, que integra a obra coletiva intitulada *Ofícios do Livro*, e que mostra bem as potencialidades da leitura e deixa antever as mais valias para o desenvolvimento integral da pessoa humana e as aprendizagens que potencia:

*“Através do livro, todos aprendemos a ler e a contar, a escrever e a pensar; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes pensadores e os escritores clássicos; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes textos sagrados; através do livro, aprendemos as lições da história e os avanços da ciência; através do livro, aprendemos os grandes valores que regem as sociedades modernas; através do livro, aprendemos a sonhar outros mundos e pensar utopias; através do livro, aprendemos a rir e a chorar, a rezar ou a amar; através do livro aprendemos a descobrir o que nos cerca e a descobriremo-nos a nós próprios. O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação. Afinal, o livro e a leitura moldaram definitivamente a nossa memória e identidade individuais e colectivas, bem como a nossa visão do mundo.*

*Opostamente, quem não lê, atrofia-se do ponto de vista linguístico, estético e cultural; quem não lê, regride na sua capacidade de pensar o que o rodeia; quem não lê, está condenado a viver à margem do seu tempo; quem não lê, vive e morre seguramente mais pobre” (MARTINS, 2008, p. 2).*

Transparece também das leituras realizadas que, recorrendo à leitura, à narração, à dramatização, a brincadeiras, a jogos, à música, à dança e ao diálogo, a preocupação dos aplicadores de Biblioterapia é sempre o bem-estar individual, o fortalecimento dos fatores de equilíbrio e a eliminação das perturbações. A dramatização é uma leitura não apenas do texto, mas da linguagem corporal dos atores, do cenário, do espetáculo em si. Neste caso, a atuação dos aplicadores de Biblioterapia consiste em dar vida ao texto, pela linguagem teatral, apresentando uma história com o intuito de despertar o imaginário e produzir a catarse nos espectadores, exercício que, na opinião de alguns autores pode agir como verdadeiro remédio desde que subjaza uma intenção enfrentamento dos problemas e de mudança de atitude da parte do leitor/ouvinte/espectador.

Toda a dinâmica de um programa de intervenção biblioterapêutica e de aproveitamento do livro e da leitura parece assim contribuir para um *apport* de informação útil promotora de estratégias de coping e de resolução de problemas, redutora do sentimento de isolamento, da ansiedade e de comportamentos negativos, potenciadora da universalização de sentimentos, ao mesmo tempo que enriquece o vocabulário, a proficiência linguística e as competências leitoras. Como *não há bela sem senão*, o sucesso de um programa de intervenção biblioterapêutica configura-se-me extremamente dependente da vontade de ler e das competências leitoras dos sujeitos participantes.

A tónica surge colocada, acima de tudo, na comunicação e na relação dialógica que se estabelece e deve estabelecer após a leitura, sem a qual muitos autores argumentam que não há Biblioterapia. Através do diálogo, a Biblioterapia constitui-se

numa prática de terapia narrativa, inscrevendo-se naquilo a que as epistemologias construtivista e construcionista social designam de “*família de abordagens pós-modernas*”<sup>34</sup>. Através do diálogo, a Biblioterapia busca a resposta leitora individual, isto é, a construção do sentido que o leitor/ouvinte faz a partir do texto e da sua apreensão e apropriação individual, oferece oportunidades de envolvimento significativo no autoquestionamento, na procura de soluções e na tomada de decisão. Esta resposta leitora gera uma reconstrução narrativa marcada por novas interpretações das diferentes partes da história pessoal narrada e a introdução de novos elementos clarificadores; traduz-se em reflexões, interações dialógicas, comentários, produções escritas, ilustrações, mudança de atitudes, dando conta dos significados apreendidos e dos seus efeitos sobre as suas cognições, comportamentos e emoções. Estas terapias narrativas valorizam a relação conversacional e colaborativa, a reciprocidade dialógica q entre o sujeito participante e o terapeuta/aplicador de biblioterapia na prossecução dos objetivos terapêuticos, ou seja, terapeuta e cliente trabalham conjunta e colaborativamente na construção do sentido da vida do sujeito participante, na definição dos seus objetivos, na análise dos seus problemas e das suas soluções.

*“All those who use bibliotherapy should understand that the process does not consist merely of selecting a book relative to a child's problem, but must also include frequent interaction and communication between the administrator and the student”* (AFOLYAN, 1992, p. 141).

A forma como o diálogo se constrói não obedece a critérios pré-definidos ou normalizados: Prater (2006) faz referência ao método DRTA<sup>35</sup> (*Directed Reading and*

---

<sup>34</sup> Conceito utilizado sobretudo a partir dos anos 70, na área da psicoterapia, que faz considera a narrativa como forma pessoal de atribuição de sentido às suas vidas, ao permitir ao indivíduo um afastamento e uma reflexão sobre a sua experiência imediata, uma multiplicidade de significações acerca das experiências vivenciadas e que fazem parte da história de vida pessoal. O. Gonçalves (2000, *apud* FERREIRA, 2007, p. 23) define a narrativa como “um relato simbólico das ações dos seres humanos” que possui uma dimensão temporal (dando à história um princípio, um meio e um fim), através da qual, o indivíduo relaciona aspetos da experiência, atribui sentido aos acontecimentos da sua vida e percebe que o futuro pode ser diferente do presente.

<sup>35</sup> DRTA – método que conduz o leitor através do questionamento sobre o texto. Apresenta como vantagens: a instigação do leitor a tornar-se um leitor ativo e pensante; a ativação do conhecimento tácito do leitor; estimulação do leitor à monitorização da sua compreensão do texto; promoção de *skills* de leitura e de pensamento crítico. **D** de *Direct* ou seja compete ao professor/mediador dirigir e ativar o pensamento do leitor através de uma leitura *skimming* do título da obra, dos cabeçalhos, das ilustrações e com recurso a questões abertas estimulando o leitor a fazer previsões sobre o conteúdo ou a perspetiva do texto; **R** de *Reading*, ou seja, o leitor é convidado a fazer uma leitura *scanning*, focalizada, para localização de informação específica de modo a verificar a previsão feita visando a sua redefinição; **T** de *Thinking*, ou seja, no final de cada sessão, o leitor é convidado a rever o texto e a refletir sobre as

*Thinking Activity*) que apela a um leitor ativo e pensante, que pressupõe uma conversação e argumentação apoiada em pistas, estimulando a apresentação de previsões, a leitura, a confirmação ou revisão das previsões e uma atividade de *follow-up*; por seu turno, Berns (*apud* DIRKS, 2010) recomenda que se direcione a discussão para a interpretação, análise, síntese e avaliação do material de leitura, iniciando o diálogo com questões simples, diretamente relacionadas com a história, que evoluam gradualmente para questões abertas potenciadoras do espírito crítico.

Independentemente do processo, a discussão, sustentada nas competências de comunicação, de troca de ideias e de escuta ativa, é crítica, configurando-se na chave que estabelece as conexões entre o literário e as situações de vida reais, o desenvolvimento da introspeção e da compreensão dos problemas/dificuldades experimentados pelas personagens e a discussão dos pontos fortes e dos pontos fracos das soluções, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de *coping* saudáveis e de compreensão das narrativas problemáticas. Por outro lado, a discussão estimula a compreensão e potencia o desenvolvimento de competências “*when children discuss what they read, their reading skills improve*” (STRINGER; REYNOLDS; SIMPSON, 2003, p. 70) . Berns (*apud* DIRKS, 2010, p. 18) recomenda que a discussão se inicie com questões simples, diretamente relacionadas com a história e se evolua, em espiral, para questões mais abertas que mobilizem o pensamento crítico, de modo a conduzir a discussão de um simples levantamento de informação para a interpretação, análise, síntese e avaliação do material lido.

A maioria dos autores lidos reconhece três componentes ao processo biblioterapêutico: a identificação, a catarse e a introspeção (*insight*) pela possibilidade que oferece ao leitor de se deixar envolver pela história, de criar empatia com as personagens, de se identificar com as suas personagens ao estabelecer paralelismos entre a sua experiência de vida e a das personagens, de partilhar os seus pensamentos de modo indireto e securizante, através de uma terceira pessoa, a personagem da história. Contudo alguns autores de que destacamos Shrodes e Caldín reconhecem 6 componentes: a identificação; a catarse ou seja a libertação de emoções sob circunstâncias que o leitor entende como securizante; a introjeção; a projeção ou seja a

---

previsões apresentadas, podendo modificá-las com base em pontos de suporte do texto. Este método envolve o leitor com o texto através de um triplo processo: texto, elaboração de previsões, leitura para validação das previsões.

transferência das ideias, sentimentos e expectativas individuais para o outro; a introspeção que resulta da catarse através da qual o leitor reflete sobre os seus sentimentos, identifica possíveis soluções para o seu problema, abrindo caminho para a mudança; e o humor, componente relevante pelas propriedades terapêuticas atribuídas ao riso, enquanto expressão de alegria, contentamento e satisfação e por inerência pacificadora de emoções.

Knuth (2006 *apud* DIRKS, 2010, p. 9) sugere que “*experiencing how a character in the book handles a life-changing situation will better prepare students to handle emotional issues that may occur their own lives*”.

Destarte, consideramos que os objetivos da Biblioterapia são de ordem intelectual, emocional, comportamental e social. A Biblioterapia utiliza a palavra escrita para assistir o paciente-leitor na superação de conflitos emocionais relacionados com problemas da vida real pela leitura de um texto sobre o assunto em questão, fazendo jus à *relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade* de que nos fala Paulo Freire (1992). Pela leitura e com a leitura, que é em si um “*ato de interpretação*” (OUAKNIN, 1996), o paciente leitor interpreta as palavras do autor, de acordo com o seu *background* e, pelo diálogo, traz ao outro as suas palavras, as suas histórias, necessidades e experiências de vida; deste partilhar de cada eu, ressaltam valores éticos e morais, produz-se o autoconhecimento, acontecem mudanças de comportamento.

*“A prática biblioterapêutica é vivida no diálogo em torno de um texto. Dois leitores para um mesmo texto produzem um “ler que destrói” terapêutico que permite que as ideias e as palavras joguem, que se reponham em movimento umas em relação às outras, que sejam remobilizadas”* (OUAKNIN, 1996, p. 157).

Não existe contudo consenso relativamente ao lugar que a Biblioterapia ocupa no eixo do saber. Entre a ciência e a arte, é por alguns autores considerada um parente que medeia a Medicina e a Psicologia, por articular o psíquico com o físico e, assim, se pode ser considerada uma terapia para o espírito, também, o é para o corpo (CALDÍN, 2010, p. 79). Por outros é vista como recurso coadjuvante da psicoterapia, pelo que admitem que a Biblioterapia pode ser implementada em hospitais e clínicas de saúde mental, com o objetivo de curar e o restabelecer pessoas com transtornos emocionais e comportamentais (Biblioterapia clínica, de carácter corretivo); outros aceitam-na e reconhecem-lhe um carácter preventivo quer como terapia de autoajuda quer como

terapia narrativa quando aplicada a crianças, adolescentes e idosos em ambientes como as escolas, as bibliotecas, os centros comunitários.

A aplicação de programas de Biblioterapia tem cabimento onde estão pessoas em desenvolvimento ou com algum tipo de sofrimento, físico ou psíquico, ganhando contornos diferentes de acordo com o universo que pretende “curar” e envolve, por isso profissionais da saúde, mormente psiquiatras e psicólogos clínicos, cuja prática surge alinhada com a seleção literária realizada por bibliotecários. A este respeito, Pardeck afirma que hoje a Biblioterapia é considerada uma estratégia emergente que pode ser usada não só por clínicos, mas como técnica auxiliar para ajudar crianças a lidar com as necessidades decorrentes do seu processo de desenvolvimento.

O mediador – psicoterapeuta, aplicador de Biblioterapia, professor, bibliotecário – acompanha o sujeito na leitura/escuta da história, mas pode simplesmente limitar-se a ouvir o indivíduo com atenção, demonstrando interesse e empatia. A relação dialógica que se estabelece potencia essa proximidade entre os sujeitos participantes (crianças, jovens, adultos) e o mediador e é criadora de um clima de descontração e de liberdade, o que possibilita ao mediador perceber o que o indivíduo sente naquele momento, quais as suas angústias, os seus anseios, os seus medos. A relação de proximidade e de confiança que se estabelece configura-se crítica para o sucesso de um programa de Biblioterapia e potencia os benefícios por ela ofertados.

Da revisão de literatura realizada, destacamos o artigo “*Bibliotherapy and the K-5 Michigan model for health curriculum*” da autoria de ANTILA (2009), no qual estabelece as comparações entre os dois modelos mencionados no título. Realça o alinhamento deste segundo modelo com o protocolo do modelo biblioterapêutico, relativamente às etapas de implementação – pré-leitura, leitura orientada, discussão pós-leitura, acompanhamento na resolução de problemas, avaliação e atividade de reforço; aos recursos eleitos – o livro, a literatura; ao perfil do público-alvo, de forma individual ou em grupo; aos propósitos e objetivos; às estratégias e táticas de intervenção. O *K5 Michigan Model*<sup>36</sup> elenca uma variedade de problemas de desenvolvimento que os

---

<sup>36</sup> *K5 Michigan Model* constitui um curriculum sequencial de educação para a saúde dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 19 anos, que objetiva o desenvolvimento de conhecimentos e competências para a prática e manutenção de comportamentos e estilos de vida saudáveis. Promove a aprendizagem através do recurso a metodologias de ensino interativas. Foi implementado pela primeira vez em 1985 e resulta da colaboração das instituições *Public Health, Education, Mental Health, Social*

estudantes podem enfrentar, pelo que vaticina sessões de literatura para a promoção da autocompreensão e do crescimento emocional; compromete as escolas na promoção da saúde e do bem-estar dos seus alunos, através da inclusão no desenho curricular da abordagem das temáticas: saúde social e emocional; atividade física e nutrição; álcool, tabaco e outras drogas; bem-estar e saúde pessoal. Disponibiliza um conjunto de 29 livros, dos quais 10 se destinam ao processo biblioterapêutico e 19 a atividades de pré-leitura, leitura orientada e acompanhamento na resolução de problemas; não consideram a discussão pós-leitura. Prevê a avaliação da compreensão do aluno com base no desempenho revelado em atividades de reconto e identificação dos sentimentos e situações experimentados pelas personagens principais, bem como na resposta às questões que o aplicador coloca, alternando entre questões de carácter cognitivo e questões de carácter analítico e avaliativo.

Este modelo encaixa no que Hynes-Berry (1978) apelida de Biblioterapia educacional com objetivos fundamentalmente preventivos. A Biblioterapia educacional é definida como o uso da literatura pelos educadores no auxílio que prestam a crianças/jovens estudantes ao desenvolvimento de pensamentos positivos e *skills* de resolução de problemas face a contrariedades correntes ou futuras da vida e no desenvolvimento da consciência de justiça social. Propõe, pois, a abordagem das problemáticas sociais e emocionais latentes através da identificação dos problemas das crianças/jovens, providenciando orientação e disponibilizando informação e exemplos de como outros lidaram com questões semelhantes. Esta modalidade biblioterapêutica surge associada ao contexto escolar e funda-se, na minha opinião, na Biblioterapia de desenvolvimento; tem como alvo principal a população adolescente.

Estudos psicológicos e educacionais atribuem à adolescência características particulares e um modo de estar na vida nem sempre pacífico, marcado pela construção e amadurecimento das relações interpessoais com os seus pares, pela aceitação da imagem, pela independência emocional relativamente aos pais e outros adultos que com eles privam, pela aquisição de comportamentos socialmente responsáveis e de valores éticos e morais orientadores dos comportamentos. Numa fase de construção da personalidade e da identidade, a conjunção de fatores internos associados sobretudo ao autoconceito com fatores externos como a pressão dos pares, as elevadas expectativas

familiares, as relações interpessoais conflituosas e mesmo negativas e as dificuldades que emergem da realização das aprendizagens escolares concorrem para experiências de vida dominadas pelo sofrimento, pela confusão, por perturbações físicas e emocionais, pela tristeza, pelo medo, pelo ciúme, pela depressão, pela má vontade, pelo desespero que ante situações de perda podem potenciar desfechos menos felizes. Por outro lado, dificuldades ao nível da comunicação e da expressão oral, a timidez e a dúvida ante a reação do outro, dificultam e condicionam a expressão das emoções, das ideias, dos pensamentos.

É neste contexto específico que a Biblioterapia educacional desponta como estratégia de intervenção útil, facilitadora da reflexão e da introspeção sobre as situações-problema ameaçadoras e como terapia auxiliar de um crescimento emocional/físico mais saudável e da proficiência do pensamento crítico e das aprendizagens para lidar e prevenir perturbações emocionais e narrativas problemáticas futuras. Como se vê, os objetivos da Biblioterapia educacional são múltiplos e tocam os da Biblioterapia de desenvolvimento: o crescimento pessoal ao nível da cognição, da emoção, da maturidade comportamental.

Já mais recentemente, mormente desde finais do século XX, é ressaltado o papel da Biblioterapia enquanto terapia de autoajuda, numa sociedade como a nossa, caracterizada por uma elevada longevidade das suas populações, onde as perturbações emocionais como a ansiedade e os quadros depressivos constituem fatores de extensa co-morbilidade, com custos indiretos relacionados com a depressão sete vezes superior aos custos diretos, correspondendo a metade do valor total alocado às doenças mentais. Neste contexto, a Biblioterapia é concebida como um tratamento alternativo, a baixo custo, que reduz, significativamente, o número de visitas ao médico, através da prescrição de livros de autoajuda (ficção e poesia) por muitos profissionais de saúde mental. A Biblioterapia de autoajuda propõe o uso da literatura não ficcional baseada nas técnicas de terapia comportamental para auxiliar as pessoas a compreender os seus problemas e alterar os seus comportamentos.

Estudos recentes desenvolvidos pelo *National Institut for Health Clinical Excellence* (NICE), Reino Unido, confirmam que o recurso à biblioterapia de autoajuda tem impacto na redução dos custos com os tratamentos, comparativamente à utilização de medicação com antidepressivos, pelo que valorizam e enfatizam o contributo das bibliotecas públicas. Estes programas têm vindo a encontrar uma oposição cerrada por

parte da indústria farmacêutica, nomeadamente da companhia farmacêutica *Eli Lilly*, produtora do Fluoxetina (Prozac) um dos antidepressivos mais usados no mundo.

BREWSTER (2007) define a prescrição de livros de autoajuda como Biblioterapia de autoajuda e o uso de ficção e escrita criativa como Biblioterapia criativa. Quer uma quer outra têm como objetivo melhorar a saúde mental e o bem-estar dos participantes. Em 2007, Latner argumenta que a “*autoajuda habilita os indivíduos a responsabilizar-se pelos seus problemas e soluções o que os fortalece*”.

A 1.<sup>a</sup> referência científica à Biblioterapia criativa provém da Irlanda e data de 1934, país onde se encorajou a instalação de bibliotecas hospitalares, consideradas muito úteis enquanto agentes reconstrutivos para ajudar na recuperação. Este tipo de Biblioterapia proporciona aos pacientes uma oportunidade de escrita sobre as suas experiências, o que conduz à experimentação da catarse e os ajuda a encontrar uma voz com quem discutir os problemas que enfrentam. Alaszewski (2006) reforça este ponto, e acrescenta que os diários podem ajudar os pacientes a relatar os seus medos e sentimentos e ajudá-los a gerir as situações de modo a que lhes façam sentido. A Biblioterapia criativa pode incluir um serviço individualizado ou sessões formais/informais em grupo. Usa a ficção e a poesia para encorajar a escrita ou estimular a discussão.

Estudos mais próximos apontam para novas práticas terapêuticas próximas da Biblioterapia baseadas na *Internet* e em intervenções *online*. A terminologia é ainda imprecisa: *web-based therapy*, *e-Therapy*, *cyber-therapy*, *eHealth*, *e-Intervention*, *computer-mediated intervention*, *online therapy/counseling*. O aumento significativo de procura de ajuda para uma ampla gama de problemas pessoais através da *Internet* fez emergir os programas de intervenção *online* e *web-based* como práticas potencialmente efetivas no tratamento de doenças do foro mental e aditivas. Os benefícios deste tipo de intervenção prendem-se com a disponibilização de conteúdos, a predisposição para as novas tecnologias, a conveniência e acessibilidade (flexibilidade temporal e geográfica), a garantia da privacidade e do anonimato, a relevância, a escalabilidade e os baixos custos quer para clientes quer para fornecedores do serviço. A terapia através da *Internet* envolve o desenho de um programa de tratamento baseado na evidência, formal e estruturado, a aplicar num período de 6 a 8 semanas. Os módulos programáticos são baseados nos princípios da terapia cognitiva e comportamental e nos princípios da terapia de desenvolvimento e motivacional. Além de propostas de leitura (apresentadas

com recurso a uma variedade de ferramentas multimédia), exercícios interativos com itens de resposta curta, questionários e a autoavaliação, incluem ferramentas comportamentais como os diários de automotivação, o estabelecimento de metas e técnicas de prevenção de recaída. Estes programas de intervenção *web-based* e/ou *online* operacionaliza-se através da comunicação assíncrona (troca de emails semanais com o terapeuta, fóruns como mecanismo de suporte) e da comunicação síncrona (chat, videoconferência ou o telefone) de modo a possibilitar um contacto próximo com o terapeuta para discutir assuntos específicos e o progresso individual e *peer-support* com grupos de indivíduos que estão a enfrentar ou já enfrentaram situações-problema semelhantes. Tal como os programas de intervenção biblioterapêutica, os programas de intervenção *online* e *web-based* têm início com o diagnóstico e identificação das necessidades dos sujeitos a envolver com vista à elaboração de um programa de relevância pessoal e cultural para cada cliente, condição essencial para garantir a eficácia da intervenção e a motivação dos participantes. Terminam com sessões de *follow-up* para garantir que os ganhos se não perdem.

A terapia *online* ou *web-based* é utilizada como uma terapia simultaneamente individual e de grupo, como método de prevenção de recaídas ou de aplicação temporária durante o período de espera anterior à terapia *face-to-face*. As evidências mostram que se trata de uma intervenção tão eficaz quanto as terapias presenciais e até mais eficaz do que outras terapias; apesar de constituir um fenómeno recente, demonstram uma importância e aceitação crescente, principalmente, entre a camada mais jovem cada vez mais confortável na procura de ajuda *online*.

Embora relativamente nova, esta experiência está já implantada em vários países e constitui a estratégia de eleição do governo de Ontário, que almeja alcançar, assim, a população não tratada com recurso a métodos inovadores, proativos. Os documentos orientadores recomendam vários procedimentos como facilitadores do sucesso: o diagnóstico inicial para levantamento das necessidades individuais e definição do perfil; o registo *online* para prosseguimento das atividades; o *feedback* imediato de modo a facultar um relatório detalhado e de fácil compreensão para o indivíduo; a correspondência entre os conteúdos a disponibilizar e o perfil dos sujeitos; o embasamento dos conteúdos terapêuticos em técnicas terapêuticas empiricamente validadas; a disponibilização de múltiplas técnicas terapêuticas; a possibilidade de contacto automático com o programa por *email* diário ou semanal com dicas, histórias

de sucesso, tutoriais, relatórios de progresso e técnicas cognitivas e comportamentais; a proposta de fóruns de discussão entre pares; a possibilidade de contacto do administrador do *site* ou apoio técnico (*email*, telefone e endereço físico).

Barak, Klein e Proudfoot (2009, *apud* MONAGHAN; BLASZCZYNSKI, 2009, p. 11) categorizam as intervenções *web-based* em três grandes grupos:

- As intervenções *web-based* de natureza educativa desenhadas para fornecer informação baseada com as patologias: sintomas, prognóstico, diagnóstico e terapêuticas disponíveis;
- As intervenções terapêuticas *web-based* autoguiadas, concebidas com o objetivo de promover mudanças cognitivas, comportamentais e emocionais através da instrução dos sujeitos envolvidos, reunidas em programas modulares e estruturados baseados em evidências;
- As intervenções terapêuticas *web-based* com suporte humano que além de uma estrutura semelhante às anteriores, incluem um terapeuta para facultar suporte adicional, orientação e *feedback* quer numa base síncrona quer assíncrona.

Ao longo da investigação transpareceu o ceticismo manifestado pelos autores relativamente à relevância e eficácia dos programas de Biblioterapia que fundamentam na escassa sistematização teórica, na natureza essencialmente descritiva das pesquisas e na quase ausência de pesquisas experimentais. Lenkowsky justifica

*“the absence of systematic, objective, comparative research, however, suggests that while many believe in bibliotherapy and are using it, sufficient substantiated evidence of how it works, why it works, or if it works, is not yet available” (apud DOLL; DOLL, 1997, p. 19).*

Também Moody e Limper's (1971, *apud* DOLL; DOLL, 1997, p.20) reclamam por mais investigação nesta área

*“this continuing and varied interest in bibliotherapy and the expansion of therapeutic library services points up the need for gathering quantitative data, and for evaluating the methods and materials currently in use”.*

Presumimos que a escassez de estudos em Biblioterapia (no quadro nacional estes estudos são praticamente inexistentes; da literatura revista encontraram-se apenas três estudos) pode encontrar justificação no reduzido número de modelos de intervenção

biblioterapêutica e na avaliação empírica dessas intervenções e nos resultados pouco consistentes.

No que respeita à terapia *web-based* os estudos realizados tiveram como público alvo indivíduos aditos em jogo, bebida, tabaco e drogas. Embora ainda bastante incipientes, as evidências revelam-na já como uma terapia mais exigente em termos temporais ao propor a leitura de textos e a realização de exercícios além de períodos de *feedback* contínuos e da necessária participação em *fóruns* ou *chats* de discussão. As limitações que derivam aproximam-se das da Biblioterapia e prendem-se, sobretudo, com a falta de interesse e de motivação dos sujeitos envolvidos bem como com as restrições temporais.

## ***2.2 - Método biblioterapêutico***

Também o método biblioterapêutico é pacífico e consensual. Qualquer que seja a natureza do processo de Biblioterapia a implementar – clínica, desenvolvimental – a sua implementação requer a construção de um plano estrutural das sessões, uma proposta dinâmica, permanentemente, sujeita a correções e melhorias de acordo com o *feedback* dos alunos, para que a resposta dos sujeitos alvo de intervenção aos materiais de leitura seja indutora da mudança através do processo catártico, do *insight* ou da imitação dos comportamentos das personagens.

A chave do sucesso está, precisamente, na qualidade estrutural do plano das sessões, facilitador da prossecução encorajador da aplicação das estratégias usadas pelas personagens à própria vida. A estrutura deste plano deve possibilitar aos leitores uma percepção da relevância da leitura e da história, além dos acontecimentos das vidas das personagens. Deve facilitar o estabelecimento de conexões com as personagens, corporizando-as, através das quais a criança aprende a desenvolver estratégias de *coping* e de resolução de problemas. O plano e a sua posterior avaliação permitem a compreensão do nível de tangibilidade dos objetivos previamente elaborados.

O método biblioterapêutico tem o livro ou outros materiais literários ou não literários como ponto de partida para uma relação dialética entre o sujeito e o aplicador de Biblioterapia, alicerçando-se num tripé: leitura ou narração – interpretação – diálogo, perspetivando-se o desenvolvimento de práticas interpretativas que interpenetrem a compreensão, a análise e a apreciação. Decorre em três fases, na observância dos princípios da carta KWL<sup>37</sup>: primeira fase em que destaco dois momentos, o momento “K” (*Know*) ou de pré-leitura, marcado pela motivação para a atividade de leitura; a ativação dos conhecimentos prévios dos sujeitos que dê conta daquilo que sabem sobre o assunto, instigando a expressão das suas ideias e a partilha das suas experiências; a análise dos aspetos paratextuais do livro (capa, título, ilustrações) e a extrapolação para suscitar a curiosidade para o texto em causa, invocando a cooperação interpretativa através do levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da obra. Segue-se o momento “W” (*Want*) durante o qual e, através de questões orientadoras, se ausculta o grupo sobre os aspetos que mais lhes interessam e o que querem aprender sobre o assunto. O conhecimento sobre o que os move, orientará o aplicador de Biblioterapia através da leitura do livro, colocando a tónica na informação mais pertinente e interessante, que melhor responde às necessidades informacionais e aos interesses dos elementos do(s) sujeito(s) envolvido(s). Nesta fase inicial, o recurso literário estabelece a conexão entre os sujeitos envolvidos, desenvolvendo a empatia e trazendo ao de cima a linguagem dos sentimentos.

A fase da leitura é a fase do contacto com o texto e com a sua estrutura. É a fase de projeção de uma ideia que deverá ser apreendida pelos sujeitos, de modo a que, valendo-se da sua liberdade interpretativa, deduza novos sentidos ao lido (LUCAS, *et al.*, 2006), refutando o que o desagrada e valorizando o que lhe agrada, “*dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos*” (CALDIN, 2001, p. 5). Para facilitar o acompanhamento da história sugere-se uma leitura em voz alta, fluente e expressiva, feita pelo professor, sem interrupções, de forma a conceder liberdade interpretativa ao(s) sujeito(s). Pode haver

---

<sup>37</sup> Carta metodológica de abordagem do livro e do assunto nele contido, sugerido e implementado pela Carnegie Library of Pittsburgh, disponível em (<[http://www.carnegielibrary.org/search/results\\_top5.cfm?SearchTerm=KWLsearch\\_option=siteecx=pa rtner-pub-1151625091385915%3Aubngf1-mqdyeie=ISO-8859-1eq=eforid=1](http://www.carnegielibrary.org/search/results_top5.cfm?SearchTerm=KWLsearch_option=siteecx=pa rtner-pub-1151625091385915%3Aubngf1-mqdyeie=ISO-8859-1eq=eforid=1)>).

lugar a uma segunda leitura, com exploração lexical segundo o “*tier system*”<sup>38</sup>, correspondendo ao nível e às competências comunicativas adequadas à faixa etária, pontuada com comentários do aplicador de Biblioterapia e estrategicamente conduzida com vista à descoberta e à apreensão da mensagem. No decorrer da segunda leitura, o aplicador de Biblioterapia deve estar atento às expressões faciais, aos gestos e movimentos do corpo, às verbalizações espontâneas que atestem a assimilação do conteúdo da narrativa (PINTOS, 1999, p. 22). Com crianças mais novas a permissão de manuseamento do livro para leitura individual das ilustrações é uma estratégia de mediação, com grande significado. A apresentação dos livros deve ser cuidadosa e estrategicamente executada, provendo a “*reducing the level of defensiveness*” (SHECHTMAN, 2006, p. 645), para que possibilite, aos sujeitos envolvidos, uma identificação com as personagens via autoexploração, apaziguadora da sua atitude defensiva, e a visualização das similaridades entre os seus problemas e os das personagens, que, de modo indireto, possibilite conversar questões mais desafiadoras. Esta fase termina num período de reflexão individual e/ou em grupo, dependendo das questões a tratar, sobre o que escutaram ler e as reações que o lido despoletou.

*“In reading about a character who is facing a situation similar to their own, readers may identify with the character and in so doing gain some awareness and understanding of their own motivations, thoughts and feelings”*(COLEMAN e GANONG, *apud* REYNOLDS, 2007, p. 21).

O terceiro momento é o momento “L” (*Learned*) ou de pós-leitura, marcado por um acompanhamento próximo e contínuo dos sujeitos envolvidos, em que é proposta a partilha dos conhecimentos adquiridos, das experiências vivenciadas,

---

<sup>38</sup> Método de exploração vocabular descrito por Isabel Beck, na sua obra “*Bringing words to life: robust vocabulary instruction*”, em que distribui as palavras por camadas: a primeira camada, *Tier One*, onde cabem as palavras mais básicas; a segunda camada, o *Tier Two*, refere-se à tipologia de palavras que possibilitam a comunicação sobre o texto lido; a terceira camada, o *Tier Three*, alude, especificamente, às palavras-chave da história. A controvérsia instala-se, apenas, sobre as palavras da segunda camada, que três critérios procuram explicar: o critério da importância e utilidade verificável através da frequência com que aparecem em vários domínios e com o perfil dos sujeitos falantes que as utilizam; o critério do potencial instrutivo que determina a usabilidade da palavra, de modo a possibilitar aos sujeitos falantes construir ricas representações de si próprio e a sua relação com outras palavras e conceitos; o terceiro critério prende-se com a compreensão conceptual, ou seja, são palavras das quais os falantes têm uma compreensão conceptual, mas proporcionam precisão e especificidade ao contexto em descrição. (<<http://www.carnegielibrary.org/research/parentseducators/educators/blast/elementary/3rdgrade/VocabularyMore.html>>)

objetivando-se a “ab-reação e a catarse” (PARDECK; PARDECK, 1984, p. 196) através da expressão verbal ou não-verbal, a conseqüente libertação emocional e resgate do silêncio em que muitas se refugiam, com recurso a qualquer uma das táticas estratégicas, atrás enunciadas, visando a resolução criativa dos problemas. As atividades iniciais<sup>39</sup> a desenvolver, nesta fase, - reconto, análise dos sentimentos das personagens e das situações por elas vividas - configuram-se de grande relevância, pois pretende-se, antes de mais, garantir a compreensão da história lida, de forma a dar seguimento, com eficácia, às atividades de acompanhamento a propor, que façam a ponte entre a leitura e as vidas/experiências individuais, embasadas na análise crítica, na argumentação e na estratégia de resolução dos problemas “*I solve*” sintetizada no acróstico (FORGAN, 2002, p. 78) que se desenvolve em cinco passos: identificação do problema apresentado no livro e outros problemas relevantes para os alunos, reconhecimento dos traços e comportamentos prossociais das personagens; avaliação da relevância das soluções tomadas pelas personagens; análise dos obstáculos à concretização das soluções; reflexão sobre os sentimentos experimentados durante a fase da leitura e sobre as similaridades entre o seu Eu/personagens, entre as suas situações/situações das personagens; discussão orientada que conscientize o(s) sujeito(s) de que não têm a exclusividade sobre aqueles problemas em concreto, mas que eles podem, também, preocupar o Outro; dirigindo-os no desenvolvimento do *insight*; a discutir virtudes, capacidades e valores das personagens que se constituam em modelos de competências emocionais, comportamentais e sociais para os sujeitos envolvidos; elencagem de soluções alternativas e análise do seu potencial, exploração das possibilidades de uma experimentação bem-sucedida através de uma tática estratégica que possibilite a simulação como o *role-play*, por exemplo; avaliar dos *outcomes*. É de toda a conveniência o desenvolvimento de atividades de reforço, potenciadoras da prática e da aplicação das soluções apreendidas.

---

<sup>39</sup> A *Carnegie Library of Pittsburgh* sugere que se dê um *post-it* a cada interveniente, onde registem pelo menos um facto apreendido a partir da leitura feita, a que se seguirá a sua partilha em grupo e a posterior colagem do *post-it* na secção “L” da carta KWL.

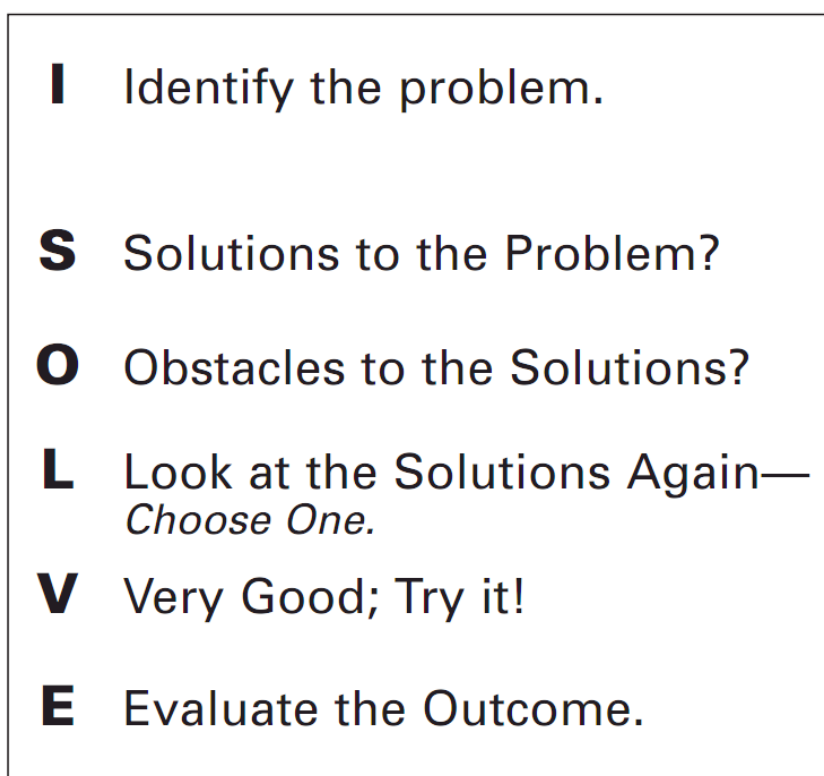


Figura 3 - I SOLVE strategy<sup>40</sup>

Fonte: FORGAN – *Teaching problem solving through children’s literature*. (2002, p. 78)

---

<sup>40</sup> De acordo com a sua linha de pensamento, a estratégia desenvolve-se em cinco passos, sendo que o primeiro visa a identificação do problema apresentado no livro e outros problemas relevantes para os alunos. O «s», do 2.º passo, aponta para a busca de soluções, sugerindo-se, aos alunos, a listagem, no quadro da sala, não só, de todas as soluções que as personagens encontraram para a resolução dos problemas com que se depararam, mas também a proposta de novas soluções e a discussão generalizada sobre cada uma delas. O 3.º passo pressupõe a análise da viabilidade de cada solução apresentada, a determinação dos obstáculos que poderão surgir, particularizando-os numa lista paralela, que possibilite a todos ter a perceção da totalidade de soluções propostas e dos obstáculos possíveis. O 4.º passo supõe um novo olhar, analítico e crítico, sobre as soluções, com vista à escolha, não da solução momentânea que resolva o problema a curto prazo, mas da solução definitiva que previna uma recidiva, a médio ou longo prazo. O 5.º passo é o momento “*eureka*”; uma vez encontrada a solução, impõe-se a sua experimentação real ou simulada em situação de *role-play*, que proporcione a todos um *feedback*. O 6.º passo, “*the last, but not the least*”, centra-se na avaliação dos resultados e na verificação da eficácia da solução escolhida, para a resolução daquele(s) problema(s) em concreto. Pode concluir-se que face à necessidade de uma reorientação do grupo ou do indivíduo implicados, se despoleta nova discussão, possibilitando-se aos alunos a (re)construção dos próprios *insights*. A ineficácia da solução impõe o reinício da estratégia e a reconsideração das soluções apontadas.

Ocorrida a catarse, orienta-se o grupo para o momento final, do *insight*<sup>41</sup> e integração (PARDECK; PARDECK, 1984, p. 196) em que cada elemento, individualmente, toma consciência da existência efetiva de um problema, para o qual é necessário encontrar uma solução. Para a discussão ser eficiente, deve ter implícita a predisposição individual para autorrevelação e a exposição/discussão reflexiva de questões/situações pessoais num ambiente de respeito pela dignidade individual, bem como a manifestação de sentimentos de autoestima e autoconfiança indutores de uma participação com qualidade. Johnson (2000) defende práticas efetivas de uma discussão positiva, segura e de apoio, com recurso ao reforço positivo, à escolha de personagens e situações previsíveis, à colocação de questões tolerantes, que animem os alunos na exposição das suas dúvidas e no questionamento, alargando o tempo de leitura às necessidades manifestadas pelo grupo e sugerindo atividades de extensão significativas (JOHNSON [et al.], 2000).

Sintetizando, esta atividade de leitura utiliza como estratégias de abordagem a antecipação (momento K, fase de pré-leitura), o questionamento (momento W, fase da pré-leitura) e a discussão, o sumário e a recapitulação (momento L, fase pós-leitura). O ponto fulcral está no estabelecimento de um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo a partir do texto lido ou narrado, que conduza à “*construção colectiva de um conhecimento maior sobre o tema em discussão. Os pontos de vista individuais são submetidos ao exame crítico dos parceiros da comunidade de investigação*<sup>42</sup> e se somam ao esclarecimento do tema” (CEMEP<sup>43</sup>, 2003 *apud* PEDRO, 2008, p. 4).

Ao(s) sujeito(s) envolvido(s) impõe-se uma participação ativa, crítica e produtiva; a compreensibilidade do texto pressupõe o entrelaçar entre o conteúdo textual, os conhecimentos prévios individuais, a reflexão sobre os novos dados suportada por aqueles que o(s) sujeito(s) já têm na sua posse, uma análise global, a

---

<sup>41</sup> O *insight*, expressão que na minha opinião melhor se ajusta à fase de introspeção e conscientização, é o ponto em que o leitor desenvolve um conhecimento sobre si próprio e o seu mundo, desencadeada pela atividade de discussão. É da interação com os pares e com o aplicador de Biblioterapia ocorre a introspeção e a integração do problema e da sua resolução.

<sup>42</sup> Lipman chama comunidade de investigação a uma comunidade de professores e alunos que conversam de maneira articulada, transferindo os seus pensamentos de uns para os outros, envolvendo-se em verdadeiras discussões, estimulando o pensamento, de modo organizado e coerente, ao mesmo tempo que aprendem uns com os outros num diálogo investigativo.

<sup>43</sup> CEMEP, sigla referente a Centro Mineiro de Educação para o Pensar. Este Centro foi criado em 1994 e está sediado em Belo Horizonte. Tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de pensar bem, nas palavras de Lipman, pensar de forma ordenada, coerente, crítica, reflexiva ou seja o desenvolvimento da capacidade de saber pensar.

reformulação dos conhecimentos prévios e construção do novo conhecimento, que finaliza com uma atividade de metacognição. Na prática de uma escuta ativa do Outro, condição do diálogo filosófico, no pluralismo interpretativo das interações dialógicas, do questionamento emergente do conteúdo textual e dos comentários justificados tecidos ao texto, enquanto elemento intermediário, cada sujeito expõe o seu Eu, a sua visão do mundo, constrói aprendizagens críticas e interventivas<sup>44</sup> fundamentadas na diferença (FREIRE, 1997, p. 67).

A leitura implica a descoberta, o autoconhecimento, a predisposição para a mudança, o crescimento emocional, o enriquecimento intelectual, conduz o sujeito a um estado de conscientização e introspeção, intensifica percepções e vivências interiores. O [indivíduo] acaba por compreender, intuitivamente, o conteúdo da mensagem que a narrativa encerra, sem a intervenção direta do terapeuta. O [indivíduo], então, aproxima-se de si mesmo de maneira mais relaxada e efetiva (BODART, 1980 p. 47). Na posse de um conhecimento mais amplo e consistente das histórias dos sujeitos envolvidos e das suas necessidades emocionais, o aplicador de Biblioterapia procede à adequação de respostas eficazes às necessidades reveladas, conduzindo os sujeitos na busca de soluções que o satisfaçam e promovam novas possibilidades de crescimento, resiliência e projetem a mudança, com vista ao seu bem-estar psíquico, emocional e físico, por conseguinte.

Com alunos referenciados com necessidades educativas especiais impõe-se uma adequação do método biblioterapêutico: *“Children with severe emotional, adjustment, or developmental problems are seen as less likely to benefit from directed reading than are those with more “minor” or “basic” problems”* (LINDEMAN; KLING, *apud* PARDECK; PARDECK, 1984, p. 195).

A motivação dos sujeitos faz-se com atividades introdutórias interessantes e materiais representativos; a afetação do tempo para a leitura, deve ser acrescido de pelo

---

<sup>44</sup> Natureza das aprendizagens preconizadas pelo programa de Filosofia para Crianças, desenvolvido por Mathew Lipman, fundador do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. As falhas que detetava nos raciocínios dos seus alunos, os comportamentos e o trabalho de professores com crianças neurologicamente incapacitadas motivaram-no a remeter para uma idade precoce o contacto com a Lógica e a Filosofia. Defende que a Filosofia é a base e o método para promover o desenvolvimento de competências de reflexão e espírito crítico. Segundo o filósofo as histórias para crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais: Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram as personagens de ficção nas histórias que lêem: apropriam-se delas como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando, às crianças, histórias de que se apropriar e significados a partilhar, proporcionando-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar” (LIPMAN, *apud* ELIAS, 2005, p. 14).

menos mais 25% do que o tempo concedido para uma leitura normal; concessão de tempo para uma reflexão individual, orientada, sobre o lido; concessão de tempo a uma discussão orientada e à resposta às questões que exigem um mais alto nível de competências; avaliação do processo e dos resultados, finalizando com a autoavaliação (JACKSON, 2000).

Caldín (2001, p. 8) assevera ainda que “*além da leitura, os comentários, os gestos, os sorrisos, os encontros são também terapêuticos, na medida em que fornecem a garantia de que não estamos sozinhos*”, a que sobrevêm a verbalização e exteriorização das emoções, auxiliando na mudança de comportamentos.

Embora os benefícios da utilização de literatura ficcional como tratamento terapêutico não estejam confirmados pela investigação, o aumento de práticas de intervenção biblioterapêutica e a utilização da literatura por profissionais de saúde mental, psicoterapeutas, psicólogos clínicos e aplicadores de Biblioterapia prenunciam validade clínica ou, pelo menos, credibilidade funcional.

Na revisão da literatura encontrámos, ainda, referências a atividades de registo e de escrita criativa, como propostas a apresentar, em paralelismo com as atividades atrás enunciadas, bem como a atividades de expressão artística como o desenho, a escultura, a pintura ou o teatro. Se a estratégia predisser atividades de expressão escrita, considero ser de todo o interesse, a elaboração de um portfólio individual ou de grupo, para arquivo de todos os registos redigidos ao longo das sessões ou de diários individuais para registo das reflexões e expressão livre e pessoal dos sentimentos e emoções, permitindo a catarse. Estes diários serão pessoais e só será dado conhecimento deles se os seus autores assim o entenderem (ESTRELA, 2008, p. 76). Nesta situação, o aplicador de Biblioterapia tem de estar consciente que a leitura e a escrita não implicam a correção gramatical ou ortográfica, pelo que a pedagogia do erro<sup>45</sup> deve prevalecer, prevenindo a inibição, o desinvestimento e a desistência.

Dada a natureza de um programa de Biblioterapia e a condição voluntária dos sujeitos envolvidos, as sessões beneficiam, embora reguladas, se primarem pela

---

<sup>45</sup> Pedagogia do erro entende o erro como algo dinâmico, como uma oportunidade e não uma ameaça, como construtivo que conduz ao avanço. Assim, o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento, uma vez que é por meio do erro do aluno, que o educador vai identificar o que o aluno já sabe e o que pode vir a saber sobre o conteúdo em estudo e reconstruir o conhecimento a partir dele. Esta pedagogia visa uma implicação cognitiva e afetiva na procura de razões explicativas do erro e de soluções remediativas, com foco mais no processo do que no produto.

informalidade e pela não padronização, quer em relação à livre disposição espacial dos sujeitos, quer em relação à liberdade de expressão ou registo de situações, desde que significativas, quer em relação à estrutura, aberta, e ao tempo de duração de cada sessão (variável correlacionada com a faixa etária, a maturidade e os *skills* dos sujeitos envolvidos, de forma a escudar-se o sujeito/ o grupo da pressão do tempo).

Na nossa opinião, o método biblioterapêutico sairia enriquecido com a combinação das propostas de intervenção do método eduterapêutico, adequado ao apoio a crianças com NEE, que considera adicionais e complementares, quer durante a fase de aplicação quer na potencialização dos resultados. Este método explora a força informativa, lúdica e sugestiva da articulação desenho/escrita/imagem, constituindo-se numa ferramenta educativa e terapêutica adequada na aproximação aos bloqueios cognitivos e emocionais das crianças. Tem como pontos comuns ao método biblioterapêutico, a utilização do texto como instrumento de trabalho, com vista à promoção de competências de prevenção ou de proteção das necessidades educativas e emocionais diagnosticadas, a promoção do questionamento e a procura de respostas, as estratégias de operacionalização. A seleção do texto ou da imagem é suportada por um conjunto de cinco critérios: a significação que potencie o efeito espelho da leitura ante a escuta de ideias com significado para a criança e a interação com mensagens expressivas; a intencionalidade que direcione as mensagens significativas para a promoção de competências; a adequação ao estadio de desenvolvimento da criança, quer ao nível vocabular, quer ao nível conceptual; a hierarquia compreensiva a que obedecem as questões que se vão colocando sobre o lido; a evidência científica dos conteúdos. Com recurso a uma estratégia de dinâmica de grupos, a aplicador age em contexto, responde às necessidades específicas manifestadas pelas crianças nesse contexto, com o intuito de desobstruir os bloqueios e alcançar o retorno eduterapêutico, ou seja, aclarar aspetos importantes para a criança, capacitando-a para a melhoria dos indicadores problemáticos diagnosticados. O retorno eduterapêutico está focalizado na resposta, mediada, de ajustamento da criança e das suas necessidades específicas, em contexto de interação, resgatando o conceito vigotskiano de desenvolvimento proximal<sup>46</sup>. Da aplicação do método derivam registos da observação das interações, em

---

<sup>46</sup> A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) consiste na “distância que separa o nível atual de desenvolvimento da criança, demarcado pela sua capacidade atual de resolução de problemas, a título individual, e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela capacidade de resolução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com os pares mais capacitados. A ZDP valoriza a

função dos quais se procede à adequação dos planos de intervenção às crianças envolvidas e ao contexto escolar em que se inserem.

### 2.3 - *Seleção dos materiais literários*

*“(...) a need must be identified, a book must be selected specifically for the need and the particular person in need, and a presentation and follow-up plan must be designed and implemented in order for reading to be called bibliotherapy”*

(ANTILA, 2009, p. 20)

Para a obtenção de resultados eficientes com a aplicação da Biblioterapia, é necessário que o aplicador de Biblioterapia ou a equipa multidisciplinar treinada para desenvolver esta atividade, tomem em atenção vários fatores confluentes e determinantes da seleção dos materiais livro e não-livro: a) fatores de natureza pessoal e psicológica do leitor que conduzam ao conhecimento de leitor, premissa mencionada na segunda lei de Ranganathan *“todo o leitor o seu livro”*<sup>47</sup> (a idade; o nível de escolaridade; as experiências pessoais; necessidades emocionais; as áreas de interesse e preferências do grupo de indivíduos; as competências leitoras; nível de proficiência linguística, o contexto terapêutico, o estadio de desenvolvimento da terapia); b) fatores que se prendem com o livro em si, enquanto recurso pedagógico, como a qualidade literária e icástica das ilustrações<sup>48</sup> do livro uma vez que *“images with narratives*

---

constituição de grupos de aprendizagem colaborativa como alternativa à mediação do professor. A ZDP é entendida como uma janela de oportunidades para a aprendizagem, uma vez consideradas a linguagem e o contexto cultural, ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento.

<sup>47</sup> Leis de Ranganathan - *The five laws of library science* (1931) – 1) os livros são para ser usados, porque impulsionam o conhecimento; 2) todo o livro tem o seu leitor, donde a importância da sua divulgação e difusão seletiva da informação; 3) todo o leitor tem o seu livro (já explicado acima); 4) poupe o tempo do leitor, simplificando a recuperação da informação e o acesso livre às estantes; 5) uma biblioteca é um organismo em crescimento, pelo que se impõe uma avaliação periódica das coleções, com vista à sua atualização.

<sup>48</sup> A ilustração deve primar pela qualidade, apropriada à história e adequada à faixa etária do público-alvo, apelativa, independentemente do estilo (impressionista, surrealista, folk, cartoon), constituindo-se uma extensão da história, - enriquecendo-a quer em termos de enredo, espaço, descrições por meio do traço, da cor, da disposição visual do texto -, guiando o leitor na descoberta da inter-relação ilustração/história na compreensão e interpretação. Hillman (citado por PRATER, 2006, p. 17) refere-se ao livro ilustrado como recurso puro, *«“pure” picture book»* de grande qualidade e adequação no apoio às competências literárias básicas, especialmente benéficos no trabalho pedagógico com crianças com dificuldades de aprendizagem designadas por incapacidades invisíveis, *“invisible disability”*, crianças não

*becomes tools of imaginative thinking in guiding young readers through and out of sorrow*” (MANIFOLD 2007,

[http://www.redorbit.com/news/health/825192/the\\_healing\\_picture\\_book\\_an\\_aesthetic\\_of\\_sorrow/](http://www.redorbit.com/news/health/825192/the_healing_picture_book_an_aesthetic_of_sorrow/)), cuja interpenetração hábil potencia a conexão com o leitor, por estimular o entusiasmo e alargar as perspetivas pessoais do leitor; o propósito educativo e terapêutico subjacente à utilização do livro selecionado; a lisibilidade e a sua adequação à criança-alvo de intervenção; o tema, implícito ou explícito, sem didatismos e moralismos excessivos, deve privilegiar as interações positivas com os pares e os adultos, o enfrentamento de situações difíceis, familiares ou não, a aquisição de competências sociais, particularmente de resolução de problemas (em livros que espelham personagens com dificuldades de aprendizagem, o tema deve dar ênfase à habilidade do leitor de se relacionar com a incapacidade, refutando a provocação e promovendo a aceitação e o respeito pela diferença e a construção de relações de amizade); a caracterização e o perfil da personagem principal<sup>49</sup>, com descrições realistas e autênticas dos sentimentos das personagens ante situações reais (como o divórcio, o convívio com pares agressivos, por exemplo), - de modo a tornar a personagem credível, consistente e multidimensional, realista quanto à sua natureza, papéis, pensamentos, ações, linguagem e expressões, ajudando à identificação do leitor – e as

---

leitoras ou de baixa proficiência linguística, por proporcionarem a compreensão visual da história, ajudando-as à sua reconstrução, oral, possibilitando, depois, o seu registo escrito ou áudio como evidência do seu desempenho.

<sup>49</sup> Este fator é particularmente pertinente relativamente à seleção de livros da literatura infantil com referência a personagens com incapacidades/ dificuldades de aprendizagem. Acontece, por vezes, que apesar da grande qualidade literária que ostenta, o livro retrata, de forma imprecisa, a personagem incapacitada, sugerindo, muitas vezes, a sua inclusão e educação em escolas especializadas, enfatizando as suas limitações no que se refere às oportunidades de escolha, educação ou vocação; ou retratam as personagens com incapacidades, de forma precisa e positiva, mas não respondem aos propósitos educativos; outros livros traçam um retrato aceite social e educacionalmente, mas são de fraca qualidade literária; outros ainda apresentam um grau de dificuldade exigente, tornando difícil a compreensão e a interpretação, impondo ao professor atividades suplementares de exploração e aprendizagem lexical que podem ser percebidas pelos sujeitos como atividades académicas e conduzir à desmotivação. (PRATER, 2006)

Na *Mabee Library of Washburn University* foi criado o *Curriculum Resource Center* que elaborou listas bibliográficas de livros a utilizar em função das necessidades identificadas e das terapêuticas a aplicar. <http://www.washburn.edu/mabee/crc/courses/ED325/biblio.html>.

Muitos outros endereços eletrónicos são disponibilizados no *website* do BET, onde é possível aceder a catálogos informatizados de recursos literários e não literários sobre temáticas diversas a utilizar na aplicação de um programa de Biblioterapia, de que destaco: *Healing Story Alliance* (<http://www.healingstory.org/>); *Database of Award-Winning Children's Literature* (<http://www.dawcl.com/>); *Carol Hurst's Children's Literature Site* (<http://www.carolhurst.com/>); *Children's Picture Book Database* (<http://www.lib.muohio.edu/pictbks/>); *Barahona Center for the Study of Books in Spanish for Children and Adolescents* (<http://www.csusm.edu/csb/>); *CCBC: Cooperative Children's Book Center* (<http://www.education.wisc.edu/ccbc/>); *BookHive* (<http://www.bookhive.org/>).

reflexões das personagens às situações, relações interpessoais dinâmicas e escolhas individuais, elementos potenciadores da reflexão e discussão pós-leitura; o espaço, cuja descrição dê conta dos espaços físicos e temporais onde as personagens vivas, reproduzindo aspetos culturais, morais e sociais, éticos, conduzindo o leitor a “entrar” no mundo das personagens; o enredo claramente definido, transparecendo um conflito próximo dos que preocupam ou se relacionam com a experiência de vida do leitor, que conduzam o leitor, de forma mais ou menos autónoma, a antecipar a resolução do conflito, evitando figuras de desamparo ou fracassos repetidos; os pontos de vista das personagens que não só refletem a natureza individual da personagem, mas também os sentimentos e emoções que experimentam (no caso de personagens com dificuldades de aprendizagem, o embaraço, a frustração, a ansiedade, por exemplo); o estilo literário – escolha lexical, a estrutura frásica, as figuras de estilo, os padrões rítmicos – que tornam possível ao autor criar o enredo, descrever os espaços e retratar as personagens; organização por capítulos. O tom, a atitude do autor face ao assunto, devem motivar e animar o estado de espírito do leitor, sendo que o humor é apropriado e desejável (LUKENS<sup>50</sup>, *apud* DOLL, 1997, p.41-42).

*“In a fine work of fiction we are literally seeing a segment of the world – as it is, as it was, as it could be, or as the author wishes it were – through the author’s eyes. This does not mean the writer is doing this consciously. Rather the author is writing about something that so involves him that his deep understandings and perceptions are revealed in what he writes” (CARL apud DOLL, 1997, p.42).*

A literatura “*tem a capacidade de explorar e explicar ideias sem estar limitada pelas restrições dos manuais*” (PRATER, 2006). Assim sendo, a escolha de materiais, para pôr em prática este processo terapêutico e potenciar a compreensão das necessidades emocionais dos sujeitos envolvidos, tem de recair sobre materiais literários de ficção ou não-ficção, desde que “*experientially-relevant narratives*” (VERDEN; HICKMAN, 2009, p. 13) que relatem, de modo realista e num contexto de segurança e confiança, situações familiares às do indivíduo em termos sociais, culturais e educacionais e relacionados com as “*inquiétudes não plenamente conscientes do paciente*” (BODART, 1980, p. 41); deve evitar descrições longas; respeitar os mecanismos de construção discursiva adequados à faixa etária, privilegiando o discurso

---

<sup>50</sup> Princípios orientadores enunciados por Rebecca Lukens, na sua obra, *Critical Handbook of Children’s Literature*.

direto e a narração na 1.<sup>a</sup> pessoa, preferencialmente, e recorrendo ao diálogo como meio de envolvimento com as personagens e apresentar um final feliz.

Huck 1976, citado por HENDRICKS [et al.] (1999) clarifica e enuncia os parâmetros, consensuais entre a comunidade científica, a observar na análise de um livro relativamente à sua adequação, pertinência e relevância para um programa de Biblioterapia

*“A book may be considered as suitable for bibliotherapy if it tells an interesting story and yet has the power to help a reader (1) acquire information and knowledge about psychology and physiology of human behavior, (2) learn what it means to “know thyself,” (3) find an interest outside himself, (4) relieve conscious problems in a controlled manner, (5) utilize an opportunity for identification and compensation and (6) illuminate difficulties and acquire insight into his own behavior”* (HENDRICKS; HENDRICKS; COCHRAN, 1999, p. 5)

Ao longo deste estudo, constatámos que além dos textos literários em suporte papel ou digital, também pode ser reconhecido valor biblioterapêutico quer a livros técnicos de carácter meramente informativo, revistas, artigos científicos, músicas, filmes, quer ao desenvolvimento de atividades complementares à leitura, nomeadamente, atividades de escrita criativa, atividades musicais, teatrais e narração de histórias.

Shrodes reconhece dois tipos de literatura adequados para o uso biblioterapêutico: a literatura didática, pelo seu carácter instrutivo e educacional, designada para facilitar uma mudança interior do indivíduo, através de uma compreensão cognitiva de si mesmo; a leitura imaginativa ou ficcional que, por possibilitar o envolvimento emocional do indivíduo com as personagens de ficção, aumenta a consciência emocional e a motivação para a mudança (apresentação dramática do comportamento humano através da ficção, poesia, biografia). Shrodes acredita que a literatura imaginativa, por ser capaz de produzir uma experiência emocional, tem um maior efeito terapêutico sobre o sujeito. (HENDRICKS; HENDRICKS; COCHRAN, 1999)

A literatura ficcional, para a infância, utiliza diferentes géneros literários, como romances, contos, crónicas, obras de humor para proporcionar alegria, descontração e reflexão. Porém, esta literatura retrata, frequentemente, personagens

com incapacidades, físicas, sensoriais ou cognitivas, com o propósito de promoção da autoconsciência, da compreensão e da aceitação e respeito pela diferença.

*“Os contos de fadas garantem à criança que as dificuldades podem ser vencidas, as florestas atravessadas, os caminhos de espinhos desbravados e os perigos mudados, por mais pequeno e insignificante que seja quem pretende vencer na vida. E a criança, desprotegida por natureza, sente que também ela pode ser capaz de vencer os seus secretos medos, as suas evidentes ignorâncias” (MENÈRES, 2003)*

Também CALDÍN (2010, p. 160-161) reitera que o uso de histórias modernas com personagens-criança, em Biblioterapia, que experimentam sensações muito próximas das do seu dia-a-dia, seduz o leitor e possibilitam a identificação. O mesmo acontece com as fábulas pela resolução inteligente das situações problemáticas.

*“No curso das últimas décadas, os psicólogos infantis recorreram a contos de fadas como poderosos veículos terapêuticos para ajudar crianças e adultos a resolver seus problemas meditando sobre os dramas neles encenados. Cada texto se torna um instrumento facilitador, permitindo aos leitores enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados, banidos. Além disso, a verdadeira magia do conto de fadas reside em sua capacidade de extrair prazer da dor. Dando vida às figuras sombrias de nossa imaginação como bichos-papões, bruxas, canibais, ogros e gigantes, os contos de fadas podem fazer aflorar o medo, mas, no fim, sempre proporcionam o prazer de vê-lo vencido” (TATAR, apud CALDÍN, 2010, p. 160).*

Conclui que qualquer história que privilegie o imaginário, propicie o envolvimento do receptor do texto literário com as personagens por meio do mecanismo da identificação e apresente situações verosímeis, pode ser lida, narrada ou dramatizada em atividades de aplicação da Biblioterapia.

A importância da qualidade dos recursos literários ou outros e os princípios orientadores da seleção desses recursos, moveu duas das mais conceituadas investigadoras, da atualidade, a desenvolver um instrumento de avaliação da literatura, que constitui o *core* do *Bibliotherapy Educational Project* (BEP) que dinamizam. A construção desse instrumento – *Bibliotherapy Evaluation Tool* (BET) – está suportada numa ampla experiência da utilização da literatura em interações terapêuticas, designadamente, pela utilização da literatura em contextos clínicos e académicos múltiplos (universidades, escolas, indústrias, clínicas de saúde mental, hospitais); pela diversidade da população-alvo (crianças em idade escolar, crianças portadoras de

incapacidades, crianças traumatizadas, adultos com estados depressivos, pacientes geriátricos, clínicos e estudantes universitários); pelas diferentes modalidades terapêuticas experimentadas (individual, em grupo, psico-educacional, *coaching*); pela variedade de atividades utilizadas (leitura, narração, escrita criativa, seleção da informação, registos escritos das reações); pelas modalidades de leitura aplicadas (leitura silenciosa, leitura partilhada, leitura dirigida); pelos constructos teóricos e pela revisão da literatura.

Na análise da qualidade do livro e da sua pertinência terapêutica, o BET<sup>51</sup> considera oito grandes categorias: o formato geral/estrutura; o assunto; nível de leitura/adequabilidade; texto e ilustrações; nível de desenvolvimento; contexto/ meio ou situação/uso; uso terapêutico. Cada registo expõe a descrição externa do livro e é pedido aos utilizadores que, após a utilização do recurso, contribuam na alimentação da base de dados, registando as suas impressões, comentários e recomendações (ANEXO 1).

O BET, apenas disponível *online*, guia o aplicador de Biblioterapia através de questões sobre o assunto, a adequação, o texto, as ilustrações, o nível de desenvolvimento, os contextos de uso, a população-alvo, o valor e as práticas terapêuticas envolvidas. O BEP *website*, além de incluir o instrumento de avaliação dos recursos literários, de preenchimento *online*, dá acesso a uma base de dados sobre avaliação de livros para uso terapêutico.

Consideramos pois pertinente a construção de uma grelha para avaliação dos recursos literários a selecionar, de forma gradual, em função das problemáticas que vão sendo identificadas e que vão sendo objeto das práticas biblioterapêuticas, em tudo semelhante à disponibilizada pelo BET (APÊNDICE 1). Os recursos literários a adquirir especificamente para o programa de Biblioterapia resultarão de proposta de aquisição do professor-bibliotecário e, como é prática corrente, de qualquer utilizador da BE. Contudo, para obviar áreas deficitárias, propomos que, num primeiro momento,

---

<sup>51</sup> A versão esboçada a lápis, em suporte papel, do BET data do final de 2000, e foi utilizada em teste piloto, na cadeira de “*Advanced Counseling Theories and Techniques*”. Em 2003, as autoras receberam dois prémios, que lhes granjearam meios para a informatização do instrumento de avaliação e das avaliações das coleções de livros já realizadas. A conversão do instrumento, em suporte papel, para a *web*, implicou uma revisão das questões-guia e o (re)desenho do instrumento. A versão da *web* continua a ser objeto de testes sobre a sua usabilidade e refinamento. O *website* do *Bibliotherapy Education Project* que dá acesso ao BET é: <<http://www.library.unlv.edu/faculty/research/bibliotherapy/returninguser.php>>

se proceda à aquisição de dois ou três títulos para as problemáticas mais frequentes: o divórcio, o luto, a adoção, o medo, entre outras.

Pelo exposto, a seleção de recursos literários considerados adaptados à implementação da Biblioterapia constitui uma prática crucial e desafiadora que deve ser pautada pelo cuidado, pela análise detalhada da obra (conteúdo textual e imagens, mensagem), para que os objetivos que se pretendem sejam plenamente atingidos. Por isso, de modo a facilitar o processo de seleção ao aplicador de Biblioterapia (professor ou um profissional da área da psicologia e da saúde mental infantil), os governos de países como o Canadá, Estados Unidos, Austrália, Reino Unido disponibilizam bibliografias anotadas de literatura infantil relativas às problemáticas a intervir.

O potencial da literatura é transversal a todas as idades, constituindo-se como fonte de desenvolvimento e uma oportunidade para aprender sobre a diversidade de crenças e valores, de conhecer e descobrir a cultura a que pertence e assim construir a própria identidade.

*“ A literatura infantil coloca diante dos olhos da criança fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente próximo ou distante, da realidade exequível ou inatingível, mediante um sistema de representações quase sempre com uma chamada à fantasia” (MESQUITA, [s.d.]*

Embora a consideremos de uma abrangência excessiva, a afirmação de Maick e Kean é bastante reveladora da força do livro junto da criança: *“a book may be able to reach where na adult cannot”* (MAICH; KEAN, 2003, p. 5) e, concomitantemente, a pertinência de uma boa seleção do literário.

## ***2.4 – Limitações da Biblioterapia***

Analisados os pressupostos teóricos, destacamos que o sucesso de um programa de Biblioterapia se articula a três categorias de variáveis:

- Na perspetiva do aplicador de Biblioterapia, elemento vital enquanto orientador de todo o processo. O conhecimento limitado sobre o desenvolvimento humano

- e os problemas a ele associados; o parco conhecimento sobre a literatura apropriada; a falta de à-vontade para discutir assuntos em que se sinta menos confortável ou a superficialidade da abordagem; a habilidade para estimular a motivação; a essência do acompanhamento que propõe; a qualidade do relacionamento que estabelece, variável, deveras, influente no comportamento e no desempenho dos sujeitos envolvidos;
- Na perspetiva dos recursos literários, quer relativamente à sua seleção; à qualidade literária, icástica e conceptual; ao equilíbrio entre o literário e a sua relevância; clareza, simplicidade e credibilidade; quer em relação à sua adequação à faixa etária e aos níveis de proficiência leitora; correspondência com as necessidades, os interesses, os sentimentos e os objetivos dos sujeito alvo; disponibilização/viabilidade, principalmente para a abordagem de determinados assuntos. A escolha errada do livro pode ter consequências nefastas com impacto considerável nos sujeitos envolvidos e na reputação do aplicador de Biblioterapia (PEHRSSON; McMILLEN, 2005). Cornett e Cornett (*apud* ANTILA, 2009) partilham a mesma opinião e acrescentam que, da mesma forma que um livro escrito num nível excessivamente desafiador pode prejudicar o processo biblioterapêutico, também a escolha de um livro com um nível de leitura demasiado baixo pode parecer um insulto.
  - Na perspetiva dos sujeitos envolvidos, nomeadamente em relação à atitude que se faz notar na sua predisposição ou falta dela e na disponibilidade ou indisponibilidade para participar e interagir; na atitude defensiva conducente à desvalorização da ação das personagens, não permitindo a identificação com elas, mas antes a sua utilização como bodes expiatórios; na proficiência linguística e nível de literacia, variáveis que podem mesmo excluir alguns sujeitos da participação no programa.

## 2.5 - O Aplicador de Biblioterapia

Os médicos e os bibliotecários foram os pioneiros na prática da Biblioterapia. De 1920 a 1960, desenvolveram-se esforços significativos para aumentar o número de bibliotecários nos hospitais e no processo de desenvolvimento humano para melhor os preparar para trabalhar com os doentes (McMILLEN; PEHRSSON, 2005). O bibliotecário tinha sob a sua responsabilidade não só os mecanismos de aquisição, conservação e distribuição dos livros, mas devia possuir conhecimentos sobre os livros a emprestar aos doentes, entrevistar os pacientes para conhecer as suas reações aos materiais prescritos e escrever os relatórios, com os comentários dos pacientes sobre a leitura, para entregar ao médico.

Até meados do séc. XX, a aplicação da maioria dos programas de Biblioterapia acontecia pela mão de psiquiatras, psicólogos, educadores, assistentes sociais e de bibliotecários, como coadjuvantes, uma vez que *“some critics feel that bibliotherapy should only be taken by those well versed in psychodynamics, neuroses and psychotherapy”* (BERNSTEIN, 1989, *apud* DOLL; DOLL, 1997, p. 16); gradualmente, a Biblioterapia foi sendo aplicada como terapia de carácter preventivo em escolas, centros comunitários e bibliotecas, com um público marcadamente infantil e juvenil, mas também com adultos.

Da revisão da literatura realizada, sobressai nova divergência de opiniões que, muito embora, salientem a possibilidade da sua aplicação e implementação por profissionais de várias áreas do saber relacionadas com o desenvolvimento humano, acabam por recomendar uma formação especializada, dada a sensibilidade da ação biblioterapêutica e a natureza do objeto de intervenção.

O 1.º curso creditado em Biblioterapia foi oferecido pela *Villanova University's Graduate School of Library Science*, em 1980, conforme atestam Bernstein e Rudman (PEHRSSON; McMILLEN, 2005). Atualmente, existem cursos de pós-graduação em poesiaterapia, biblioterapia, biblio/poesiaterapia<sup>52</sup>, nos Estados Unidos,

---

<sup>52</sup> *Poetry Therapy, journal therapy, and bibliotherapy are terms used synonymously to describe the intentional use of the written or spoken word by trained biblio/poetry/journal therapist to further therapeutic goals and enhance the well-being of individuals and groups through the integration of emotional, cognitive and social aspects of self* (NAPT, in <[www.poetrytherapy.org](http://www.poetrytherapy.org)>)

de 440 ou 975 horas, que conferem os graus de CAPF (*Certified Applied Poetry Facilitator*), CPT (*Certified Poetry Therapist*) e RPT (*Registered Poetry Therapist*). São pré-requisitos a licenciatura, bem como conhecimentos e experiência em saúde mental, em psicologia e literatura. Também no Brasil, a Biblioterapia constitui uma cadeira opcional, na sua vertente teórico-prática, nomeadamente, no Curso de Biblioteconomia ministrado pela Universidade de Santa Catarina, cujo objetivo geral visa capacitar os estudantes a utilizar a leitura como atividade terapêutica. Como atividade prática, a proposta que apresenta, consiste no desenho e aplicação concreta de um plano de intervenção biblioterapêutica com grupos-alvo diversos, quer relativamente à faixa etária, ao estado de saúde, ao *background* cultural, à escolaridade, quer à situação social e/ou económica. Desta feita, beneficiando da evolução tecnológica e das potencialidades da *Internet*, na democratização da produção intelectual das comunidades universitárias e científicas, a Universidade de Santa Catarina criou um sistema de informação que reúne, conserva, difunde e dá acesso livre<sup>53</sup> e gratuito à produção intelectual gerada na instituição, possibilitando o conhecimento dos resultados alcançados e das conclusões saídas desses estudos exploratórios.

Discorre também do estado da arte, que os professores que já implementaram e implementam a Biblioterapia, mormente a Biblioterapia de desenvolvimento que se centra quer em jovens em desenvolvimento e saudáveis, quer em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, visam fundamentalmente a prevenção. Consideram, como vantagem, a possibilidade que o professor tem para a identificação do que aflige os alunos e a abordagem das questões, antes da configuração concreta do problema. Guiados através de estádios previsíveis da adolescência, durante o seu processo de desenvolvimento, os jovens são conduzidos no conhecimento de situações similares e da forma como outros as resolveram.

Há contudo autores que acautelam a prática da Biblioterapia por bibliotecários e por professores, por considerarem que não possuem os *skills* terapêuticos necessários, já que prescrições casuais de livros para crianças com sérios problemas podem gerar

---

<sup>53</sup> De acordo com o definido pelas declarações BOAI - “*Budapest Open Access Initiative*” (2002), o “*ECHO Charter*” (2002), a “*Bethesda Statement on Open Access Publishing*” (2003), a “*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*” (2003), a política de *open access* possibilita a disseminação rápida das publicações e documentos decorrentes da atividade científica dos investigadores de cada unidade de investigação. Estudos bibliométricos de citações realizados revelam que a produção científica em *Open Access* é mais citada, refletindo-se num maior impacto dos resultados da investigação que se realiza, na comunidade científica internacional (RODRIGUES, 2005).

retrocesso. Chamam à atenção para um conjunto circunstancial de situações, especialmente, soluções simplistas sugeridas pelas personagens fictícias porquanto podem revelar-se ineficientes para os problemas reais da criança; da mesma forma, enredos fictícios similares a experiências dolorosas podem reavivar memórias e tornar-se traumáticas, por despoletar reações emocionais e *flashbacks* de rejeição, podendo potenciar a recusa de nova experimentação; também, enredos fictícios podem levar a criança a antecipar resultados irreais para os seus problemas. Por isso, para casos mais problemáticos, coexistem as tendências para a aplicação e condução de um programa de Biblioterapia, colaborativamente, por professores, bibliotecários, profissionais de saúde mental, tirando partido das competências específicas de cada profissional ou, apenas, implicar profissionais de saúde no seu acompanhamento e monitorização.

Na abordagem desta problemática, é crítico refletir que a educação se tem vindo a tornar uma área cada vez mais interdisciplinar, levando os professores a colaborar e partilhar papéis com um número crescente de outros profissionais exteriores à escola, principalmente das áreas coadjuvantes da área educacional, pelo que têm sido convidados a integrar equipas multidisciplinares de intervenção terapêutica por serem as pessoas com quem os alunos partilham os seus problemas, o que lhes proporciona uma perceção quer do todo quer das partes. Esta colaboração enforma uma estratégia de relevo na inclusão dos alunos.

Por outro lado, nesta Era da Informação, novos desafios, novas posturas e novos papéis se colocam ao bibliotecário e, por extensão, ao professor bibliotecário:

*“O bibliotecário não deve assumir o papel de guardião dos livros como acontecia há alguns anos. A realidade dos campos de atuação deste profissional está ampliando-se cada vez mais e assumir esse momento é essencial para o fortalecimento e reconhecimento da profissão. De maneira alguma diminui-se a importância da técnica da profissão do bibliotecário, afinal é a sua essência. Porém, exercer o papel social é, de certa maneira, o ápice, considerando a realidade atual do país, que tem sede de cidadãos leitores e de agentes fomentadores da leitura. A Biblioterapia é um exemplo desse novo momento da profissão. Há muito tempo ela vem sendo exercida por profissionais da saúde, psicólogos e terapeutas. Embora ainda hoje haja a predominância desses profissionais na aplicação da Biblioterapia, existem casos em que esta vem sendo aplicada por bibliotecários e apresentando ótimos resultados”* (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006, p. 399).

Enquanto professora e documentalista ou gestora da informação, comungamos o pensar de Mae Benne (1995, p.36) *“within the library, the children’s librarian assumes responsibilities for selecting and maintaining a collection for the appropriate*

*audiences, providing information and Reading guidance (advisory) services, and planning and presenting programs” (apud DOLL; DOLL, 1997, p. 39).*

Situamos o professor bibliotecário, o *interface* humano entre a biblioteca e os seus recursos informativos e literários (RADFORD 1989, *apud* DOLL, p. 43), na *frontline* para a implementação de um programa, relativamente à posse de metodologias, estratégias, conhecimento dos materiais infanto-juvenis, - dos seus conteúdos, personagens, enredos, pontos de vista, estilos -, *skills* de referência, experiência em dinamização/motivação e promoção da leitura, além de que, pode promover *workshops/* seminários para a formação informal dos seus pares na área da Biblioterapia. As competências que se atribuem ao professor bibliotecário e as áreas/habilidades a privilegiar na sua formação surgem bem elencadas no relatório Lançar a Rede das Bibliotecas Escolares e que se transcrevem: “*animação pedagógica, gestão de projetos, ciências documentais, gestão de recursos audiovisuais e informáticos, tratamento/ produção e divulgação da informação, literatura para a infância e juventude, ilustração do livro infantil, sociologia do livro e da leitura*” (1997, p. 41).

Na sua obra “Biblioterapia: um cuidado com o ser”, Caldín expõe que

*“se terapia for considerada uma prestação de serviço, cuja preocupação é o «cuidado com o ser», outras formas de conhecimento são igualmente válidas: a sensação, a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem, o raciocínio e a intuição intelectual. Tais modalidades de conhecimento permitem que qualquer pessoa, dotada de sensibilidade, pleno gozo das suas faculdades mentais e boa vontade, arvore-se em ouvinte atento, sempre disposto a ouvir os problemas alheios, a conversar com eles, fornecendo, assim, a certeza de que não estamos sozinhos no mundo da vida” (CALDÍN, 2010, p. 38).*

ESCUTAR, FALAR, TOCAR constituem-se, no fundo, nas ações terapêuticas de que a Biblioterapia se serve na prestação de cuidados, ao alcance dos aplicadores de Biblioterapia, já que a terapêutica reside precisamente na intercorporeidade<sup>54</sup>: “*Um olhar afectuoso, um ouvido atento, um toque carinhoso, cheiros e sabores partilhados – eis alguns dos instrumentos utilizados pelos aplicadores da Biblioterapia*” (CALDÍN, 2010, p. 39).

---

<sup>54</sup> Merleau-Ponty, (*apud* TEIXEIRA, 2009, p. 152) apresenta uma filosofia da intersubjetividade e intercorporeidade. Diz: “Minhas duas mãos são ‘co-presentes’ ou ‘co-existem’ porque são as mãos de um só corpo; o outro aparece por extensão desta co-presença. Ele e eu somos os órgãos de uma só intercorporeidade (...) Percebo primeiro uma outra ‘sensibilidade’ e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento.”

Face a este contexto conceptual, optamos por usar o termo, aplicador de Biblioterapia, ao longo de todo o estudo e não o de biblioterapeuta, por julgarmos que este se aplica melhor a profissionais especializados e credenciados para a sua prática, mormente à aplicação da Biblioterapia clínica. O aplicador de Biblioterapia usa as competências de escuta ativa<sup>55</sup> e a força da palavra para desenvolver as suas práticas e manifestar a sua preocupação com o Outro. Constituem-se, assim, como pré-requisitos: competências pessoais, nomeadamente, a autoconfiança, o autocontrolo e a estabilidade emocional – fundamental para quem acolhe as emoções e trabalha, no sentido, de reparar os danos emocionais e ajudar a alcançar a homeostasia emocional -, interesse, disponibilidade para ajudar, *skills* de relacionamento interpessoal, flexibilidade que lhe proporcione os ajustamentos necessários ao plano de intervenção que desenhou, o conhecimento de si mesmo, autenticidade, conhecimento da literatura e suporte teórico, que sustente a prática e lhe possibilite o domínio das técnicas; competências sociais e relacionais, - a empatia, a escuta ativa, capacidades comunicativas<sup>56</sup>, capacidades para fomentar o espírito proativo -; competências pedagógicas a implicar nas dinâmicas de grupo e na criação de situações-problema; conectividade, ou seja, competência do professor para escutar o aluno e o aceitar sem preconceitos.

Uma boa relação terapêutica, entre o indivíduo e o aplicador de Biblioterapia é uma condição necessária a uma terapia eficaz.

O aplicador de Biblioterapia deve assentar a sua intervenção no tripé – leitura ou narração/interpretação/diálogo, apresentar situações-problema para reflexão, orientar e auxiliar na procura de soluções, guiar e facilitar o processo de compreensão/interpretação do lido ou do sentido porque “ (...) *uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar*” (GEERTZ, 1989, p. 28).

É o facilitador e o promotor da discussão, cabendo-lhe a tarefa de a fazer acontecer, de a provocar, estruturar ou deixar fluir; é o orientador do processo de

---

<sup>55</sup> Constituem-se regras de escuta ativa: a sustentação do olhar, a busca de compreensão dos sentimentos do interlocutor, a expressão empática, a sincronização não-verbal com o interlocutor, a demonstração de interesse, a não interrupção do sujeito-falante, recusa da influência por juízos de valor acerca do interlocutor.

<sup>56</sup> As capacidades comunicativas são a pedra angular de uma comunicação simples, clara, de compreensão fácil, com uma estrutura lógica e sequencial, limitada ao essencial e centrada nos objetivos, estimulante, apoiada em histórias e situações reais mobilizadoras da atenção dos interlocutores e no uso adequado de recursos audiovisuais (se se justificar).

crescimento e de formação da personalidade, assente na trama dialógica que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o outro. Cumpre-lhe encontrar práticas que potenciem o envolvimento/ o comprometimento/ a implicação dos estudantes com a literatura, com as personagens e os temas.

Maria Odete Rodrigues Gonçalves Ferreira de Almeida

A utilização da Biblioterapia em contexto de Biblioteca Escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais: criação de um modelo aplicacional

---

## **Capítulo 3 - Escola inclusiva**

---

### ***3.1 – Escolas inclusivas***

*“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.”*

Declaração de Salamanca

A inclusão escolar parte do princípio de que todas as crianças podem aprender juntas e, de que, todas elas beneficiam e aprendem melhor, quando lhes é dada a oportunidade de aprender num ambiente aberto e estimulante.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), as escolas inclusivas são norteadas por uma filosofia de aceitação das diferenças individuais, de respeito pelos direitos e pelo reconhecimento da diversidade humana, respondendo a todos os alunos de acordo com as suas necessidades e/ou potencialidades, trabalhando a equidade nas relações interpessoais, para que contribuam para a construção de uma sociedade justa e solidária, cujos valores são a aprendizagem cooperativa, a busca de identidade, a dignidade humana, o exercício da cidadania, o direito de pertencer e de celebração das diferenças.<sup>57</sup>

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (COSTA, 2006).

Na Declaração de Salamanca é proposto que a educação aconteça em escolas regulares, escolas inclusivas, na promoção do combate pela discriminação e na construção de comunidades de aprendizagem, onde a predisposição para aprender varia

---

<sup>57</sup> A assinatura da Declaração de Salamanca, por 95 países e 25 organizações internacionais, derivou do culminar de um novo olhar sobre a diversidade humana, desencadeador de um movimento em Inglaterra e nos Estados Unidos, num compromisso de respeito pelo princípio fundamental das escolas inclusivas.

em função das características dos sujeitos individuais e cujas aprendizagens assentam na participação e no envolvimento individuais.

A Escola inclusiva surge como uma escola aberta para TODOS, - “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11) - uma escola aberta à diferença (BAUTISTA JIMÉNEZ, 1997, p. 21), que parte do postulado de que a diversidade humana constitui uma mais-valia, aceitando a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, mediante a implementação de uma metodologia de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, de forma a gerar o sucesso de todos a partir do sucesso de cada um (SANCHES; TEODORO, 2007, p.105-109).

Assenta no pressuposto de que, na inclusão das diferenças, na construção das novas aprendizagens e na promoção do sucesso, todas as estruturas e toda a comunidade educativas estão envolvidos, defendendo-se uma prática de cooperação e partilha de saberes e fazeres entre os docentes e a implicação dos sujeitos na edificação dos saberes.

Impõe mudanças metodológicas e organizacionais que tenham em conta o todo, em geral, e cada uma das partes, em particular.

“Educar sem ter em conta as características de cada aluno é impossível. A educação diferenciada é a educação do século XXI, ainda, para mais, porque existem no Mundo 240.000 escolas, com cerca de 46 milhões de alunos e alunas, que fazem Educação Diferenciada”. Concluiu: “Não estamos sós, nem somos loucos!”. (...)” (BARNLIS, 2011)<sup>58</sup>.

A prática pedagógica presume a conceção de dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos alunos (PERRENOUD, 2005), porque, “nas escolas inclusivas nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no interior da classe” (SANCHES; TEODORO,

---

<sup>58</sup> Joseph Maria Barnlis é Presidente da *European Association Single-Sex Education* (EASSE) e expressou a sua convicção no âmbito da sua comunicação no Seminário “Saber Educar Rapazes e... Raparigas”, que decorreu no Porto, na Fundação Cupertino de Miranda, no dia 12 de fevereiro de 2011. In <<http://www.acepresa.pt/articulos/print/2011/feb/20/educacao-diferenciada-um-modelo-educativo-para-o-sculo-xxi/>>

2006, p. 121). Esta prática exige uma atitude dinâmica de ação-reflexão-ação permanente, atitude basilar ao potencial da investigação-ação como estratégia educativa para a resolução de problemas e o recurso a metodologias múltiplas, no respeito pelo ritmo e estilo de aprendizagem de cada indivíduo (ROLDÃO, 2003).

De acordo com a Agência Europeia para o desenvolvimento das pessoas com NEE, a diferenciação pedagógica inclusiva carece de estratégias exequíveis como o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria pedagógica, a aprendizagem com os pares, o ensino efetivo, o grupo-turma heterogéneo, a tutoria entre alunos, modelo de educação dialógica.

O enfoque da escola inclusiva centra-se no currículo, pelo que este deve adaptar-se às necessidades da criança e organizar-se de forma flexível, para responder à diversidade das necessidades individuais dos alunos<sup>59</sup> e numa pedagogia voltada para a criança como um todo.

No Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a Educação Inclusiva, realizado em Março de 1998, em Angra, na Índia, foi estabelecido que um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promoção de uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante.

A inclusão é também um dos princípios fundamentais veiculados na Carta do Milénio. Como membro da Organização das Nações Unidas (ONU), Portugal subscreveu os princípios constantes dos documentos firmados, e dispõe de legislação que respeita aqueles princípios e que rege a educação:

---

<sup>59</sup> UNESCO. *Open File on Inclusive Education, 2001*. Disponível em WWW:URL: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>>

- Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto
  - Art.º 20 – 1 – A educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais.
  - Art.º 2 – 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.
  - Art.º 3 – d) – Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas potencialidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que estabelece a promoção da melhoria da qualidade do ensino, para a qual é determinante a eleição de uma escola democrática e inclusiva, suportada por um sistema de educação flexível e numa política de qualidade, que responda à diversidade de características e necessidades psicofísicas de todos os alunos, implicando a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais e fomenta o sucesso educativo de todos os alunos. Nesta moldura conceptual, propõe a individualização e personalização das estratégias educativas, conducentes à prossecução dos objetivos que visam a aquisição de competências universais, potenciadoras da autonomia e da cidadania.

Os apoios especializados constituem estratégias complementares a ativar, como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (DECRETO-LEI n.º 3/2008). Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Cumpre, pois, às escolas fornecer oportunidades educativas que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos, após o

diagnóstico e avaliação das suas necessidades educativas e o seu grau de especificidade, de modo a definir o tipo e o grau de especificidade das adaptações curriculares e os meios (humanos e materiais) que facilitem ao aluno o acesso ao currículo (BAUTISTA JIMÉNEZ, 1997, p. 13).

As crianças com NEE devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular. O princípio orientador será o da equidade educativa, proporcionando tutoria e os apoios necessários aos que deles necessitem.

É na disponibilização do apoio educativo e pedagógico suplementar a alunos com NEE e a alunos da Educação Especial (EE), que a Escola reconhece o potencial da Biblioteca Escolar, colocando ao seu serviço as suas mais-valias, quer em termos de espaço acolhedor e agradável que os alunos sentem como seu, quer em termos dos múltiplos recursos que integram a sua coleção e que coloca à disposição da comunidade educativa, quer em termos de aproveitamento da experiência didático-pedagógica dos professores que, ali cumprem tarefas, e dos conhecimentos biblioteconómicos que o professor bibliotecário mobiliza no tratamento técnico dos documentos para a organização da coleção e na localização da informação, em estreita cooperação com a Equipa de Educação Especial que, além de professores especializados em Educação Especial, integra um psicólogo e um terapeuta da fala.

Considera-se que a construção e a implementação de uma escola inclusiva que responda às necessidades educativas e formativas dos alunos, ao nível das competências comunicativas, das aprendizagens formais, das competências de autonomia, de relacionamento interpessoal e de participação social, não são utopia nem se revelam tarefa fácil. Exige uma clarificação e compreensão efetiva de conceitos, nomeadamente, do conceito de diferenciação pedagógica, um investimento na formação prática e experimental dos professores, que possibilite a reestruturação da sua praxis e a organização das aprendizagens com base na diversidade e, sobretudo, que lhes proporcione exemplos práticos de intervenção, o como fazer, que os leve a aprender a fazer. Os grupos-turma, cada vez mais heterogéneos, reúnem um número cada vez maior de alunos sinalizados com NEE de natureza muito díspar, hiperatividades, *déficits* de atenção, problemas sociais, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Down*, paralisias cerebrais, enfim um vasto leque de necessidades. É exatamente, por isto, que se impõe a diferenciação pedagógica, de modo a potenciar as capacidades e os desempenhos individuais. Requer investimento na qualidade da interação ativa e reativa

professor/aluno/professor, a qualidade das atividades a propor promotoras de aprendizagens significativas, um alto nível de motivação e um envolvimento eficiente do aluno bem como o empenhamento do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional de educação. Porém, na prática, ante o diagnóstico das necessidades educativas especiais, os professores socorrem-se das propostas de intervenção estabelecidas por lei e limitam a “*diferenciação pedagógica*” à definição de objetivos mínimos, à adaptação dos instrumentos de avaliação e à aplicação de modalidades de avaliação diferenciada, à aplicação de fichas de recuperação, ao baixar a fasquia da exigência, quando o que se espera é a regulação individualizada do processo de aprendizagem, é a organização de materiais sobre diferentes conteúdos e de diferentes graus de dificuldade, é a cedência de tempo para trabalho autónomo, corresponsabilizando-os na construção das aprendizagens. Contudo, a pressão do cumprimento dos programas, a questão da organização do tempo e da gestão do tempo útil de aula, a organização das salas de aula e a tradicional disposição espacial dos equipamentos, a que acrescem as disposições presentes nos comportamentos ativos, de que se destacam as disruptivas, a necessidade permanente de dar nas vistas e chamar à atenção, o boicote à aula, entre outras variáveis, configuram-se como «areia nas engrenagens», dificultando não só o entendimento, a compreensão dos princípios subjacentes à escola inclusiva, como também a implementação efetiva de uma verdadeira diferenciação pedagógica. No nosso ponto de vista, há ainda um longo percurso a fazer, que tem de ser partilhado e tem de envolver efetivamente toda a “cena educativa”<sup>60</sup>, prática que se nos afigura difícil, enquanto os professores não forem entendidos como parceiros por parte dos pais e encarregados de educação<sup>61</sup>. Impõe-se, acima de tudo, uma mudança de mentalidades e uma abertura ao desafio e à mudança. A debilidade cooperativa entre estes dois agentes educativos e a atitude, ainda perceptível na grande maioria dos professores, de cada um se fechar sobre si mesmo, guardando

---

<sup>60</sup> A expressão “cena educativa” substitui a expressão comunidade educativa “pode dizer-se que a cena educativa é um contexto social onde estão presentes, para além da própria escola (com um lugar central), uma pluralidade de outros atores, uns mais individualizados, outros mais institucionais, caracterizado por uma lógica de ação própria, portadores de recursos específicos e cuja presença se faz sentir, mais ou menos diretamente, na educação de cada criança”. (BENAVENTE, [et al.], 1987, p.137)

<sup>61</sup> Impõe-se a compreensão de que o acompanhamento parental influencia positivamente o processo ensino-aprendizagem. Pela sua participação em atividades organizadas pela escola, pelo auxílio ou, simplesmente, apoio emocional, prestado na realização dos trabalhos de casa, na demonstração de interesse pela forma como correu o dia e por aquilo que a criança fez, pelo interesse pela vida escolar revelado nas visitas periódicas à escola, o aluno percebe quão importante é para os pais, sente-se cuidado e amado, o que potencia a sua autoestima.

experiências, materiais e estratégias como se de um tesouro se tratasse e trabalhar de costas voltadas para os colegas, tem sido e continua a ser uma ameaça à implementação efetiva da inclusão em geral, e da diferenciação pedagógica em particular.

### ***3.2 - Necessidades educativas especiais***

Conceito que começou a circular a partir da sua adoção no Relatório Warnock em 1978, apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. O relatório decorreu do 1.º Comité do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciavam que, uma em cada cinco crianças, apresentava NEE em algum período do seu percurso escolar, não havendo uma correspondência com a proporção de deficientes.

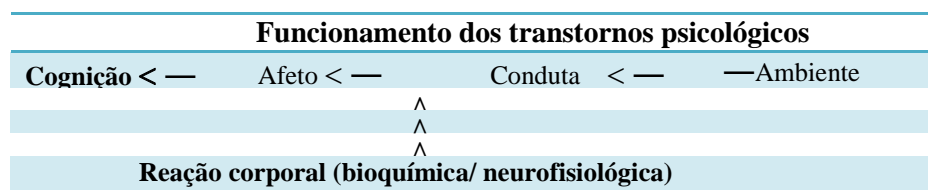
Segundo o conceito de NEE definido, afirmar que um aluno tem NEE significa que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, que requer uma medida educativa especial. Dada a relatividade dos conceitos, dificuldade de aprendizagem e medida educativa especial, tornou-se indispensável a sua explicitação concreta, através da utilização do adjetivo «grande» no seu grau comparativo de superioridade «maior do que» relativamente ao 1.º conceito e dos adjetivos «adicional e diferente» no que se refere ao 2.º conceito. A dificuldade de aprendizagem traduz-se assim num grau significativamente maior, comparativamente às dificuldades reveladas pelos seus pares ou a uma incapacidade impeditiva da utilização das instalações educativas. A medida educativa especial pressupõe uma ajuda adicional e diferente, também aqui, comparativamente às prestadas aos restantes alunos.

Embora próximos, os termos educação especial e a expressão necessidades educativas especiais, referem-se a características diferentes em termos de amplitude, em termos causais e em termos de implicações educativas. A educação especial configura-se com um carácter mais restritivo mas mais pejorativo e está associada a etiologias de natureza física e/ou mental, perfeitamente diagnosticadas clinicamente; remete para currículos especiais com uma componente funcional elevada e projetos educativos

especiais. A expressão *necessidades educativas especiais* é mais ampla, mas reveste-se de um carácter menos estigmatizante, aparecendo associada a dificuldades de aprendizagem de uma crise do funcionamento psicobiológico, que se manifesta em perturbações psicológicas e emocionais como consequência de uma certa vulnerabilidade individual a fatores geradores *stress* e de tensão.

O modelo Vulnerabilidade/Stress<sup>62</sup> explica que a vulnerabilidade inclui predisposições determinadas geneticamente, que, por sua vez, influem sobre determinados níveis de substâncias bioquímicas ao nível cerebral. Inclui também processos e habilidades psicológicas como a capacidade de atenção, o processo de memória, o estilo de pensamento pessoal, os estados emocionais, os comportamentos ante determinadas situações. Por seu turno, o ambiente em que o indivíduo está inserido, inclui fatores físicos e psicossociais que desencadeiam transtornos, em função do índice de vulnerabilidade individual. A reação individual deriva, assim, do somatório das disposições biológicas, dos processos psicológicos e das competências de *coping* e resolução de problemas, a qual pode beneficiar do reforço de terceiros na superação das dificuldades. A força maior ou menor de cada um dos componentes especificados, - ambiente, pensamento, estado anímico, reação corporal – sobre outros componentes – disposições genéticas, habilidades psicológicas e as competências de *coping* e de resolução de problemas - determinam o tipo de transtorno.

O psicólogo Arnold Lazarus esquematizou assim a inter-relação entre os componentes de funcionamento pessoal:



**Figura 4** - Modelo multimodal proposto pelo psicólogo Arnold Lazaro (1983)

Fonte: (<http://pt.scribd.com/doc/7346132/Como-Enfrentar-Los-Problemas-Con-Terapia-Cognitiva>>)

<sup>62</sup> Modelo Vulnerabilidade/Stress concebido por Zubin y Spring, 1977 (<http://pt.scribd.com/doc/7346132/Como-Enfrentar-Los-Problemas-Con-Terapia-Cognitiva>>)

O modelo social de incapacidade (vs o modelo médico), referido na CIF, remete, para a sociedade, a responsabilidade pela resolução desta questão, uma vez que, é na sociedade que o problema de integração plena do indivíduo surge. Por isso, no processo de inclusão está comprometido o coletivo da sociedade ou da escola, no caso da inclusão escolar, a quem compete proceder às mudanças estruturais, ambientais ou conjunturais necessárias à participação plena das pessoas com incapacidade em todas as áreas da vida social (CIF, p. 21).

Atualmente, à entrada para a escola, as crianças dispõem já de uma variedade de experiências, que decorrem da influência dos *media*, da mobilidade das populações, das alterações da estrutura familiar, que, infelizmente, nem sempre contribuem para o seu desenvolvimento saudável e o seu equilíbrio emocional. Por outro lado, com a emancipação da mulher e a sua empregabilidade, a que acresce a preocupação com a carreira e as exigências e contingências laborais, têm exigido e imposto à escola uma atitude diferente face às dificuldades sociais que emergem e uma maior abertura à comunidade.

A escola cultural ou construtivista, também designada pluridimensional, que se defende, tem vindo, assim, a estender a sua ação a dimensões extracurriculares, projetando-a muito além da dimensão curricular, formal ou disciplinar, procurando dar resposta às necessidades, aos problemas, às carências de índole social que a criança carrega para a escola e a sociedade transfere para a escola. Transversalmente ao currículo, que visa o desenvolvimento das competências literácicas – leitura, escrita, aritmética – elencadas nos currículos formais, a escola envolve-se na promoção de uma educação para os valores e não só se associa à família, como também a substitui, muitas vezes, no desenvolvimento de competências sociais e práticas de aceitação e respeito pela diversidade, de competências de cooperação e solidariedade, de competências de integração social, de questionamento e resolução de problemas, assentes numa filosofia de escuta ativa e de diálogo interpessoal. A escola promove assim o “*aprender a ser*”, o “*aprender a fazer*”, o “*aprender a conhecer*” e o “*aprender a viver juntos*” (DELORS, 2005, p. 81), a que eu acrescentaria o «aprender a estar».

Esta ação transformadora da escola esbarra, por vezes, dir-se-á mesmo, muitas vezes, com alunos derrotados, revoltados, sem perspectivas de futuro. Conscientes de que o desinteresse, a baixa motivação, o cansaço (sem razão aparente muitas vezes), as baixas de humor, a «dor», a necessidade de dar nas vistas que as crianças, em geral, mas

as portadoras de necessidades educativas especiais, em particular, tantas vezes exprimem, constituem sinais de *burnout*<sup>63</sup> e denunciam carências afetivas de índole relacional. À escola cumpre ativar a sua intervenção, na prevenção do *burnout*, mobilizando os meios que tem à sua disposição para o acompanhamento e apoio ao processo de desenvolvimento da criança, ajustando-o às suas necessidades, de modo a dotá-la de *skills* e competências de ação, de descoberta, de pensamento crítico ante as situações que a rodeiam, no respeito pelos princípios que norteiam a escola inclusiva – cooperação interpares, partilha de responsabilidades, atenção individualizada ao sujeito enquanto ser humano, humanizando a sua intervenção.

À escola, pela mão dos profissionais que ali trabalham, mas particularmente, dos professores enquanto educadores, Augusto Cury (2004, p. 97) deixa uma mensagem “... *professor tem que educar com emoção [...] por trás de cada aluno [...] há uma criança que precisa de afeto. [...] Paciência é o seu segredo, a educação do afeto é sua meta.*” É na educação pelo afeto que o clima de confiança se constrói e aproxima as crianças e os jovens dos adultos, neste caso concreto dos professores.

A resposta institucional às necessidades diagnosticadas e às atitudes/comportamentos desajustados mostra um alinhamento entre os propósitos e objetivos da escola e os da Biblioterapia, vaticinando um crescimento harmonioso entre o intelectual e o emocional.

### **3.3 - Biblioteca escolar**

“Uma biblioteca deve ser uma descoberta ... um desafio ... uma aventura”

(ECO, 1998, p. 32)

A Biblioteca Escolar é, como sublinha a IASL (1993, p. 1), um “*instrumento vital do processo educativo, não [...] uma entidade isolada do programa escolar, mas*

---

<sup>63</sup> O termo *burnout* foi utilizado pela primeira vez por Freudenberger, em 1970, ao referir-se a um síndrome de exaustão e desilusão em trabalhadores voluntários da Saúde Mental, dada a inadequação das recompensas que esperavam. Maslach definiu-o como exaustão emocional manifestada pela irritabilidade, impaciência, agressividade, tensão muscular; despersonalização dos outros, sintoma revelado na atitude de indiferença e ausência de realização pessoal associada a uma sentimento de incapacidade, falta de confiança em si mesmo e, conseqüente, baixa autoestima (HESPANHOL, 2005).

*envolvida no processo de ensino-aprendizagem*”. Corroborando este pressuposto, Moreira da Silva, na sua tese de doutoramento, reforça que

*“As Bibliotecas Escolares encontram-se sediadas na escola. Sem deixarem de ser bibliotecas (com tudo o que é inerente a esta condição), também não deixam de ser uma parte da escola, obrigatoriamente envolvida por tudo e em tudo o que a escola é. A sua especificidade deriva de facto de ser ao mesmo tempo «Biblioteca» e «Escola». Estas duas características combinadas conferem à Biblioteca Escolar um modo de ser especial”* (SILVA, 2002, p. 198).

Nesta perspetiva, a Biblioteca Escolar constitui-se como um recurso básico do processo educativo, com um papel central na aprendizagem da leitura, no desenvolvimento das competências leitoras, na criação e desenvolvimento do prazer de ler, na aquisição de hábitos de leitura, bem como no desenvolvimento das literacias mediática, científica e tecnológica. As evidências revelam que a colaboração BE/professores curriculares na planificação de atividades e experiências de aprendizagem concorre para o desenvolvimento e melhoria das competências de leitura, das competências digitais, pelo que se configura imprescindível no cumprimento da sua missão e essencial para otimizar o potencial dos seus serviços. Enquanto núcleo de organização pedagógica da escola, a biblioteca constitui-se numa estrutura educativa que envolve e se envolve com todas as outras estruturas educativas da escola.

*“Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação”* (IFLA/UNESCO, 1999, p. 2).

Numa época em que os novos paradigmas digitais se impõem e as competências da geração nado-digital emergem, espontaneamente, a biblioteca escolar seguiu as pegadas do progresso, alargou as suas fronteiras físicas e tem-se imposto na *Web*, procurando estar onde os jovens estão, através de blogs, de *wikis* e *podcasts*, os *mashups*, a presença no *Facebook*, tirando partido das novas formas de comunicação e de partilha de conteúdos e serviços que a *Web 2.0* proporciona, numa verdadeira arquitetura participada, onde os conteúdos pessoais, produzidos individualmente encontram espaço para a divulgação (AMÂNDIO, 2007).

Estas novas ferramentas da *web* podem e devem constituir-se como instrumentos de apoio, possibilidades enriquecedoras para o trabalho a desenvolver pela biblioteca e pelos professores curriculares com os alunos, no contexto da promoção e desenvolvimento das literacias da informação, mediática e digitais, da promoção da leitura e da escrita, na apreensão e/ou aprofundamento da cultura nas suas várias vertentes (cívica, científica, tecnológica, artística).

A biblioteca escolar não é mais a guardiã da informação, mas, nesta Sociedade da Informação, arroga-se, antes, a função de difusora da informação e assume-se como espaço de aprendizagem e conhecimento.

*“La biblioteca escolar habrá de ser un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños”* (OSORO ITURBE, 2001, p. 38).

Da leitura interpretativa dos dados recolhidos através do questionário de avaliação da biblioteca escolar aplicado aos alunos no final do ano letivo, podemos perceber que a organização do seu espaço físico, a tipologia do mobiliário, a informalidade do ambiente, a liberdade de acesso às estantes contribuem para classificar a Biblioteca como um espaço confortável e convidativo, que atrai os utilizadores e os predispõe ao manuseamento dos livros e revistas na procura de respostas às questões e à curiosidade avassaladora. Este contacto físico com o livro é motivador de uma leitura sensorial particularmente importante, na nossa opinião, porque apela aos sentidos e às emoções numa interação com o intelecto, e envolve o aluno num jogo de descoberta do universo que o livro esconde. No questionário acima referido, os alunos apontam como ponto forte a disponibilidade de escuta dos profissionais que ali trabalham e o tratamento personalizado que recebem. Por outro lado da leitura da avaliação das atividades dinamizadas, destacamos a recetividade às solicitações que lhes são feitas e a participação com agrado nas atividades de leitura que lhes são propostas.

Compete pois ao professor-bibliotecário franquear a porta, convidar à participação, orientar e apoiar o leitor, promover o diálogo entre o leitor e o autor, orientando aquele na construção e/ou (re)construção da sua narrativa.

*“One of the principles I would add to the Library 2.0 meme is that “the Library is human” because it makes the library a social and emotionally engaging center for learning and experience. Librarian 2.0, then, is the “strategy guide” for helping users find information, gather knowledge and create content” (STEPHENS, 1996).*

Por outro lado, enquanto responsável pela implementação do PNL, a Biblioteca Escolar desempenha um papel preponderante na promoção da leitura e da sua função social, na formação de leitores críticos e pensantes, abertos à mudança e comunicacionalmente competentes, na estimulação da curiosidade, na exploração da magia da leitura e na edificação do gosto e do prazer de ler.

De acordo com o Manifesto das Bibliotecas Escolares, as bibliotecas escolares são espaços promotores da inclusão - social, digital e informacional -, pelo que devem disponibilizar os seus serviços, de igual modo, a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, sexo, raça, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social.

Este conceito de BE inclusiva veio reforçar a necessidade de criar as condições de acesso à informação a todos os alunos, inclusivamente, aos alunos com NEE. A BE, espaço privilegiado de leitura, eixo de informação, conhecimento e ações culturais, pode e deve desempenhar um papel de destaque, assumindo-se como um lugar singular para a promoção do sucesso educativo dos alunos, sobretudo daqueles cujas necessidades específicas dificultam as suas aprendizagens, de modo a que possam interagir e participar na vida ativa, qualquer que seja o seu contexto futuro.

Face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, as BE vêem-se confrontadas com a imprescindibilidade de responder a uma população escolar com competências significativamente diversas e que requer, em muitas situações, meios tecnológicos diferenciados de acesso à leitura e tornam-se parte integrante do processo educativo, constituindo um instrumento indispensável de apoio didático-pedagógico para docentes e à aprendizagem para os discentes e disponibilizando o acesso a um largo leque de recursos – em papel e eletrónicos - que reflitam os *curricula* e correspondam às necessidades e interesses dos seus utilizadores. No nosso ponto de vista, o trabalho de proximidade e colaboração com a EEE não passa, apenas, pela execução de percursos curriculares alternativos nem por acompanhar as crianças com défice cognitivo e ou de atenção/hiperatividade a consolidar conteúdos curriculares, mas sobretudo por uma intervenção de suporte social, formal e informal,

capaz de produzir o efeito amortecedor, “*buffering effect*” (JARDIM, 2006, p. 34) perante as situações adversas ao seu bem-estar individual e social; e por uma intervenção promotora de aprendizagens/competências transversais, “*soft skills*” ou competências de terceira dimensão (JARDIM, 2006), de que sobrelevo: o *coping* emocional e de *coping* com enfoque nos problemas capazes de modificar a relação com o eu, com o outro e com o meio; o *empowerment* que os autonomize na tomada de decisões; a tomada de consciência das suas ilhas de competência e a promoção da resiliência, competência facilitadora da *endurance* bastante para viver com e superar as adversidades; o suporte social no tempo presente e orientação para o tempo futuro; a autoestima; a autoaceitação; a autoconfiança; a assertividade capaz de sustentar as escolhas e, entre outras, a capacidade de fixar uma meta e objetivos a alcançar.

A equipa pluridisciplinar que a integra ou deveria integrar (pressuposto utópico no quadro educativo nacional) e, principalmente, o professor-bibliotecário constituem-se como agentes mediadores do processo ensino-aprendizagem e da leitura (GOMES, 1996), colaborando e cooperando com os professores da Educação Especial e os professores curriculares, conduzindo os alunos na exploração da magia da leitura, estimulando o contacto com o livro, despertando a curiosidade e o interesse, ativando o gosto pelo livro e o prazer de ler, proporcionando aos alunos, em geral, e aos alunos referenciados com NEE ou da educação especial, em particular, ambientes de aprendizagem mais ricos, revestidos de um carácter mais recreativo, informativo, educativo ou ocupacional, que se distinguem pela proximidade e individualização/personalização do contacto físico e pela afetividade, componentes geradoras de um clima de confiança, cumplicidade e descontração. Individualmente ou em grupo, estes alunos sentem-se mais integrados, sentem a atenção dos pares e do adulto que com eles interage, sentem-se bem-vindos e, de algum modo, amados, criam laços de amizade entre eles e com o adulto que orienta a sua atividade e faz a mediação entre o livro e a leitura, ajudando-os a sair dos seus casulos, a dialogar, a conhecer as experiências dos outros e os seus pensamentos, promovendo não só uma sociabilização efetiva, mas, também, uma libertação da tensão emocional que os dominava e minava.

Estimamos que, além de dar o seu contributo ativo nas atividades de apoio que lhe são propostas e delineadas pelo Gabinete de Educação Especial, a BE surge na *frontline* para sugerir a implementação de programas de Biblioterapia de prevenção e/ou «remediação/correção», *que utilize o livro e a leitura como um meio na prossecução*

*de um fim: a formação integral da criança* (VIANA; TEIXEIRA, 2002, p.13), complementares à educação formal. Enquanto lugar do livro, a Biblioteca Escolar propicia aos alunos, na globalidade, o contacto com o livro, “*objetos pequenos mas cheios de mundo*” (GUARDINI, *apud* MARTINS, 2008, p. 2) e, conseqüentemente, envolve-se no desenvolvimento das competências leitoras, mas também para o desenvolvimento pessoal. Utilizando os seus recursos, a Biblioteca Escolar, através da implementação de programas de Biblioterapia pode contribuir para o desenvolvimento de *skills* pessoais e sociais de enfrentamento e de resolução de problemas de natureza diversa, apontando-lhes o caminho para a autonomia, a realização pessoal e uma participação social ativa.

Ao trabalhar com crianças/jovens portadores de perturbações físicas e do foro emocional, incapacitantes por si só, a Biblioteca Escolar através de uma ação articulada e multidisciplinar com a Equipa de Ensino Especial constitui-se num agente de inclusão social ao atender a todos os seus utilizadores de igual forma, ao promover a interação entre eles e a acessibilidade a todos; o recurso à leitura como terapia propicia-lhe oportunidades para o apoio e suporte social na superação de barreiras e conceitos sobre a deficiência, de um modo geral, e para a redução do estigma a ela associado, por promover o desenvolvimento do espírito crítico e o crescimento psicológico, ampliar a visão e o conhecimento de múltiplas perspetivas, o conhecimento de personagens e situações similares, de soluções alternativas para problemas semelhantes e, até mesmo, de experiências de vida inspiradoras, fomentadoras de uma atitude pessoal e social mais saudável e da emancipação social.

Enquanto centro de recursos multimédia, a Biblioteca Escolar disponibiliza não só o equipamento tecnológico mas também o acesso a recursos multimédia – audiolivro, audiotexto, *ebooks*, recursos educativos digitais – potenciadores do envolvimento, da motivação e da participação da criança, dita normal ou sinalizada com NEE, pela atração que sobre ela exercem as novas tecnologias de comunicação e informação, ampliando o campo de atuação e de intervenção do professor bibliotecário e do aplicador de biblioterapia.

Do novo paradigma da biblioteca escolar decorre um novo paradigma do bibliotecário escolar, simultaneamente professor, educador e gestor da informação, sensibilizado para os desafios que irrompem pelas vidas dos utilizadores

*“En la Biblioteca Escolar, el bibliotecario debe hoy asumir nuevas funciones más ligadas que antes a una acción pedagógica y de guía en la construcción de los aprendizajes que faciliten el ejercicio autónomo de las habilidades de información y el aprovechamiento de los bienes culturales. Debe además mantenerse alerta ante los constantes cambios del mundo moderno, y las transformaciones que en consecuencia experimentan la educación y la información, ajustando su práctica a las necesidades de los usuarios y gestando situaciones de aprendizaje cada vez más creativas, sin caer en el peligro de desvirtuar su función” (ÁLVAREZ GAZPIO, 2001, p. 7).*

Dir-se-ia mesmo que compete ao professor-bibliotecário, por iniciativa própria ou em articulação estreita com os docentes curriculares, pelo conhecimento que lhe advém da relação com o livro e pelos *skills* que desenvolveu na prática de mediação da leitura “ (...) *fazer com que as crianças sejam flexíveis nos seus conhecimentos, nas suas habilidades, nos seus julgamentos para que elas sejam capazes de lidar com as diferentes pressões e desafios com as coisas que enfrentarão na sua vida (...)*” (LIPMAN, *apud* ELIAS, 2005, p.73).

Pela dinamização de círculos de leitura, com recurso ao método biblioterapêutico, a leitura pode ser colocada no centro da ação da BE, abrindo aos alunos a porta ao pensamento crítico, reflexivo e criativo, ao questionamento, à imaginação, ao conhecimento e à construção de outros mundos, à experiência vicária de se colocar no lugar das personagens e aprender com elas a lidar com situações difíceis, construir significados na interação com o texto, ler nas entrelinhas, interpretar os factos de acordo com os seus conhecimentos prévios e as suas representações do mundo, transportar para a vida real as experiências adquiridas pela leitura, favorecendo o crescimento e o desenvolvimento pessoal (FERREIRA, 2003, p. 38), mesmo quando se encontram em contextos de vulnerabilidade emocional, social e educativa.

*“Através do livro, todos aprendemos a ler e a contar, a escrever e a pensar; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes pensadores e os escritores clássicos; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes textos sagrados; através do livro, aprendemos as lições da história e os avanços da ciência; através do livro, aprendemos os grandes valores que regem as sociedades modernas; através do livro, aprendemos a sonhar outros mundos e pensar utopias; através do livro, aprendemos a rir e a chorar, a rezar ou a amar; através do livro aprendemos a descobrir o que nos cerca e a descobriremo-nos a nós próprios. O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação. Afinal, o livro e a leitura moldaram definitivamente a nossa memória e identidade individuais e colectivas, bem como a nossa visão do mundo. (...) Estudos mais ou menos recentes, descrevem as múltiplas facetas da leitura como atividade complexa e plural, pois se trata de um processo, simultaneamente, neurofisiológico (operação de percepção de signos), cognitivo (atividade de compreensão), afetivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário)” (MARTINS, 2008, p.2).*

No livro, cuja edição coordenou, “*La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*”, Kepa Osoro Iturbe (1998) reitera a ideia de que a biblioteca escolar deverá ser considerada um centro de recursos, um manancial permanente de informação, de sugestões, de atividades socioculturais e de animação; deve ser a via para o conhecimento, a fantasia, o lugar poético, o cantinho da palavra serena, a liberdade, a possibilidade de “*ler, ler, ler a vida que outros sonharam*” (UNAMUNO, *apud* MARTINS, 2008, p. 3).

Da revisão da literatura, destaca-se um artigo “*Bibliotherapy in school libraries: an israeli experiment*” (BARUCHSON-ARBIB, 2000, p. 102-110) que relata a experimentação da prática biblioterapêutica em bibliotecas escolares, durante um ano. Tratou-se de uma investigação implementada em duas escolas, em cujas bibliotecas se criou uma secção de cerca de 50 documentos que reunia literatura de autoajuda, narrativas, poesia, brochuras de associações de ajuda e grupos de apoio, num esforço de disponibilizar informação sobre problemas do interesse dos jovens que lhes proporcionassem novos conhecimentos e apresentassem soluções alternativas para a sua resolução. Não foram descurados aspetos como o *marketing* na divulgação do espaço, a exposição dos materiais, a atribuição de um nome sugestivo “*You and I will change the world*”, a dinamização mensal de conversas/debates à volta de tópicos específicos e, ante, a improbabilidade de os alunos recorrerem ao bibliotecário para solicitar ajuda pessoal, impôs-se o esclarecimento de que o bibliotecário não pretendia ser um terapeuta, mas, apenas, proporcionar informação de apoio e orientação. Ao longo do ano foi verificado um crescendo relativamente ao número de leitores (superior no sexo masculino); ao tempo de leitura na maioria dos assuntos, em que se destacaram as relações interpessoais, a morte e a droga; à abertura à discussão e desinibição; criação de um relacionamento criativo e salutar entre professores e bibliotecários e de relações amistosas entre aluno/bibliotecário. Considerou-se que a biblioteca escolar pode tornar-se o ponto focal no que se refere à assistência e ao apoio social através da implementação da Biblioterapia. Porém, é importante que o bibliotecário adote a expressão “*supportive knowledge*”, muito mais abrangente, alargando o conceito para além da literatura e evite o termo ligado à terapia, dada a conotação que carrega. Partindo deste artigo, a ideia foi alargada a trinta centros comunitários e em algumas escolas, que passaram a dispor da “*the special shelf*”, onde podem encontrar além de literatura de autoajuda, materiais literários sobre os problemas das comunidades locais.

Consentimos, pois, novas atribuições ao professor bibliotecário, nomeadamente, o «prescrever» propostas de leitura, individualizar a ação pedagógica, induzir técnicas de interpretação e apropriação individual do livro e da leitura, contribuir para a estruturação do pensamento e orientar os alunos na superação dos seus dilemas. Entendemos o professor-bibliotecário como o profissional que, integrado em equipas multidisciplinares, pode impulsionar e desenvolver estes projetos nas escolas, cooperando para a melhoria da qualidade de vida e a promoção de estilos de vida mais saudáveis.

Pelo exposto, antevemos as implicações práticas que a implementação de um programa de intervenção biblioterapêutica pode proporcionar aos alunos referenciados com necessidades educativas especiais devido a disfunções internalizadas associadas a outras patologias do foro psicológico e/ou cognitivo-comportamental e/ou alunos com disfunções externalizadas como as perturbações ao nível do comportamento ou a hiperatividade com *déficit* de atenção ou, apenas, como programa de apoio a título individual a todos os alunos que por um ou outro motivo necessitem de aconselhamento e de incentivo à adoção de atitudes e comportamentos promotores do bem-estar global.

Observamos que um programa desta natureza encontra terreno fértil e é de acolhimento fácil em contexto escolar, onde as crianças/jovens manifestam todos os dias uma extrema necessidade de conversar e estabelecer relações de confiança com os adultos, neles procurando uns minutos de atenção e carinho.

## **Capítulo 4 - Metodologia da investigação**

---

## 4.1 – Revisão da literatura

“A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível”  
(PATTON, 1990)

Este capítulo é dedicado à metodologia de investigação prosseguida para a elaboração da investigação que fundamenta esta dissertação, ou seja, parafraseando Minayo (2008, p. 22) faz referência à conceção teórica de abordagem, às técnicas implicadas na apreensão da realidade e à criatividade do investigador.

A abordagem metodológica teve por base a pesquisa bibliográfica, que envolveu a seleção, o tratamento e a interpretação da “*informação bruta*” (CARMO; FERREIRA, 2008, p.73) disponível na área temática, para o levantamento do conhecimento disponível, a identificação das teorias construídas e das experiências práticas elaboradas, dissecando-as, analisando e estimando a sua contribuição para a compreensão do problema em estudo. Parafraseando Ruiz (1996, p. 58) “*A pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema da pesquisa científica*”.

A pesquisa bibliográfica assume-se, assim, como passagem do testemunho (CARMO; FERREIRA, 2008, p.73) da investigação feita na área, da mão dos investigadores para as nossas mãos, com o objetivo de se fazer uma gestão da informação existente e procurar acrescentar valor com o nosso estudo. Constitui-se como etapa obrigatória a todos os projetos de investigação, porquanto é nela, sobre ela ou a partir dela que se edifica a fundamentação teórica, através do contacto direto com as obras, artigos ou documentos sobre a temática em estudo, “*o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são do reconhecimento do domínio científico*” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Este processo investigativo decorreu em duas etapas: a primeira etapa foi dedicada à escolha do tema. Relativamente a este processo, Köche (1997) esclarece que o tema sobressai dos interesses do investigador, do seu grau de compatibilidade com a qualificação e nível de conhecimentos do investigador e oferecer fontes de consulta acessíveis; acrescenta, ainda, que a delimitação do objeto de estudo através da definição

do problema de investigação, outorga, ao estudo de investigação, um caráter único, porque “*esclarece os limites precisos da dúvida (...) dentro do tema escolhido*” (KÖCHE,1997, p. 108). Considera que a delimitação correta do problema passa pela colocação de questões pertinentes, esclarecedoras das dúvidas que o assolam. Esclarece que “*o problema é a dificuldade sem solução que deve ser respondida, expresso em forma de enunciado interrogativo que contém, no mínimo, a relação entre duas variáveis*” (KÖCHE,1997, p. 108).

Para a revisão da literatura, impõe-se a procura de fontes bibliográficas, primárias - *research reports in the natural or social sciences, or original literary* - e secundárias na sua essência, -

*“The function of these is to interpret primary sources (...). Secondary source materials, then, interpret, assign value to, conjecture upon, and draw conclusions about the events reported in primary sources. These are usually in the form of published works such as journal articles or books, (...) or conference proceedings.* (<<http://library.ucsc.edu/help/howto/distinguish-between-primary-and-secondary-sources>>).

Nesta fase, desenvolvemos uma intensa e extensa consulta de referências bibliográficas publicadas *online*, privilegiando a pesquisa por assuntos, a partir de uma lista que se construiu de palavras-chave e/ou descritores que se consideraram pertinentes (APÊNDICE 2), bem como a pesquisa por autores, embasada num conjunto de critérios que definimos *a priori*, (e que sobressaem nos parágrafos seguintes), nomeadamente, a atualidade, o rigor científico, o aprofundamento conceptual, a coerência teoria-prática.

Orientada que estávamos no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, envidámos esforços para a localização das fontes bibliográficas selecionadas, tendo recorrido a fontes institucionais (LÓPEZ-YÉPES, 1996, p. 113), nomeadamente à Biblioteca Professor Vítor de Sá, Universidade Lusófona, de modo autónomo, quanto às fontes bibliográficas em suporte físico, e ao serviço de referência da Biblioteca mencionada que nos concedeu um elevado número de ligações eletrónicas para acesso a fontes bibliográficas em suporte digital, e, a bases de dados focalizadas nas áreas da Psicologia, da Educação, da Psicoterapia, fundamentalmente, de que destacamos a ERIC, *Sociological Abstracts*, *PsycInfo*, *Library Literature*.

Além das obras de referência, na sua maioria da década de 70 do século XX, debruçámo-nos, também, e, especialmente, sobre artigos de referência localizados em revistas especializadas das áreas do saber já referidas, maioritariamente brasileiras, por decorrerem de estudos teórico-experimentais mais recentes.

Muitas das fontes, que seleccionámos e consultámos, integram a chamada literatura cinzenta, já que eram essencialmente, relatórios de pesquisa, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento não publicadas, embora validadas por júris habilitados conforme atestavam as assinaturas constantes na página de rosto e o selo da instituição, disponibilizadas *online* graças à informatização dos catálogos e à universalização da *Internet*. Privilegiámos estas fontes, não só, porque expunham o referencial teórico como, também, incluíam elementos de análise e interpretação, tendo o cuidado de escolher obras que apresentassem diferentes abordagens sobre o assunto em estudo, proporcionando-nos um contacto com diferentes e múltiplas perspetivas.

Ao longo da pesquisa bibliográfica deparámo-nos com um certo desnorte, decorrente do oceano de informação disponível e de uma certa “*bulimia livresca*” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 51), que nos obrigou a rever os objetivos definidos e a replanificar a pesquisa documental.

A segunda etapa focaliza-se no levantamento do *estado da arte*, numa leitura analítica, de fundo. Como estratégia de exploração textual, usámos a ficha de leitura ou investigação<sup>64</sup>, em suporte digital, para cada documento analisado, de que constam a referência bibliográfica do documento, elemento imprescindível para a posterior referenciação das fontes, as notações consideradas pertinentes para citação futura, o resumo e as reflexões próprias, que se constituíssem no meu instrumento de trabalho, visando a construção simultânea de um ficheiro bibliográfico e do repertório bibliográfico (LÓPEZ-YÉPES, 1996, p. 113 e segs.), que se inclui no final da dissertação.

Referindo-se às fichas de leitura, o Professor Silva Rego<sup>65</sup> dizia: “ (...) *o que se deseja é que cumpram o seu dever e que sirvam docilmente o seu dono e senhor (...)* ” (REGO, *apud* CARMO; FERREIRA, 2008, p. 80-81).

---

<sup>64</sup> As elaboração das primeiras fichas de leitura é atribuída ao Abade Rozier da Academia Francesa de Ciências Sociais, no século XVII.

<sup>65</sup> O Professor António da Silva Rego (1905-1986), historiador do Padroado português do Oriente, centrou a sua investigação no estudo do dinamismo do apostolado lusitano no âmbito da Expansão Portuguesa a Oriente, de que resultou a obra apresentada em vinte volumes “História das Missões do

Também aqui, nos apoiámos no enunciado de Köche (1997), que destaca como relevante a identificação dos aspetos positivos e dos aspetos negativos nas teorias revistas, para posterior inter-relação, realçando que a crítica pessoal do investigador demonstra as ideias merecedoras da sua atenção e orientadoras do referencial teórico do seu estudo. A construção do referencial teórico foi suportada nas orientações dessas ideias, sem perder de vista as questões de partida, os objetivos gerais e/ou específicos definidos, as hipóteses formuladas e, como é óbvio, as teorias qualificadas, por nós, como mais significativas.

Para a realização do presente estudo procurámos analisar informação referente ao conhecimento sobre o tema em estudo e disciplinas colaterais, que permitisse um embasamento teórico-conceptual sobre a Biblioterapia, as bibliotecas escolares, - bem como a sua relação, por constituir matéria basilar deste estudo -, sobre a leitura e a sua função terapêutica, sobre os princípios da escola inclusiva e as necessidades educativas especiais e sobre metodologias de investigação.

A *Internet*, repositório de produção intelectual por excelência, exige do investigador um cuidado redobrado e uma avaliação prévia dos *sites* e páginas *online*, relativamente à validade e ao rigor informacional que contêm. Esta particularidade mereceu também a nossa atenção, pelo que na seleção criteriosa dos *sites* e páginas, observámos não só o princípio da responsabilidade dos mesmos, privilegiando os domínios com extensão - .org; .edu -, bem como os parâmetros de avaliação estabelecidos para a avaliação de recursos educativos digitais(<[http://forumbibliotecas.rbe.min-edu.pt/file.php/121/Formacao\\_2010-2011/3a\\_sessao/avaliacao\\_de\\_RED.pdf](http://forumbibliotecas.rbe.min-edu.pt/file.php/121/Formacao_2010-2011/3a_sessao/avaliacao_de_RED.pdf)>): tema, autoria, conteúdo – originalidade da informação ou reprodução, facto ou opinião, coerência interna, rigor e precisão, pertinência, objetividade, qualidade da escrita, adequação ao contexto, respeito pelos

---

Padroado Português do Oriente” (1949). Foi professor convidado na Universidade Técnica de Lisboa, onde lecionou as cadeiras de História do Ultramar Português, História da Colonização Moderna e Missionologia e Presidente do Centro de Estudos Ultramarinos, onde fundou uma filmoteca que custodiava os arquivos da Índia Portuguesa; dirigiu a revista *Studia* e presidiu, sob o patrocínio da FCG, à publicação dos índices e de centenas de documentos, chamada “Gavetas da Torre do Tombo“. Dentre as suas obras destacam-se o Curso e Lições de Missionologia; Presença de Portugal em Macau; Dupla Restauração em Angola; Relações Luso-Brasileiras; Regimentos relativos à Colonização em Angola, Brasil e Índia, (compilação de comunicações em conferências nas Universidades da África do Sul), História do Padroado e as lições de Metodologia e Crítica Histórica em que ensina a preparar e escrever um trabalho de História. A sua obra historiográfica foi objeto de uma interpretação crítica traduzida na obra *Perspetivas Históricas da Obra de António da Silva Rego*, desenvolvida por Judite A. Gonçalves de Freitas, professora associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

direitos de autor visíveis na referenciação bibliográfica de citações, notas de rodapé, documentos consultados -; acesso e usabilidade, especificamente, a organização da informação, a estabilidade do *URL* e/ou redirecionamento para novo endereço, a conectividade, a língua; o desenho gráfico ou seja a construção e o *layout* do *site* ou da página; a comunicação, isto é, a legibilidade, a tipografia (fontes utilizadas, tamanho), a qualidade do simbolismo gráfico, o respeito pelo esquema de varrimento do olho humano; os custos específicos de acesso e utilização dos documentos; conservação e possibilidade de *download* e arquivo da informação; a acessibilidade verificável no cumprimento da norma WAI (*Web Accessibility Initiative*)<sup>66</sup> e das suas diretrizes, parâmetro obrigatório desde o ano de 2007.

Das leituras efetuadas sobre metodologias de investigação, sobrelevamos uma certa confusão terminológica relativa a determinados conceitos, nomeadamente, aos conceitos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental defendido.

Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental são conceitos muito próximos, cuja distinção reside apenas na natureza das fontes de informação em que se suporta a pesquisa. A pesquisa bibliográfica privilegia as fontes secundárias pelo que se fundamenta no estudo e análise criteriosa de documentos do domínio científico como artigos e periódicos científicos, teses e dissertações, ensaios críticos, anais de encontros científicos, obras de referência, livros correntes; a pesquisa documental incide sobre as fontes primárias ainda não tratadas, parcial ou integralmente, cientificamente. Uma e outro constituem, no entanto, procedimentos metodológicos cruciais no desenvolvimento de trabalhos de investigação em geral.

Contudo, o cariz da análise de conteúdo decorrente de uma pesquisa bibliográfica rejeita qualquer hipótese de influência da parte do investigador sobre os acontecimentos ou factos em estudo, pelo que para o levantamento do estado da arte sobre um assunto se nos configura como a mais ajustada. Admitimos que uma atitude experimentalista de um programa de intervenção, como o que se apresenta no capítulo

---

<sup>66</sup> Documento da responsabilidade do W3C (*World Wide Web Consortium*), organismo responsável pelas recomendações mundiais relacionados com a *Web*. A iniciativa WAI tem como missão promover a acessibilidade da *Web* para pessoas com deficiência, nomeadamente, o desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade do conteúdo da *Web*, de agentes do utilizador (como é o caso dos *Browsers*, dos leitores de ecrã, dos sistemas de varrimento) e de ferramentas de criação de conteúdo. A norma WAI compõe-se por 14 diretrizes, duas das quais visam a harmonia visual, e 12 garantem a compreensibilidade e a navegabilidade do conteúdo. Estas 14 diretrizes incluem 65 pontos de classificação distribuídos por três níveis de prioridade: a prioridade 1 salienta os pontos que os *designers* têm absolutamente de satisfazer; a prioridade 2 refere os aspetos que os *designers* devem satisfazer e a prioridade 3 especifica os aspetos que os *designers* podem satisfazer. (FERNANDES; GODINHO, 2003)

6, implica *a posteriori* uma pesquisa documental sobre os documentos de suporte e de evidência que se construírem e/ou recolherem, embasando-se na prática de uma pesquisa de campo e em técnicas de recolha de dados como a observação direta, a entrevista ou o questionário.

Marconi e Lakatos (2004) explicam essa diferença terminológica pela associação desses conceitos às técnicas de pesquisa indiretas invocadas na exploração das fontes de informação, que distinguem das técnicas de pesquisa diretas como o trabalho de campo e o laboratorial.

## **Capítulo 5 - Biblioterapia, modelo aplicacional**

---

## ***5.1 - Modelos aplicacionais***

O modelo é um instrumento orientador da implementação de um programa, que formaliza procedimentos e cria rotinas de funcionamento, que possam tornar-se práticas habituais, que proporcionem aos aplicadores desse programa poder agir de forma autónoma.

A construção de um modelo aplicacional decorre da necessidade de fixar procedimentos de suporte às atividades a desenvolver por qualquer programa de intervenção, que auxilie o aplicador, em cada um dos momentos de implementação do programa - na fase de avaliação diagnóstica da situação de partida e dos sujeitos-alvo, na definição de metas e objetivos, na delimitação das estratégias conducentes à operacionalização dos objetivos definidos e ao desenvolvimento das competências especificadas e na conceção do(s) percurso(s) de ação claro(s) e mensurável(eis) conducente(s) a essa implementação.

O modelo pretende, pois, ser uma abordagem estruturada a uma problemática, concorrendo para a tipificação das práticas relativas às operações básicas, com vista a uma maior eficiência e eficácia do processo de intervenção. Qualquer modelo aplicacional descreve as aplicações concebidas e o modo de interação entre elas, viabilizando a sua implementação em cenários diversos. Deve primar pela simplicidade e, simultaneamente, pela capacidade explicativa das aplicações com elevado grau de detalhe, pela exequibilidade e fácil integração nas práticas de gestão.

Na pesquisa bibliográfica que realizámos, confrontámo-nos com diversos tipos de modelos, que trabalham com variáveis e enfoques próximos, que mereceram a nossa atenção e foram objeto de análise, na tentativa de encontrar o que melhor se adaptava à realidade em estudo. Em todos os que granjearam a nossa atenção, assinalámos os pontos comuns e os pontos fortes de cada um, facto que determinou a sua aceitação, enquanto base de trabalho.

### 5.1.1- Modelo de Willis

É um modelo genérico que preconiza uma planificação sistemática, do desenvolvimento e das adaptações, consideradas imprescindíveis, em função das necessidades do alunos e das temáticas a abordar. O modelo, proposto por Willis, estabelece quatro etapas - *design*, desenvolvimento, avaliação e revisão, - e enumera, para cada uma delas, um conjunto de atividades específicas a cumprir:

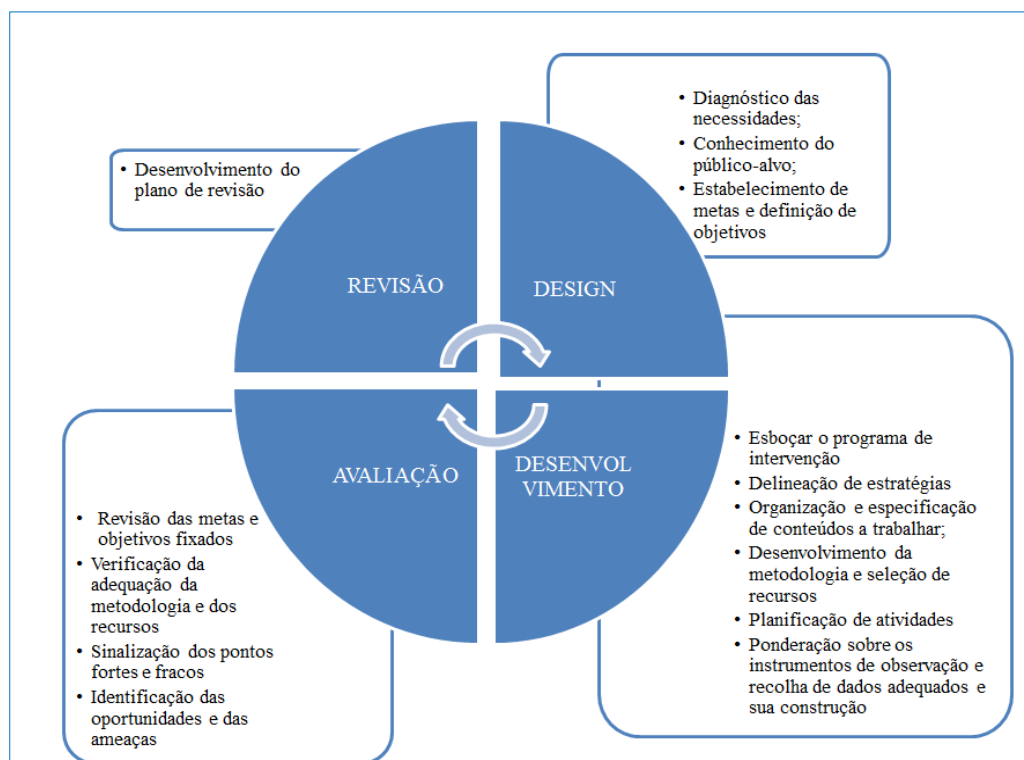
**Design** – etapa 1 – pressupõe a avaliação diagnóstica das necessidades individuais e das situações-problema, o conhecimento do público-alvo, através da caracterização dos perfis individuais, considerando as idades, interesses, níveis educacionais, experiências de vida; o estabelecimento de metas e a definição de objetivos na observância dos problemas, das necessidades e características dos sujeitos individuais.

**Desenvolvimento** – etapa 2 – esboça-se o programa de intervenção ponderando os dados que se possuem; delineiam-se estratégias; organizam-se e especificam-se conteúdos atentando na relação necessidades identificadas/temáticas adequadas e ajustadas a trabalhar; desenvolve-se a metodologia de trabalho e selecionam-se recursos; organizam-se e planificam-se atividades para a sua operacionalização, sem nunca perder de vista as necessidades identificadas, as temáticas a abordar e os condicionalismos temporais, espaciais e técnicos; pondera-se sobre os instrumentos de observação e avaliação a empregar na recolha de dados ao longo da implementação do programa e a sua construção.

**Avaliação** – etapa 3 – é a etapa da revisão das metas e dos objetivos fixados e verificação da conformidade entre os métodos de abordagem e os recursos utilizados para a sua concreção; é também a etapa do desenvolvimento de uma estratégia de avaliação que informe sobre a eficácia do programa, a calendarização dos momentos e sobre os processos; é a etapa da análise cuidada de todos dados reunidos, formais e informais e dos resultados alcançados.

**Revisão** – etapa 4 – esta etapa decorre da etapa de avaliação e pressupõe o desenvolvimento de um plano de revisão, assente numa análise SWOT<sup>67</sup> que possibilite assinalar os pontos fortes e fracos, identificar oportunidades e ameaças, para se processarem os ajustamentos considerados necessários, pertinentes e potenciadores do sucesso.

Esquemáticamente, para uma melhor visualização e mais fácil compreensão deste modelo, podê-lo-emos representar do seguinte modo:

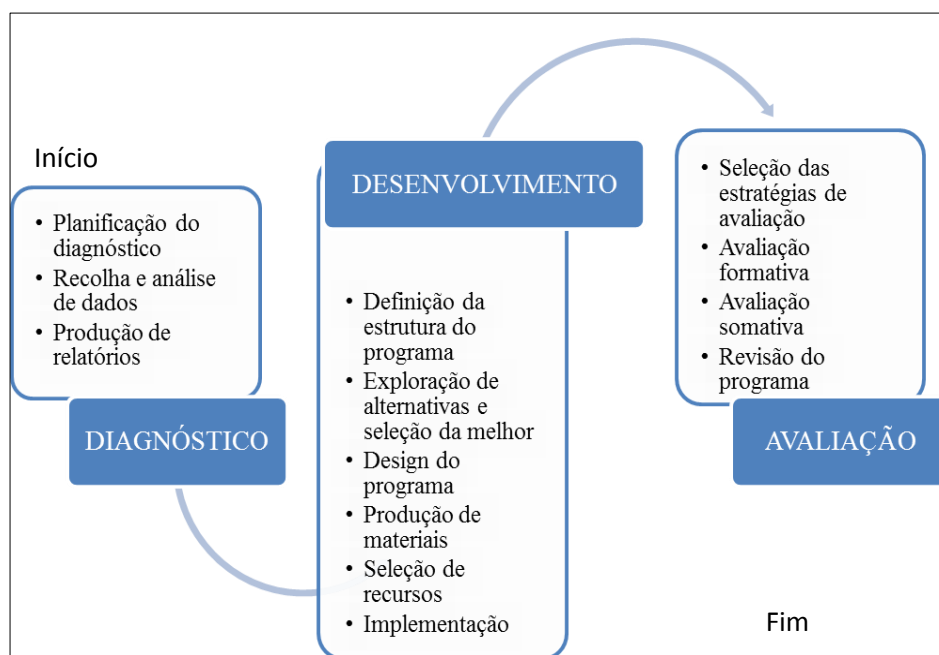


**Figura 5** - Design do modelo preconizado - adaptação de Willis (1996)

<sup>67</sup> A análise SWOT foi desenvolvida por Kenneth Andrews e Roland Christensen, professores da *Harvard Business School*; é um instrumento que possibilita fazer o diagnóstico estratégico de uma empresa. O termo SWOT é composto pelas iniciais das palavras *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (Pontos Fracos), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Este tipo de análise permite identificar os fatores críticos e estabelecer prioridades de atuação; ver claramente os riscos a prevenir e os problemas a resolver bem como as oportunidades a explorar para potenciar os resultados, isto é, fazer o ponto da situação, com o grau de profundidade que se pretende e construir uma grelha para as decisões estratégicas a tomar, no presente e no futuro, com vista à melhoria. Na nova análise SWOT o fator "ameaças" ("*Threats*") é substituído pelo fator "tempo" ("*Time*"), componente preciosa na estratégia empresarial. Pressupõe que as empresas reforcem as suas competências para, no *timing* certo, tirar o maior proveito possível das oportunidades vislumbradas.

### 5.1.2 - Modelo de Eastmond

O modelo proposto por Eastmond (1994, p. 90) considera que num programa de intervenção a avaliação das necessidades é tão importante quanto a fase do desenvolvimento e da avaliação. Propõe três etapas, fazendo corresponder a cada uma delas um conjunto de estratégias: etapas de diagnóstico, desenvolvimento e avaliação. Durante a avaliação diagnóstica, suportada por estratégias e instrumentos para a obtenção de dados - questionários, entrevistas, pesquisa documental, observação participante, grupos de discussão, envolvimento da comunidade - é suposto conhecer-se a situação de partida e fazer uma previsão da situação de chegada, o que pré-determina o rumo a conferir a cada uma das etapas seguintes. A fase de desenvolvimento é reservada ao *design* do programa e à planificação das atividades a implementar, à adaptação e/ou à produção de materiais de apoio, à seleção dos recursos e à implementação propriamente dita. A identificação das estratégias de avaliação e a aplicação das modalidades de avaliação – formativa e sumativa – integram a etapa da avaliação, que redundará na produção de um relatório, base de trabalho da revisão de todo o processo. Eastmond realça a importância da análise dos dados no início do processo e da implicação da instituição no seu todo.



**Figura 6** - Design do modelo preconizado - adaptação de Eastmond (1994)

### 5.1.3 - Modelo de Moore e Kearsely

Trata-se de um modelo mais amplo, que contempla um maior número de variáveis tanto na etapa inicial como na forma de acesso ao programa por parte dos alunos e implica os órgãos diretivos da instituição no financiamento do programa, na alocação de recursos humanos e na estimação do tempo adequado à implementação e cumprimento do programa definido. É um modelo flexível, cuja aplicação é possível ajustar a projetos de natureza e tipologias diversas, conformando os procedimentos à dimensão e natureza do projeto, à maturidade e capacidade de cada grupo. Destarte, a definição do tipo de programa a implementar (fase 1) é determinada pelas necessidades identificadas e regulada, quer pela filosofia e política institucional, quer pelas estratégias pedagógicas que melhor se ajustam aos contornos do programa. A fase posterior é a fase de *design* durante a qual se constrói a planificação, se especificam os materiais necessários e definem as estratégias de avaliação. A produção de materiais em suportes diversos ocorre na fase da implementação. Este modelo prevê, ainda, uma fase de interação em que se pressupõe uma interação aluno/professor ou orientador, por via de um atendimento mais individualizado, em tempo real ou não, cuja extensão deriva da natureza dos recursos selecionados e do perfil dos sujeitos. Este modelo não descarta o ambiente de aprendizagem para a implementação do programa que coloca ao critério do aluno.



Figura 7 - Design do modelo preconizado - adaptação de Moore Kearsely (1996)

### 5.1.4 - Modelo de Wolfram

É um modelo baseado em sistemas de ensino a distância (EaD), que exige, à equipa de desenvolvimento e implementação do sistema, a compreensão de todo o processo e o estabelecimento de relações de interdependência entre cada um dos subsistemas, determinado pela sua estrutura hierarquizada. Da leitura e subsequente análise da teoria que subjaz a este modelo, delineámos o esquema abaixo:

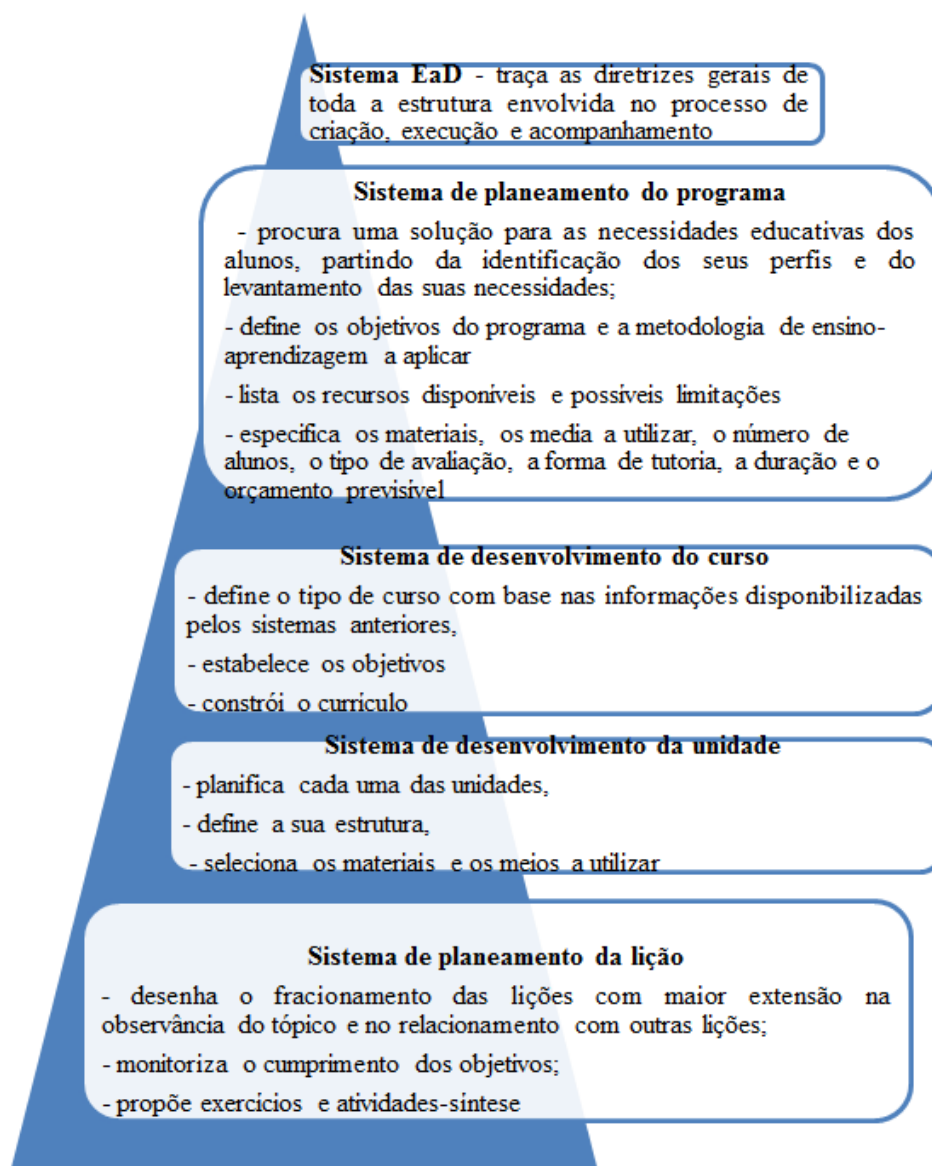


Figura 8 - Design do modelo preconizado - adaptação de Wolfram (1997)

Este modelo prevê, também, a calendarização de uma fase de testes ao material, de avaliação da sua adequação ao programa e do seu ajustamento às necessidades dos alunos e de medição do nível de motivação que poderá suscitar nos alunos. Todos os atores implicados no processo são envolvidos nesta fase.

Da observação dos modelos expostos, verificámos que as fases de implementação dos modelos são similares, sendo que o modelo de Willis se inspira na metodologia PDCA<sup>68</sup> - *Plan, Do, Check and Adjust* -, centrada na resolução de problemas, na identificação da causa e na procura da melhor solução. Todo o processo decorre em círculo fechado numa contínua procura da melhoria. Neste, a fase de avaliação remete, sempre, para uma fase de revisão do programa ou do processo, seguida de (re)desenho do programa e da implementação de cada uma das fases do ciclo repetidamente.

Todos os modelos prevêem uma fase de planeamento cuidada, assente na avaliação diagnóstica como meio para a perceção, o diagnóstico e a análise das necessidades e das dificuldades, que vão nortear a conceção do programa a implementar, a definição das metas e a especificação dos objetivos a alcançar, a delineação das estratégias conducentes à concretização dos objetivos definidos, as modalidades de atividades a propor para operacionalização das estratégias delineadas, a determinação do tipo, qualidade, extensão, diversificação dos materiais e dos recursos a alocar.

Embora os modelos de Moore e Kearsely e de Wolfram se nos configurem mais detalhados, não destacam um momento preciso à avaliação de todo o processo e dos produtos, apesar de esta estar prevista. O modelo de Moore e Kearsely é, no nosso ponto de vista, o que mais se aproxima do modelo de educação dialógica que, mais à frente, se explicita, porquanto reserva espaço, reconhecendo-lhe importância, à interação professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção implicando todas as estruturas educativas e todos os sujeitos na construção das aprendizagens. Valoriza

---

<sup>68</sup> Metodologia desenvolvida na década de 30, do século XX, pelo americano Shewhart, muito embora tenha sido Deming o seu maior divulgador. Esta metodologia baseia-se no controlo dos processos, focalizado na melhoria contínua, tendo por princípio tornar os processos envolvidos na execução da gestão mais ágeis e mais claros. Pode ser utilizada em qualquer atividade, já que encerra no seu *core* a ferramenta de tomada de decisões, para garantir o alcance das metas definidas. Na maioria das representações desta metodologia, apresenta-se com uma estrutura circular, que reforça a ideia de que todo o processo constitui um ciclo contínuo de ação, que começa pelo planeamento (P), seguido pela ação ou conjunto de ações planeadas e executadas (D), precedida da análise e verificação (C) da correspondência entre o feito e o planeado, tomando-se, por fim, uma ação (A) para eliminar ou mitigar defeitos no produto ou na execução.

também o ambiente de aprendizagem, como elemento a considerar na construção das aprendizagens e no desenvolvimento dos currículos formal e informal.

### 5.1.5 - Modelo lógico

*“a logical model is a plausible and sensible model of how the program will work under certain environmental conditions to solve identified problems”* (BICKMAN, 1987, *apud* WHOLEY, 2004, p.8).

O modelo lógico constitui uma forma precisa, simples, clara e imediata de exposição da arquitetura de um programa, quer através do resumo dos principais elementos do programa e da sua articulação com os resultados previsíveis do mesmo (a curto, médio e longo prazo), os *inputs*/recursos, as atividades a implementar e os *outputs*. Para mais fácil e rápida compreensão/interiorização pode ostentar uma estrutura próxima da de um fluxograma, com uma apresentação da ordem sequencial dos passos para a sua implementação, com vista à obtenção dos resultados expectáveis.

De acordo com Watson (2000), o modelo lógico é de aplicação diversa: no Planeamento Estratégico e Desenvolvimento de um Programa, o que pressupõe a identificação da Missão e Visão do programa, a enunciação dos princípios que lhe subjazem e a explicação do seu funcionamento; na Comunicação eficaz, por possibilitar, à equipa de trabalho, uma imagem rápida do programa e dos resultados prospetivados envolvida e aos parceiros implicados; no Planeamento da Avaliação, quanto à estrutura do plano de avaliação, previsibilidade e mensurabilidade dos resultados; na Aprendizagem e no foco na Melhoria Contínua, facilitadora da tomada de decisão para ação futura.

Da multiplicidade de estruturas de modelos lógicos que se revisitaram, destacam-se como componentes essenciais: a Missão e a Visão do programa, componente essencial que embasa o envolvimento dos sujeitos; os recursos (humanos, organizacionais, financeiros, parcerias) a alocar ao programa; os objetivos gerais e/ou específicos concretos e exequíveis; as atividades de intervenção a implementar, motivadoras e envolventes (principalmente neste caso concreto em que o público-alvo é infante-juvenil); o cronograma para a gestão do tempo e a calendarização do programa

na sua globalidade; os resultados em termos de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências pessoais e sociais, alterações comportamentais e atitudes de e face à mudança, criação de redes formais e informais de suporte; os indicadores relevantes para a prossecução dos objetivos sobre os quais incidirá a avaliação do programa, nomeadamente, o número de participantes/beneficiários, os conhecimentos e as competências desenvolvidas, a mudança de atitude; os instrumentos de medição/avaliação desses indicadores, instrumentos de recolha de dados quantitativos (inquéritos e aplicação de escalas) e instrumentos de recolha de dados qualitativos (entrevistas, relatórios dos debates entre os adultos envolvidos no programa); a sustentabilidade do programa relativamente a todas as componentes; a avaliação propriamente dita, enquanto processo dinâmico de monitorização da implementação do programa, análise dos resultados obtidos e (re)desenho das ações futuras, na sua vertente formativa durante a monitorização do processo de implementação, e na sua vertente sumativa relativamente ao produto. Neste contexto, o modelo lógico caracteriza-se por uma dinâmica interna própria, num ciclo contínuo de planeamento ► ação ► avaliação ► (re)planeamento ► ação.

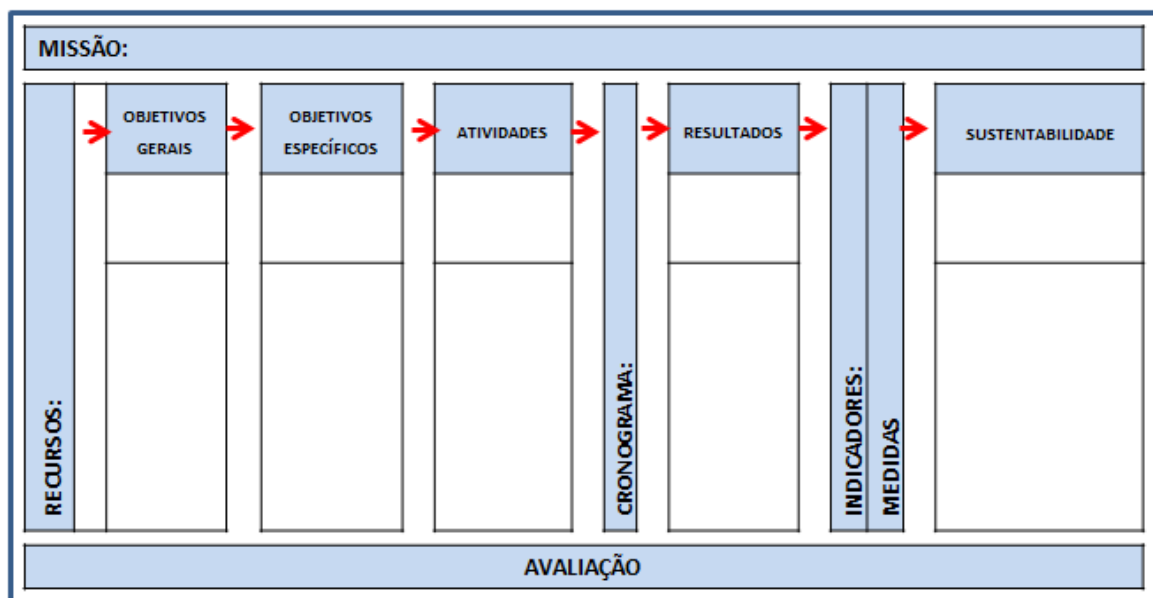


Figura 9 - Design do modelo lógico

Este modelo é desenvolvido como forma de planeamento estratégico, com foco na melhoria contínua do programa e na avaliação dos resultados (monitorização dos processos e avaliação dos produtos). Impõe a identificação dos fatores relevantes do contexto favoráveis e os que podem comprometer o desenvolvimento das ações.

O modelo lógico está sujeito a testes de análise:

- o teste de consistência que visa testar o desenho do programa, em fluxograma, através da descrição da lógica de intervenção com hipóteses e mediante a verificação de um conjunto de assertivas “se-então” (se utilizo tais recursos, então implemento tais ações e, por conseguinte, obtenho tais produtos);
- a análise da vulnerabilidade, ferramenta que identifica os elementos que podem inviabilizar os pressupostos contidos na estruturação do programa;
- a análise da motivação dos atores permite uma aferição qualitativa quer do valor que cada ator atribui a cada operação (alto, médio, baixo) e o julgamento sobre o seu interesse (apoio, indiferença, rejeição).

A sua aplicação decorre em 4 fases, sendo que as duas primeiras se centram numa abordagem preparatória e as duas últimas se direcionam para o modelo propriamente dito:

- fase 1 – fase de recolha de informação relevante através da revisão da literatura, da realização de entrevistas e de *focus group* e posterior análise dos dados obtidos;
- fase 2 – é o momento de definição do problema e de caracterização do seu contexto, com vista à compreensão do mesmo, dos fatores internos e externos que o originam e dos sujeitos envolvidos. A partir deste momento, definem-se as necessidades das crianças/jovens, identificam-se os fatores que estão na origem do problema e apontam-se os que serão alvo de intervenção, definem-se também os objetivos e as prioridades.
- fase 3 – é a fase de definição dos elementos do modelo lógico: categoriza-se a informação recolhida, verifica-se a sua precisão e complementaridade, colocam-se questões orientadoras (como?, porquê?, para quem?, quem implementa as ações?)
- fase 4 – corresponde ao desenho do modelo lógico: afetam-se recursos (humanos, financeiros, parceiros sociais e institucionais); concebem-se as

atividades de operacionalização necessárias à produção dos *outputs* do programa (produtos e/ou serviços dados aos participantes do programa); fixa-se o público-alvo e definem-se os *outcomes* ou seja a estrutura dos resultados do programa.

Partilhamos da opinião de Willis (1996) que atestou que a maioria dos modelos detém as mesmas fases básicas de *design*, desenvolvimento, avaliação e revisão, em cada uma das quais se sintetizam o conjunto de ações a desenvolver. Para Willis (1996), a construção de modelos principia com um planeamento cuidadoso, que evidencie as exigências e necessidades das situações e/ou dos sujeitos-alvo, de cuja compreensão despontará o modelo a construir. Embora nem todos tenham sido concebidos para a educação, são passíveis de ajustamentos e adaptações, propiciando a sua aplicação em qualquer área de intervenção humana, uma vez consideradas as variáveis que concorrem.

## 5.2 - Modelos educacionais

### 5.2.1 - Modelo rizomático de educação (*Rhizomatic Model of Education*)

Modelo de educação flexível, desenvolvido por Dave Cormier, segundo o qual o currículo é construído e negociado, em tempo real, pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, em conformidade com os axiomas, quer da corrente de pedagogia sócio-construtivista<sup>69</sup>, quer da perspectiva pedagógica conectivista<sup>70</sup>. Ambas as teorias

---

<sup>69</sup> A teoria sócio construtivista enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem, colocando a tónica da aquisição de conhecimentos na interação sujeito/meio, destaca a relevância da comunidade na construção do conhecimento, explicando que essa mediação do conhecimento, implícita ou explícita, é feita pelos sujeitos em interação.

Para Vygotsky, "na ausência do outro, o homem não se constrói homem", postulando que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem, ser biológico para o homem, ser humano. A aprendizagem funda-se nas relações com os outros, base da construção dos conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental. Defende um sujeito ativo e interativo, porque constrói conhecimentos e se forma a partir de relações intra e interpessoais. É na permuta com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, possibilitando a formação de conhecimentos e da própria consciência. Entende o ensino-aprendizagem como um processo triangulado pelo sujeito que ensina, pelo que aprende e pela relação que se estabelece si. Criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que discorre sobre a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado por tudo aquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho e o desenvolvimento potencial, ou

ajuízam que a experiência contextual e colaborativa da aprendizagem compõem um processo de criação, simultaneamente, social e pessoal, com objetivos mutáveis e premissas, constantemente, negociadas, *“the living curriculum of an active community is a map that is always “detachable, connectible, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits”* (CORMIER, 2008, p. 21).

No seu artigo *«Rhizomatic education: community as curriculum»*, Cormier constata a efemeridade do conhecimento atual, que deriva de um acelerado ritmo de mudanças que ocorrem na cultura ocidental. Por analogia com a botânica, compara este paradigma educativo com a estrutura e o comportamento de um rizoma:

*“A rhizomatic plant has no center and no defined boundary; rather, it is made up of a number of semi-independent nodes, each of which is capable of growing and spreading on its own, bounded only by the limits of its habitat”*(CORMIER, 2008, p. 1)

Nesta perspetiva é alvitrada uma construção colaborativa do conhecimento, através de práticas de aprendizagem social, conducentes a uma construção e descoberta do conhecimento mais discursiva e rizomática. Esta comunidade, designação dada aos sujeitos envolvidos, *“spontaneously shaping, constructing and reconstructing itself and the subject of its learning”*, legítima, ela própria, o trabalho desenvolvido, dispensando uma validação externa:

---

seja, aquilo que o indivíduo faz sob orientação ou em colaboração com outros indivíduos. (ARGENTO, [s.d.])

<sup>70</sup> Teoria que pressupõe um modelo de ensino-aprendizagem em que o docente constrói espaços de aprendizagem pessoal marcados pelos objetivos que se enunciam: modelar, demonstrar, praticar, refletir. A aprendizagem pode acontecer fora do indivíduo, a partir da obtenção de informação externa ao conhecimento tácito individual, como resultado das inter-relações criadas. São princípios enunciados pela corrente conectivista: (a) a aprendizagem e o conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões e posições; (b) a aprendizagem é a capacidade de conectar nós específicos ou fontes de informações; (c) a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos (organismos ou bases de dados); (d) a capacidade de investir no querer saber mais é muito mais importante do que o conhecimento que o indivíduo já possui; (e) a aprendizagem contínua é facilitada pelo cultivo e manutenção de conexões; (f) a habilidade de perceber conexões entre áreas, ideias, conceitos é fundamental; (g) a atualização do conhecimento é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas; (h) tomar decisão é processo de aprendizagem; (i) as decisões tidas como corretas hoje, podem estar erradas amanhã devido às rápidas mudanças que afetam a realidade social (SIEMENS, 2004).

*“If a given bit of information is recognized as useful to the community or proves itself be able to do something, it can be counted as knowledge. The community, then, has the power to create knowledge within a given context and leave that knowledge as a new node connected to the rest of the network”.* (CORMIER, 2008, p. 3)

### 5.2.2 - Modelo de educação dialógica

Conforma-se como um modelo que apresenta paralelismos com o modelo de atenção ou assistencial integral, ao preconizar uma abordagem de integralidade, contrapondo-a a uma abordagem reducionista ou fragmentária (ALVES, 2005), isto é, o sujeito deve ser olhado e apreendido como um sujeito biopsicossocial, impondo ao profissional um olhar totalizante, capaz de apreender necessidades mais abrangentes dos sujeitos.

Este modelo tem, no diálogo, o seu principal instrumento. Figura-se como um modelo participativo, interlocutório e interativo (PINTO, 2002, p.12), em que todos os intervenientes – profissionais e utilizadores - atuam como iguais, embora com papéis diferenciados. As práticas educativas não visam a informação e a mera transmissão de saberes técnico-científicos, mas, são práticas emancipatórias que objetivam o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individuais no cuidado do ser, pelo desenvolvimento da compreensão de si próprio.

Esta comunicação dialógica, horizontal, *face-to-face*, é a estratégia de eleição deste modelo, por envolver os intervenientes na construção compartilhada dos saberes e fazeres e na escolha das estratégias apropriadas para o fazer, implicando-os nas suas aprendizagens, capacitando-os para a atribuição de novos sentidos e significados individuais e coletivos ao mundo em que vivem e à compreensão de si próprio e da envolvente, para a autoanálise e entendimento das situações de risco, negativas, por oposição às situações que podem constituir uma oportunidade e uma mais-valia para a mudança, bem como a uma tomada consciente de decisões. Paulo Freire (2001, p. 261) declara que

*“a compreensão [do mundo] será tão profunda quanto sejam, nela, capazes de associar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da continuidade” e que “a leitura do mundo se faz a partir da experiência sensorial” [do sujeito].*

Conforme Holmberg (1985), a comunicação de “*ida e volta*” (terminologia que aplica ao EaD) tem propósitos muito importantes para o sucesso de um curso a distância que, por analogia, aplico a um programa assente no modelo dialógico: o apoio à motivação e ao interesse do aluno, a orientação e apoio facilitadores da construção das aprendizagens, a possibilidade que dá ao aluno para visualização da sua situação e das suas necessidades educacionais, a oportunidade de se descobrirem falhas no programa e a sua subsequente superação.

Briceño-Léon (1996, *apud* ALVES, 2005, p. 42) alega que, a aplicação deste modelo dialógico prevê dois princípios básicos orientadores da ação:

- O conhecimento pelos sujeitos alvo das ações a desenvolver, as suas crenças, hábitos, papéis e condições objetivas em que vivem;
- O envolvimento dos indivíduos nas ações a implementar.

Da mesma forma, Pinto (2002, p.10) enuncia que “*uma das aquisições da modernidade assenta na ideia de que a aprendizagem, para ser efetiva, deve partir do universo dos alunos, deve reconhecer e valorizar esse universo, acolhendo as experiências, as perguntas, a cultura dos alunos*” e, com base neste modelo dialógico, promover o desenvolvimento sistemático e orientado de competências de localização e utilização da informação; de competências de expressão, produção e enunciação de informações e perspetivas individuais, focalizando permanentemente a “*atenção nas questões básicas do sentido e da construção da identidade, traduzíveis em perguntas como quem sou, onde estou, de onde venho, para onde vou*” (PINTO, 2002, p. 8). Imbuída destes pressupostos, a escola e a educação têm por objetivos prover, os alunos, dos mapas de um mundo complexo em agitação permanente, consequência da vastidão dos universos dos conhecimentos e dos saberes-fazer, e a bússola que partindo dos pontos de referência de cada qual, os oriente e lhes permita neles navegar (RELATÓRIO DELORS, 1996, *apud* PINTO, 2002, p. 8). Este modelo valoriza tanto o espaço de relações interpessoais estabelecidas como o contexto das práticas educativas.

Relativamente aos modelos educacionais descritos, nomeadamente ao modelo rizomático de educação, ao modelo de educação dialógica, cumpre-nos dizer que, como seguidores dos fundamentos do Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>71</sup>,

---

<sup>71</sup> O Movimento da Escola Moderna é uma associação pedagógica de professores e outros profissionais de educação, criado em 1960, que tem como principal finalidade a formação permanente dos seus associados, em sistema de autoformação cooperada, bem como a animação pedagógica e a formação

encaramos os grupos-turma, ou quaisquer outros grupos de trabalho constituídos por alunos, como comunidades de aprendizagem, implicadas na gestão do currículo escolar, corresponsabilizando-as pelo planeamento das atividades curriculares e envolvendo-as na construção colaborativa e cooperativa das aprendizagens.

### ***5.3 – Modelos de intervenção por programas***

Os modelos de intervenção por programas constituem abordagens educacionais de caráter preventivo, intencional e dinâmico, adequadas à orientação para a mudança comportamental e social. Visam a disponibilização de informação, de conhecimento e compreensão sobre os problemas, o desenvolvimento da consciência crítica relativamente aos agentes das perturbações que atormentam o indivíduo, o desenvolvimento de competências de *empowerment* e a promoção da mudança de atitudes e comportamentos ajustados à tomada de decisão e a estilos de vida saudáveis. Preconizam uma intervenção em quatro etapas, ao longo das quais são implicados processos de reflexão sobre a realidade pessoal, processos de identificação das razões que lhe subjazem, processos de análise das implicações e processos de construção e de desenvolvimento de meios a comprometer na mudança.

Embora a literatura revista dê conta de uma diversidade de modelos de intervenção por programas, centra-se a atenção nos quatro modelos que se consideraram mais pertinentes e potencialmente mais adequados a um modelo de intervenção com recurso à Biblioterapia, junto do indivíduo, entidade singular, ou a um coletivo de indivíduos.

---

destinada a muitos outros professores e escolas. Os professores do MEM aplicam metodologias pedagógicas diferenciadas, envolvem os alunos na gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, de modo a coresponsabilizá-los na própria aprendizagem, vista como prática da sua formação para uma cidadania democrática. Este movimento esteve na linha da frente para a construção de respostas inclusivas, estimulando a heterogeneidade das turmas como valor educativo acrescentado, promovendo o trabalho cooperativo, como forma de reduzir a discriminação e contribuir para o sucesso educativo dos alunos. (In <[http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent\\_geral.htm](http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent_geral.htm)>)

### 5.3.1 - Modelo cognitivo-comportamental

Este modelo baseia-se na premissa de que um pensamento gera um sentimento que, por sua vez, induz um comportamento. Segundo este racional teórico, comportamentos, cognições e emoções são aprendíveis e são suscetíveis de modificação por via de novas aprendizagens. Esta abordagem focaliza-se em cognições disfuncionais responsáveis pelas emoções negativas e em manifestações de sofrimento e visa a sua substituição através da reestruturação cognitiva relativamente ao pensamento sobre si e sobre os outros, através do treino de habilidades sociais e da resolução de problemas. Beck (1997, *apud* JARDIM, 2003, p.160) enuncia que a terapia cognitivo-comportamental é breve e incisiva; é orientada por metas; tem o foco nos problemas do indivíduo; centra-se no presente para projetar o futuro; apresenta um carácter educativo objetivando ensinar o paciente a identificar e a avaliar as suas cognições disfuncionais, os seus problemas concretos e a encontrar estratégias válidas para a sua superação; utiliza técnicas diversas indutoras da mudança anímica e comportamental; implica sessões de intervenção estruturadas, gradual e cumulativamente sequenciais e delimitadas no tempo. Adequa-se quer a uma intervenção individual quer a uma intervenção em grupo que vise o desenvolvimento de competências transversais<sup>72</sup>. Os atributos deste modelo – ativo, diretivo, breve, estruturado, dinâmico, incisivo, cooperante – recomendam-no para a intervenção em situações de crise.

### 5.3.2 – Modelo de intervenção centrado na pessoa

Segundo a perspetiva de Carl Rogers a pessoa deve ser entendida como um ser biopsicossocial, produto e produtora da sua história. Rogers coloca a pessoa no centro do seu processo de crescimento e atribui-lhe um papel ativo na procura de soluções para as suas preocupações e conflitos através da reflexão, uma vez que só ela conhece os seus sentimentos e a intensidade da sua manifestação. A compreensão do modelo que propõe assenta no entendimento de dois postulados que a perpassam: o postulado de

---

<sup>72</sup> Competências transversais, “*soft skills*” ou competências de terceira dimensão são as competências adquiridas na interação com os outros em contexto de formação informal. Integram as competências intrapessoais – autoestima, tolerância, assertividade, abertura à experiência, persistência, atitude positiva para a resolução de problemas, aptidão e disposição para recorrer à ajuda dos outros - , as competências interpessoais de índole relacional e as competências profissionais (necessárias ao desempenho de uma função profissional) (JARDIM; PEREIRA, 2006, p. 45).

tendência atualizante que preside à satisfação das necessidades básicas do organismo mas também a necessidades mais complexas, de natureza intelectual e social; o postulado da não diretividade suportada pela crença na autonomia e nas capacidades individuais de escolha dos seus comportamentos e consequente responsabilidade pela escolha realizada.

Este método é de materialização tripartida:

- a) visão filosófico-antropológica focalizada na pessoa enquanto ser totalizante, que mobiliza sentimentos; experiências pessoais; expressão de sentimentos, pensamentos e ideias; competências de autoescuta, autoaceitação e autoconfiança e competências de relacionamento interpessoal de que se destaca a competência de aceitação do Outro, nas suas qualidades e defeitos.
- b) terapia de grupo: por analogia, Rogers transpõe para a terapia de grupo o racional teórico da terapia individual e identifica quinze etapas na evolução do grupo: (1) hesitação característica do estadio inicial e traduzida pelo silêncio e por uma comunicação superficial; (2) a resistência à expressão pessoal verificada na comunicação centrada no eu exterior; (3) descrição de sentimentos passados; (4) a expressão de sentimentos negativos; (5) expressão de constructos com significação pessoal (desabafos) reveladoras da confiança que emerge da relação com o grupo; (6) a expressão de sentimentos interpessoais imediatos; (7) desenvolvimento da capacidade terapêutica do grupo manifestada pela capacidade de ajuda de uns em relação aos outros; (8) a autoaceitação (das qualidades e limitações individuais) prenunciadora da mudança; (9) aumento do nível de exigência aos elementos do grupo; (10) a receção do *feedback* da parte dos outros elementos do grupo; (11) confrontação resultante da natureza do *feedback*; (12) transferência da relação de cooperação e ajuda mútua para outros contextos; (13) empatia crescente entre os elementos do grupo; (14) expressão de sentimentos positivos e partilha da intimidade, indiciadora do sentimento de aceitação do outro; (15) mudança de comportamento e atitude de cada indivíduo no seio do grupo (ROGERS, 1986).
- c) Aprendizagem através de experiências significativas, que levam o aluno a sair da sua realidade afetiva e cognitiva através da experimentação de outras realidades e a dar conta dessa experiência através da comunicação verbal ou

não-verbal (desenho, pintura). No nosso entender, os princípios subjacentes a este processo encontram eco nas propostas de abordagem biblioterapêutica.

No racional teórico rogeriano, além das características inerentes à relação pedagógica, sobressaem as qualidades do facilitador do processo de ensino-aprendizagem que identifica como atitudes facilitadoras do crescimento psicológico e da compreensão do “eu”: a congruência marcada pela autenticidade dos sentimentos manifestados pelo terapeuta na relação terapêutica com o sujeito-alvo que se traduz na sua capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências e de se ser genuíno; a compreensão empática exteriorizada pela capacidade de se colocar no lugar do outro e tomar consciência dos seus sentimentos e percepções do mundo, fazendo o outro sentir-se compreendido e aceite; a aceitação positiva incondicional do Outro e a confiança nele.

Manifestamos simpatia por este modelo proposto por Rogers, porque ajuíza que o clima afetivo positivo que potencia é favorável à mudança, ao crescimento emocional e físico, e subsequentemente, a comportamentos socialmente mais ajustados, motivados pelas atitudes de aceitação incondicional do outro, empatia e congruência que o sustentam.

### **5.3.3 – Modelo de intervenção em grupo**

O modelo de intervenção em grupo assevera que o grupo constitui um contexto psicossocial privilegiado de aprendizagem, formação e treino pela riqueza de estímulos que consente, e que a interação em grupo é propiciadora do desenvolvimento das competências transversais, porque *“a participação grupal leva a experiências profundas de autoconhecimento, conhecimento do outro e interação”* (CARVALHO, 1995, p. 81).

Tem subjacentes os princípios da escuta empática das necessidades dos sujeitos alvo, indicadoras das propostas de formação a desenhar (JARDIM, 2003, p. 24-25); dos interesses individuais enquanto fundamento das experiências significativas a propor, geradoras de mais-valias para o indivíduo, que despertem para novos sentimentos,

apontem para novas perspetivas de vida e novos caminhos, que suscitem a esperança na resolução dos problemas que o assolam, prenunciem uma nova vida e dêem sentido ao quotidiano. Ressalta a liberdade de participação e a diversidade/multiplicidade de resultados que advêm e sobressaem da intervenção em grupo, decorrentes da premissa de que o indivíduo é portador de histórias de vida, ideias e convicções pessoais (JARDIM, 2003, p. 27-28).

A intervenção em grupo para o desenvolvimento de competências depende, assim, de um conjunto de condições que lhe estão implícitas: do acolhimento e da aceitação incondicional da pessoa como ser única e total; dos seus interesses individuais; da aceitação da diversidade/ multiplicidade de resultados e de percursos formativos que emana de um contexto grupal.

#### **5.3.4 – Modelo de *empowerment* e de *self-empowerment***

Modelo com raiz nos modelos educacionais, apoia-se no conceito de *empowerment* entendido como a capacidade e liberdade para assumir responsabilidades que a si próprio digam respeito, capacidade e liberdade de expressão de ideias e de tomada de decisões, suportada pelo princípio de autodeterminação individual. Tem por objetivo a facilitação das escolhas, a promoção da autoestima, da autoconsciência e da tomada de decisão, a ajuda na modificação do autoconceito e da atitude face à vida, bem como na autovalorização (JONES, 2001).

Estimamos que este modelo se dilui nos modelos de terapia cognitiva-comportamental, de abordagem centrada na pessoa e de intervenção em grupo, já que os pressupostos em que assenta são também intenções destes.

## ***5.4 - Modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica***

Concretamente, neste estudo propomos um modelo que, designamos por «modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica». Enquanto modelo aplicacional, a sua estrutura engloba todas as fases implícitas em cada um dos modelos aplicacionais anteriormente explanados, para orientação do professor bibliotecário ou de outros professores que se demonstrem, eventualmente, interessados na prática da Biblioterapia e na dinamização das sessões, estruturadas na observância dos perfis individuais e dos níveis etários dos participantes.

O modelo que esboçamos, emerge, assim, de uma análise efetuada sobre outros modelos existentes e, principalmente, sobre a realidade em concreto. Objetivámos encontrar uma formulação que satisfizesse os objetivos essenciais que se pretendem alcançar: desenvolver uma abordagem qualitativa, orientada para uma análise de processos e dos resultados numa perspetiva formativa, permitindo identificar necessidades e tirar partido das oportunidades para superação das fragilidades com vista à melhoria.

Na sua condição de modelo, constitui-se num instrumento de aplicação flexível, adaptado ao contexto e à realidade de cada sujeito individual ou de cada grupo. Quer isto dizer que podem, sempre, ser feitos ajustamentos, em função das necessidades educativas manifestadas, das lacunas detetadas, dos perfis individuais dos sujeitos a envolver ou de outras conjunturas que influenciem ou possam vir a influenciar os modos de organização e de funcionamento das sessões, em geral, e de cada um dos grupos, em particular.

Em primeira instância, clarificamos alguns conceitos-chave que encabeçarão a construção e perspetivas de aplicação deste modelo:

- **Avaliação diagnóstica** – modalidade de avaliação em que é feita a identificação da situação em que os alunos se encontram face ao que se propõe aprenderem, isto é, a identificação dos conhecimentos e aptidões que os alunos possuem, e o levantamento das dificuldades e necessidades; que permite obter informação sobre os alunos, os seus interesses, as suas motivações, os seus conhecimentos que torne possível a caracterização individual do aluno e oriente a constituição

- de grupos de trabalho, auxilie no estabelecimento das prioridades formativas, deixando transparecer, assim, o seu carácter preditivo ou prognóstico.
- **Avaliação implícita** – avaliação de carácter informal, em que a situação não é definida como avaliação, pelo que os sujeitos se não apercebem que são objeto de avaliação.
  - **Estratégia de ação – ações orientadas, por um plano de ação, para a consecução dos objetivos** definidos.
  - **Indicadores de desempenho**<sup>73</sup> – dados que dão conta do cumprimento dos objetivos e reportam aos fatores críticos de sucesso identificados.
  - **Medidas de desempenho** - medidas ou indicadores que permitem planear e controlar as operações, avaliar o sucesso, com vista à melhoria da *performance*.
  - **Metas** [de aprendizagem] – metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta os ciclos ou níveis de ensino anteriores e posteriores àquele em que o aluno se encontra. Para que a sua prossecução seja bem-sucedida, as metas devem apresentar as características que se enunciam: especificidade, mensurabilidade, relevância, tangibilidade e temporalidade. Quer isto dizer que as metas devem especificar, com detalhe, o que se pretende alcançar, ser mensuráveis para que se possam administrar, devem ser alcançáveis apesar de desafiantes e passíveis de oferecer sucesso num determinado período de tempo e serem relevantes para que envolvam o sujeito.
  - **Monitorização/ *follow-up*** – procedimento que permite acompanhar o processo de intervenção em curso, controlar o impacto nos resultados esperados e nos fatores críticos, identificar eventuais desvios e adotar medidas correctivas de modo a salvaguardar a tangibilidade dos objetivos inicialmente definidos.
  - **Objetivos**<sup>74</sup> – intenções de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

---

<sup>73</sup> A gestão de uma organização por indicadores de desempenho acarreta benefícios imediatos, de que destaco a melhoria na focalização das ações, melhoria da comunicação, e benefícios a médio e longo prazo como a melhoria da produtividade e a avaliação das decisões.

<sup>74</sup> Classificam-se quanto ao nível de explicitação (implícitos e explícitos) e quanto à sua relevância pedagógica. Os objetivos explícitos constituem intenções de aprendizagem e de desenvolvimento, clara e conscientemente, definidos e perseguidos de modo sistemático.

Os **objetivos implícitos** prefiguram-se como intenções de transformação dos indivíduos não definidas num plano de intervenção pedagógica e não operacionalizadas no programa curricular das disciplinas,

Enquanto modelo de abordagem e orientação da intervenção biblioterapêutica, os seus contornos estão permeados dos princípios tácitos às abordagens cognitiva-comportamental, centradas na pessoa e/ou suportadas pela dinâmica de grupos, de matriz *bottom-up*<sup>75</sup>, que observamos como a mais relevante, porquanto se objetiva apoiar o indivíduo e/ou grupo na identificação de questões importantes e relevantes para as suas vidas e no desenvolvimento de estratégias e habilidades para a resolução e a superação dos problemas conducentes à mudança.

Reparámos que os modelos de intervenção por programas revistos, respeitam um conjunto de procedimentos com vista à sua sustentação:

- Identificação e caracterização da pessoa e ou do grupo sobre a(o) qual se almeja intervir;
- Organização das estruturas e espaços físicos onde decorrerão as atividades para a implementação do programa;
- Definição de objetivos, estabelecimento de prioridades e seleção dos métodos e modelos de intervenção;
- Envolvimento dos membros da equipa de intervenção na planificação e execução do plano de ação;
- Desenho do programa e determinação da coerência entre os interesses dos sujeitos-alvo e os interesses expressos pelo programa.

#### **5.4.1 - Descrição do «modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica»**

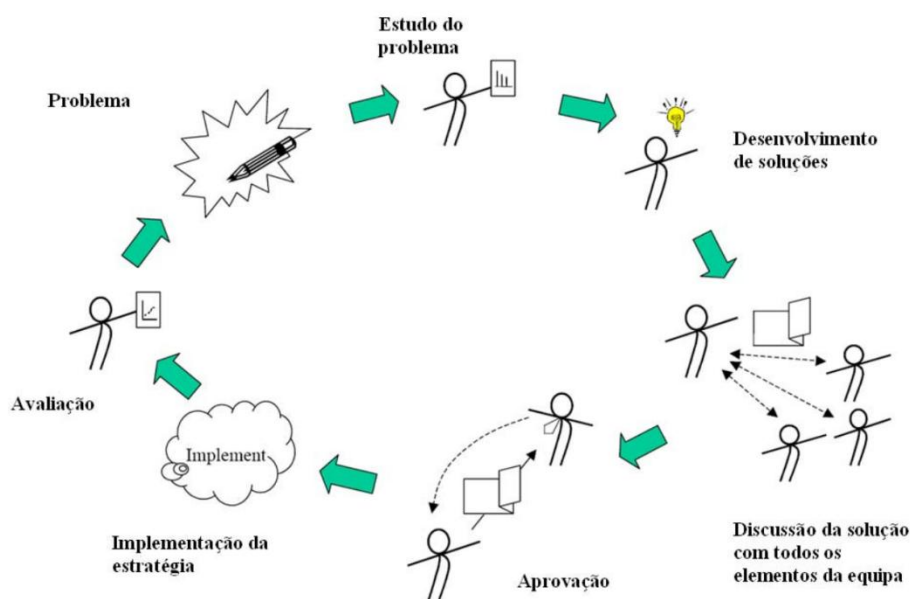
A implementação de um programa pressupõe a aplicação de um modelo orientador, de forma a otimizar recursos materiais e humanos, rentabilizar o tempo e alinhar objetivos/estratégias e ações. Para este modelo aplicacional de programas de intervenção biblioterapêutica concebemos uma estrutura semelhante à apresentada pelo modelo de Willis, e inspirada no ciclo PDCA, disposta em 5 etapas:

---

como são exemplo os objetivos que promovem o desenvolvimento sócio-afetivo, o desenvolvimento de atitudes e valores. São intenções transversais que ganham forma no interior do processo educativo.

<sup>75</sup> A matriz que embasa a elaboração de programas pode ser de natureza *top-down*, apoiada na responsabilização individual e orientada para um *déficit* e a resolução de problemas; ou de natureza *bottom-up* escorada no *empowerment* com orientação para o desenvolvimento de capacidades e a melhoria de competências.

- A etapa da definição e estudo do problema;
- A etapa de diagnóstico/ prognóstico;
- A etapa do desenvolvimento da intervenção: desenho do mapa estratégico para alinhamento dos objetivos do processo com o produto esperado; especificação dos conteúdos a abordar seguido de uma seleção de recursos; desenvolvimento da metodologia a privilegiar na implementação do programa; identificação das variáveis em estudo e fixação dos indicadores e medidas de desempenho; construção dos instrumentos e ferramentas de recolha de dados; definição do sistema de monitorização, das dimensões a monitorizar, a temporalidade e o tratamento dos dados. Ao longo desta etapa, prever-se-ão reuniões entre o aplicador da Biblioterapia, a Equipa do Ensino Especial e a família, para apreciação da intervenção em desenvolvimento e análise das manifestações atitudinais e comportamentais registadas ao longo da etapa.
- A etapa da avaliação dos resultados e do processo, reveladora da fidelidade de implementação, pressupõe a revisão das metas e objetivos inicialmente fixados, a verificação da adequação das metodologias seguidas e das estratégias de operacionalização. Deve decorrer no final da totalidade das sessões programadas, em duas fases, envolvendo, numa primeira fase, o grupo ou o aluno, a título individual e, numa segunda fase, os elementos envolvidos na aplicação do programa.
- A etapa de (re)desenho, a partir da aplicação de uma análise SWOT, que identifique forças e fragilidades bem como os fatores críticos de sucesso, facilitadora da redefinição de estratégias e da planificação de ações com vista à melhoria.



**Figura 10** - Ciclo PDCA ilustrado segundo a Toyota

Fonte: (SALVADO, p. 2)

Sendo um modelo eclético por natureza, o modelo aplicacional que sugerimos deverá apresentar características de todos os modelos estudados. Assim, inspirado no modelo de Moore e Kearsely, a construção deste modelo fundamentar-se-á na missão e visão institucionais descritas no Projeto Educativo de Escola e implicará a Direção, no sentido de se criarem as condições para a implementação da atividade; de se mobilizarem recursos financeiros de modo a responder ao plano de ação traçado e à atualização/renovação de recursos; de se assegurar o reconhecimento do valor pedagógico da Biblioteca Escolar, na promoção da leitura e de programas formativos e de construção de aprendizagens sociais; de garantir a afetação de recursos humanos que trabalhem em equipa com o professor-bibliotecário; de mobilizar a escola para as mais-valias e para o impacto do programa e da Biblioteca Escolar na formação integral dos alunos. Dos mesmos modelos retirámos a componente «ambiente de aprendizagem», que considerámos fulcral para a implementação de um programa desta natureza, não só pela sua organização espacial, mas também pelo tipo de mobiliário que o integram, garantindo a informalidade necessária à potenciação da comunicação dialógica e interpares. Esta informalidade contribuirá para a livre expressão do pensamento e à partilha.

Do modelo preconizado por Wolfram, extraímos o planeamento detalhado com vista ao sucesso do programa, de que destacamos o desenho multietápico de planificação das unidades de trabalho para cada uma das sessões, por considerarmos relevantes as competências atribuídas ao sistema de planeamento das lições, nomeadamente, o desenho da partilha das lições mais extensas na observância do tópico em desenvolvimento e na relação com outras lições. Deste modelo, destacámos ainda a proposta de atividades e exercícios-síntese que decorram de uma reflexão individual ou em grupo e da partilha dos pontos de vista dela saídos, que permitam uma aplicação prática dos conhecimentos construídos ou a expressão dos sentimentos experimentados e das aprendizagens realizadas.

Do modelo lógico, recolhemos, sobretudo, a estrutura lógica, simplificada e fluída característica do fluxograma, facilitadora da leitura e compreensão.

Do modelo rizomático de educação, aproveitámos a proposta de construção negociada do «currículo», promovendo a colaboração/cooperação na procura de respostas e soluções para os problemas que forem sendo colocados sobre a mesa e uma aprendizagem cooperativa, cimentada na partilha e análise de experiências, de sentimentos, atitudes e comportamentos, que, de alguma forma, se constituam em nós de conhecimentos prévios que alicersem a construção colaborativa de novos conhecimentos e no fio condutor das sessões.

Do modelo de educação dialógica sobrelevámos os pressupostos que o sustentam, particularmente, a comunicação horizontal, o modo como a comunicação se distribui, a espontaneidade das intervenções, o tipo de comunicação utilizado pelos diversos atores, a participação ativa e interativa, a aquisição de ferramentas para que sejam capazes de “*pescar*”<sup>76</sup>, procurar e avaliar soluções alternativas, viáveis, para a resolução dos problemas e de situações que tenham de enfrentar e aprender a lidar com e para um crescimento harmonioso.

Relativamente à abordagem, propomos que o modelo resulte de um equilíbrio entre os modelos de intervenção por programas revisitados, de âmbito cognitivo-comportamental com valorização dos princípios defendidos pelo modelo centrado na pessoa na implementação de um programa de intervenção individual ou pelos princípios subjacentes ao modelo de intervenção em grupo na execução de um programa de

---

<sup>76</sup> Forma verbal inspirada e retirada do provérbio chinês “*Não dê o peixe, ensine a pescar!*”

intervenção em grupo, preferencial na nossa ótica e ao modelo de *empowerment/self-empowerment* descrito.

De caráter eminentemente integrativo e marcado pelo ecletismo dos princípios subjacentes, o modelo aplicacional que apresentamos materializa-se num modelo aplicacional de um programa de intervenção biblioterapêutica, daí recebendo a sua designação.

## **Conclusão**

---

As conclusões que apresentamos são as conclusões prováveis de um estudo meramente descritivo. A sua consistência e sustentabilidade são qualidades que decorrem do racional teórico implícito e cuja validação só é plausível em contexto experimental. Para lhes darmos uma visibilidade mais fácil, enumeramo-las de modo concordante com a exposição das questões orientadoras e com os objetivos definidos para este estudo.

**Questão 1** – A Biblioterapia constitui uma prática terapêutica eficaz no trabalho diário com crianças portadoras de NEE, decorrentes de deficiências físicas e/ou perturbações emocionais?

Do referencial teórico analisado, concluímos que a Biblioterapia constitui uma prática terapêutica eficaz no trabalho diário com crianças com NEE. Inferimos que, em contexto escolar, se deve privilegiar a Biblioterapia de desenvolvimento ou educacional, prática terapêutica de intervenção de caráter corretivo e/ou preventivo junto de crianças/jovens saudáveis ou com crianças/jovens portadores de perturbações físicas ou sinalizados com perturbações emocionais ligeiras traduzidas em dificuldades cognitivas, em dificuldades atitudinais/comportamentais explícitas mesmo em crianças sobredotadas. Pelas características atrás descritas desta área da Biblioterapia, configura-se-nos como uma prática de intervenção benéfica na ajuda que permite conceder aos sujeitos envolvidos no enfrentamento e na resolução de problemas diários do foro emocional decorrentes do desenvolvimento ou de situações de crise.

**Questão 2** – O livro e a leitura contribuem para a libertação da pressão emocional, mostram ao aluno que não é a primeira nem a única pessoa a lidar com o problema que o angustia e a discutir-lo de forma mais aberta, concorrendo para a sua formação integral?

O livro aproxima a vida do leitor da vida das personagens e possibilita-lhe o reconhecimento, a projeção e uma aprendizagem nela e com ela, que concorrem para a universalização da situação e a redução do sentimento de isolamento e de angústia. A leitura transporta o indivíduo para mundos desconhecidos ou para uma realidade semelhante à sua, convida-o a sonhar, a “viajar”, a esquecer os problemas, medos e incertezas; ocupa-lhe o tempo ocioso; trabalha o processo emocional e a imaginação; proporciona uma sensação de bem-estar e relaxamento; alivia as tensões da rotina diária

e auxilia na mudança de comportamento. Facilita a relação dialógica entre o sujeito alvo e o aplicador de biblioterapia.

A função terapêutica da leitura advém-lhe, precisamente, desta propriedade isóbara, invocativa no leitor de situações e narrativas problemáticas semelhantes às relatadas nas histórias, e da possibilidade que oferece de reconhecimento do eu, de ativação e pacificação de emoções, de motivação da introspeção na busca da razão do sofrimento e de abertura de caminhos para a sua superação, fatores que concorrem para a resolução dos conflitos internos e para a (re)construção das suas narrativas.

A aplicabilidade terapêutica requer a observância de indicadores, em capítulo próprio especificados, determinantes para o sucesso das atividades de intervenção.

Consideramos que a literatura ficcional é a mais adequada à ativação de uma experiência emocional do leitor, pela possibilidade que oferece de identificação com a personagem, para aprender a lidar com situações difíceis e a aplicar o que aprendeu à vida real, proporcionando um ganho de equilíbrio emocional. Concebemos, por isso, que a seleção dos recursos literários deve constituir um processo ponderado de resposta a um conjunto amplo de critérios de que destacamos a adequabilidade à faixa etária e à proficiência leitora dos participantes, a tangibilidade aos interesses e necessidades diagnosticados, a lisibilidade, a pertinência temática e do conteúdo, a significância das experiências que proporciona.

**Questões 3 e 4** – A Biblioteca Escolar é o espaço da escola com maiores potencialidades para o desenvolvimento das atividades, - leitura individual orientada, clubes de leitura -, inspiradoras e modeladoras de comportamentos ajustados, facilitadores da integração e da vida em sociedade? A Biblioteca Escolar colabora com a EEE na individualização/adequação da ação pedagógica, «prescrevendo» leituras, orientando a sua compreensão e interpretação, promovendo a apropriação individual?

Numa época em que muitas das nossas crianças/jovens chegam às escolas com experiências de vida sofridas, fruto de perdas decorrentes da separação dos pais, do abandono maternal, de múltiplos abusos à sua integridade física e psíquica, de comportamentos de adição e violências diversas, a Biblioterapia emerge como terapia de acompanhamento coadjuvante de terapêuticas médicas ou como alternativa a estas. Acreditamos que, dentro do espaço escolar, a Biblioteca constitui o espaço com maiores potencialidades para a implementação de um programa de intervenção desta natureza, crença que fundamentamos nas respostas obtidas nos questionários que os alunos

preenchem no âmbito do processo de avaliação da BE, constante do MAABE e concebido pelo Gabinete da Rede das Bibliotecas Escolares. Descrevem-na como o espaço mais aprazível e convidativo da escola quer para o encontro com o livro e a prática da leitura informal de modo individual ou em grupos de leitura, quer para o simples encontro com os pares e a socialização, por proporcionar um ambiente coloquial, atividades diversas e cativantes a partir do livro e pelos equipamentos que disponibiliza. Entendemos o professor bibliotecário, também ele educador, como o professor mais vocacionado para a aplicação de um programa de intervenção biblioterapêutica em colaboração estreita com a Equipa de Educação Especial e coadjuvado por uma equipa de apoio técnico e logístico, não só pelas suas competências na área da promoção e animação da leitura, pelo conhecimento da coleção, mas também pela sua experiência no aconselhamento, na orientação da leitura e nas sessões de conversa à volta dos livros. A BE já colabora com a EEE na individualização/adequação da ação pedagógica que desenvolve com cada um dos alunos que acompanha, com vista ao desenvolvimento de competências transversais e de habilidades facilitadoras da integração na sociedade. Defendemos que esse trabalho de proximidade e colaboração com a EEE deve edificar-se numa intervenção promotora de aprendizagens/competências transversais, *soft skills* ou competências de terceira dimensão de que sobrelevamos: o *coping* emocional e o *coping* com enfoque nos problemas capazes de modificar a relação com o eu, com o Outro e com o meio; o *empowerment* que os autonomize na tomada de decisões; a tomada de consciência das suas ilhas de competência<sup>77</sup> e a promoção da resiliência, competência facilitadora da *endurance* bastante para viver com e superar as adversidades; o suporte social no tempo presente e orientação para o tempo futuro; a autoestima; a autoaceitação; a autoconfiança; a assertividade capaz de sustentar as escolhas e, entre outras, a capacidade de fixar uma meta e objetivos a alcançar.

A implementação de um programa de intervenção biblioterapêutica deve socorre-se de estratégias múltiplas fomentadoras da interação interpessoal em que o diálogo se configura como crucial por permitir abrir espaço ao pluralismo de opiniões,

---

<sup>77</sup> Ilhas de competência – pontos fortes que cada criança possui

emoções e visões do mundo, predispor para a alteridade e a construção de novos sentidos plenos de significação conceptual, emocional e comportamental.

**Questão 5** – Que modelo de aplicação privilegiar para a implementação da Biblioterapia em contexto da Biblioteca Escolar?

Da pesquisa realizada sobressaíram alguns modelos de aplicação de programas fundamentados na missão e na visão institucionais, multietápicas e focalizados na mudança. Concebemos um modelo aplicacional eclético baseado numa intervenção por programas por objetivar quer a satisfação das necessidades concretamente identificadas e tidas como prioritárias quer o desenvolvimento de competências de inteligência emocional e cognitiva (implícita a atividades orientadas de leitura) fomentadoras da mudança e do bem-estar físico e psicológico. O modelo de aplicação prevê etapas sequenciais que tornem possível a identificação das necessidades e o prognóstico da intervenção, o desenho do programa estratégico da intervenção seguido e permeado pelo processo de avaliação, parcial e global, contínua e sistemática da implementação do programa e de monitorização das aprendizagens construídas, das competências desenvolvidas e da satisfação dos sujeitos-alvo. O modelo pressupõe a etapa de (re)desenho do programa transversal ao mesmo, decorrente do processo de *follow-up*, que permita obviar dificuldades, contratempos e facilite variações, adaptações, modificações à dinâmica inicial do programa com a finalidade última de obter resultados positivos para os sujeitos-alvo, mas também para a equipa responsável pela intervenção e para a própria instituição.

### **Sugestões para investigações futuras**

*Theory without practice is sterile and empty* (ZACCARIA; MOSES, p. 48). Por tal julga-se ser de todo o interesse implementar um programa sequencial e continuado de intervenção biblioterapêutica, de modo a acompanhar o crescimento das crianças com quem se iniciar este trabalho e perceber os benefícios do seu encontro com o literário.

Presume-se que seria pertinente estudar a relação entre o consumo de medicamentos calmantes e tranquilizantes, como é o caso da Ritalina, e a prática da Biblioterapia em crianças, com transtornos externalizados, como o transtorno do défice

de atenção que tem crescido, exponencialmente, entre a nossa população estudantil e justifica uma boa parte das taxas de insucesso e de abandono escolar.

Estima-se que um levantamento da produção literária infantil direcionada para a abordagem de temas sensíveis, com que a criança se debate ao longo do seu crescimento e a construção de uma bibliografia anotada temática seria, igualmente, muito conveniente e facilitaria imenso a seleção de bibliografia e/ou vídeos adequados. Antevê-se também como relevante a seleção de *websites* com materiais apropriados para estas problemáticas, relacionados com as temáticas em causa, com recurso à ferramenta de *social bookmarking* como o *Diigo*, e posterior indexação, de modo a disponibilizá-los, quer a docentes, quer a encarregados de educação.

Dada a amplitude do conceito *biblios*, as mais-valias das novas tecnologias e o fascínio que exercem sobre as crianças na sua globalidade, e a própria dinâmica da linguagem propomo-nos desenvolver, no âmbito da tese de doutoramento, uma investigação de cariz experimental que incida sobre a aplicação de um programa de intervenção de Biblioterapia e de Webterapia, em contexto de Biblioteca Escolar, junto de crianças portadoras de perturbações físicas e emocionais, procurando compreender os benefícios que oferecem para a sua formação integral.

## **Bibliografia**

---

ABDULLAH, Mardziah H. – Bibliotherapy. [Em linha]. [Consult. 14 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.ericdigests.org/2003-4/bibliotherapy.html>>

ADAMS, Susan J. [et al.] - Who uses bibliotherapy and why? A Survey from an underserved area. Canada Journal Psychiatry [Em linha] 45 (2000) 645-649. [Consult. 26 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://ww1.cpa-apc.org:8080/Publications/Archives/CJP/2000/Sep/Research.asp>>

ADELA, Sílvia; KOHAN, Tolmach – Cómo escribir diálogos: el arte de desarrollar el diálogo en la novela o el cuento. 5.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Alba Editorial, 2010

AIEX, Nola K. – Bibliotherapy. [Em linha]. 2003. [Consult. 19 março 2010]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.ericdigests.org/1993/bibliotherapy.htm>>

ALCÂNTARA, Eliana B. - Criança hospitalizada: o impacto do ambiente hospitalar no seu equilíbrio emocional. [Em linha]. [Consult. 29 março 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://susanaalamy.sites.uol.com.br/psicopio\\_n6\\_38.pdf](http://susanaalamy.sites.uol.com.br/psicopio_n6_38.pdf)>

ALMEIDA, Leandro. S.; FREIRE, Teresa. - **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação**. 5.<sup>a</sup> ed. Braga: Psiquilíbrios, 2008

ALVAREZ, Marcela; GAZPIO, Dora; LESCANO, Victoria - **La biblioteca escolar: nuevas demandas - nuevos desafios**. Buenos Aires: Ciccus, 2001

ALVES, Vânia S. - Um modelo de educação em saúde para o Programa de Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. Interface – Comunicação, Saúde, Educação [Em linha]. 9:16 (set. 2004/fev. 2005) 39-52. [Consult. 4 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04.pdf>>

AMÂNDIO, Maria José – Literacia da informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao Programa Copérnico. [Em linha]. [Consult. 12 fevereiro 2010]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.mendeley.com/research/literacia-informao-20-nas-bibliotecas-municipais-oeiras-uma-abordagem-ao-programa-coprnico/#page-1>>

ANTILA, Regan D. – Bibliotherapy and the K-5 Michigan model for health curriculum. [Em linha]. Northern Michigan University, 2009; 42 p. (Dissertação de Mestrado). [Consult. 5 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < [http://webb.nmu.edu/Departments/Education/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Antila\\_Regan\\_MP.pdf](http://webb.nmu.edu/Departments/Education/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Antila_Regan_MP.pdf)>

ANTONIAZZI, Adriane [et al.] – O conceito de *coping*: uma revisão teórica. Estudos de Psicologia [Em linha]. 3:2 (jul./dez. 1998) 273-294. [Consult. 23 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>>

AQUINO, Thiago A. A. [et al.] - Avaliação de uma proposta de prevenção do vazio existencial com adolescentes. Psicologia: Ciência e Profissão [Em linha] 31:1 (2011) 146-159. [Consult. 14 junho 2011]. Disponível em WWW: <URL: <<http://espiritualidadesentido.yolasite.com/resources/preven%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

ARGENTINA. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa – Abriendo tesoros; bibliotecas escolares [Em linha]. 2010. [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/AbriendotesorosBPM.pdf>>

ARGENTO, Heloísa - Teoria sócio-construtivista ou sócio-histórica. [Em linha]. [Consult. 26 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < [http://www.robertexto.com/archivo1/socio\\_construtivista.htm](http://www.robertexto.com/archivo1/socio_construtivista.htm)>

AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION (ALIA) - Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians [Em linha] (2002). [Consult. 1 julho 2010]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm> >

BACICHETTE, Heloísa C.C. - Educação e arte: ampliando a percepção para uma compreensão de mundo. [Em linha] [S.d.]. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL <<http://www.helobacichette.com/pdfs/educacaoearte.pdf>>

BAMBERGER, Michael; RUGH, Jim; MABRY, Linda – Real World of evaluation: working under budget, time, data and political constraints. [Em linha]. Sage Publications, 2008. [Consult. 12 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.eval.org/SummerInstitute08/08SIHandouts/Uploaded/aea08.si.rughA.pdf> >

BARAÑANO, Ana Maria – Métodos e técnicas de investigação em gestão: manual de apoio à realização de um trabalho de investigação. Lisboa: Editora Síflaba, 2004

BARTHES, Roland – **Mitologias**. 6.<sup>a</sup> ed. S. Paulo: Difel, 1985

BARUCHSON-ARBIB, Shifra – Bibliotherapy in school libraries: an israeli experiment. School Libraries Worldwide, [Em linha] 6:2 (2000) 102-110. [Consult. 23 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.iasl-online.org/pubs/slw/july00-baruchson-arbib.htm> >

BAUTISTA, R. (coord.) - **Necessidades educativas especiais**. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEATTY, William K. - A historical review of bibliotherapy. [Em linha]. 106-117 [Consult. 25 fevereiro 2011] Disponível em WWW: URL: <<http://www.Biblioterapia.it/PDF/Historical%20Review.pdf>>

BECKER, Caroline R. F.; GROSCH, Maria S. - A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, Nova Série, São Paulo [Em linha] 4:1 (jan./jun. 2008) 35-45. [Consult. 22 fevereiro 2011]. Disponível em WWW: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/59/79>>

BENAVENTE, Ana [et al.] – **Do outro lado da escola**. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Teorema, 1987

BENEDETTI, L. B. – Biblioterapia para pacientes adultos internados em uma unidade hospitalar: uma proposta de humanização. [Em linha]. Porto Alegre: Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, 2008. [Consult. 4 outubro 2011]. Disponível em WWW. URL: <<http://arca.icict.fiocruz.br/bitstream/icict/3213/2/Luciane.pdf>>

BENNE, Mae – **Principles of children's services in public libraries**.

Chicago: American Library Association, 1991

BETTELHEIM, Bruno – **Psicanálise dos contos de fadas**. Lisboa: Bertrand, 1991

BETZALEL, Nurit; SHECHTMAN, Zipora – Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: a comparison of affective and cognitive bibliotherapy. Journal of Creativity in Mental Health [Em linha] 5:4 (Dec. 2010) 426-439. [Consult. 14 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://dx.doi.org/10.1080/15401383.2010.527816>>

BODART, Joni – Biblioterapia. [Em linha]. (1980). [Consult. 26 fevereiro 2010]. Disponível em WWW:URL: <[http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12)>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari - **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRANDALISE, Loreni T. - Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão. [Em linha] 2005. [Consult. 15 junho 2011]. Disponível em WWW: <URL: <<http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>>

BREWSTER, Elizabeth - The Reading Remedy: Bibliotherapy in Practice. Public Library Journal [Em linha]. (Autumn 2008) 2-5. Disponível em WWW: URL: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3315/is\\_4\\_21/ai\\_n31591025/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3315/is_4_21/ai_n31591025/)>

BREWSTER, Elizabeth – Medicine for the soul: bibliotherapy and the public library. [Em linha]. University of Sheffield, 2007. 76 p. [Consult. 29 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://extra.shu.ac.uk/sinto/Issues/Documents/MEDICINE%20FOR%20THE%20SOUL.pdf>>

BRUNO, Daniela - The Fairy Tale as an Observation Instrument: The Psychologist Gets into the Class. The Ordering Function of Thought in Folktales. Eds. Susanna Messeca and Ravit Raufman. Funzione Gamma [Em linha] 22 (July 2008). [Consult. 1 julho 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.funzonegamma.edu/scritti/pdf/474.pdf>>

BUENO, Silvana B.; CALDÍN, Clarice F. - A aplicação da Biblioterapia em crianças enfermas. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina [Em linha] 7:1 (2002) 157-170. [Consult. 3 março 2011] Disponível em WWW: URL <<http://revista.acb.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/372>>

BURGESS, Robert G. - **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta Editores, 2001

CADÓRIO, Leonor – **O gosto pela leitura**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001

CALDIN, Clarice F. - A teoria MERLEAU-PONTYANA da linguagem e a Biblioterapia. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas [Em linha] 8:2 (jan./jun. 2011) 23-40 [Consult. 12 fevereiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/viewarticle.php?id=287&layout=abstract>>

\_\_\_\_\_ - **Biblioterapia: cuidado com o ser.** São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

\_\_\_\_\_ - A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. Encontros Bibli: Revista Eletrônica Biblioteconomia. Ciências da Informação, Florianópolis [Em linha] 18 (2º sem. 2004) 72-89. [Consult. 23 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/147/14701806/14701806.html>>

\_\_\_\_\_ - A leitura como função pedagógica: o literário na escola. Revista ACB [Em linha]. 7:1 (2002). [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/371/443>>

\_\_\_\_\_ - O bibliotecário, a criança e a literatura infantil: algumas ponderações. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina [Em linha] 6:1 (2001) 111-128. [Consult. 31 março 2011] Disponível em WWW: URL: <[www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11063](http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11063)>

CALIXTO, José A. – **A biblioteca escolar e a Sociedade da Informação.** Lisboa: Caminho, 1996

CARRASCO LLUCH, Maria Pilar – Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados. [Em linha]. Murcia: Universidad de Murcia, 2008. [Consult. 25 maio 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://hdl.handle.net/10201/4414>>

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela M. - **Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem.** Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

CARVALHOSA, Susana F.; DOMINGOS, Ana; SEQUEIRA, Cátia - Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária - GerAcções. Análise Psicológica [Em linha] 28:3 (set. 2010) 479-490. [Consult. 28 março 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312010000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312010000300008&script=sci_arttext)>

CAVACO, Catarina; GONÇALVES, Sílvia - Linhas orientadoras para a prática de terapia ocupacional em centros de saúde. Re(habilitar) – Revista da ESSA. Ed. Colibri [Em linha] 1 (2005) 25-48. [Consult. 16 junho 2011]. Disponível em WWW: URL:<[http://www.essa.pt/revista/docs/n\\_1/re\\_habilitar\\_1\\_2.pdf](http://www.essa.pt/revista/docs/n_1/re_habilitar_1_2.pdf)>

CHAGAS, Isabel – Caracterização da Investigação-acção. [Em linha]. 2005. [Consulta em 14 janeiro 2008] Disponível em WWW: URL: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/desenhosdeinvestigacao.pdf>>

CHANG, Carolyn - Best practice: supporting students with emotional disturbance in public schools. [Em linha] Sacramento: California State University, 2010. 153 p [Consult. 26 outubro 2011] Disponível em WWW: URL: <[http://csu-dspace.calstate.edu/xmlui/bitstream/handle/10211.9/795/ChangTerzi\\_Project.pdf?sequence=1](http://csu-dspace.calstate.edu/xmlui/bitstream/handle/10211.9/795/ChangTerzi_Project.pdf?sequence=1)>

CHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin – **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 2001

CLUNE, Bill – Logic models of NOAA education programs and implications for restructuring. [Em linha] (May, 2009) 1-67. [Consult. 27 março 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www7.nationalacademies.org/bose/NOAA%20Logic%20Model.pdf>>

CORDEIRO, Raul A. – Ensaio de um modelo preventivo de educação para a saúde na área da depressão e da ansiedade em adolescentes e jovens adultos. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental [Em linha]. 4 (dez. 2010) 38-44. [Consult. 4 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/1446>>

CORMIER, Dave – Rhizomatic Education: Community as curriculum. [Em linha]. [Consult. 16 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=articleid=550>>

CORRÊA, Andreza D.; SEGOVIA, Gigliane F. - A leitura em um mundo de tecnologias. [Em linha]. [S.d.]. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH\\_00350.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_00350.pdf)>

COSTA, Ana B. [et al.] - Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. [Em linha]. 2006. [Consult. 21 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.slideshare.net/sararaimundo6/promoo-da-educao-inclusiva-em-portugal>>

COSTA, A. F. – A pesquisa de terreno em Sociologia. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.) - Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 129-148

COSTA, Hamilton (elab.) [et al.] – **Sistema educativo português: caracterização e proposta para o futuro**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998

COUTINHO, Beatriz; MATOS, Gislayne A. - Palavra Terapêutica e Interação Ortogonal. [Em linha]. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.multiversa.com.br/pdf/terapeutica.pdf>>

CRAVEIRO, M. – Metodologia de investigação: parte II. [Em linha]. 202-249 [Consult. 4 setembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

CUNNINGHAN, J. – Tease and empathy: how bibliotherapy is helping to tackle health problems. The Guardian [Em linha] (24 April 2002). [Consult. 16 abril 2011].

Disponível em WWW: URL:

<<http://books.guardian.co.uk/news/articles/0,,689926,00.html>>

CURY, Augusto – **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Lisboa: Pergaminho, 2004

DELORS, Jacques [et al.] – **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI**. 9.<sup>a</sup> ed. Porto: Asa, 2005

DENZIN, Norman [et al.] – **O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIREÇÃO GERAL DE SAÚDE - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2003; 222 p. [Em linha]. [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: < <http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/CIFIS.pdf> >

DIRKS, Kate-Lynn – Bibliotherapy for the inclusive elementary classroom. Senior Honors Theses. [Em linha] Paper 237 (2010). [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://commons.emich.edu/honors/237>>

DOLL, Elisabeth J.; DOLL, Carol A. - **Bibliotherapy with young people librarians and mental health professionals working together**. Westport: Libraries Unlimited, cop. 1997.

DOMINGUES, Fernanda [et al.] - O ato de ler para alunos da Educação Especial. Extensio – Revista Eletrónica de Extensão [Em linha] 4 (2006) 10 p. [Consult. 24 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: < [http://www.extensio.ufsc.br/20061/Direitos\\_Humanos\\_CED156.pdf](http://www.extensio.ufsc.br/20061/Direitos_Humanos_CED156.pdf) >

DUARTE, Teresa – A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-working papers [Em linha] 60 (2009). [Consult. 15 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>

ECO, Umberto – **A biblioteca**. 4.<sup>a</sup> ed. Algés: Difel, 1998

EDUCATION ACT 1981 [Em linha]. [Consult. 22 janeiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1981-education-act.pdf>>

ELIAS, Gizele – Mathew Lipman e a filosofia para crianças. [Em linha]. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005. (Dissertação de mestrado). [Consult. 22 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf)>

ESTRELA, Albano - **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, 2008

FACHIN, Gleisy – Atividades de leitura para portadores de necessidades especiais. APAE. Florianópolis [Em linha] 1: 1 (2004). [Consult. 2 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1428/4504>>

FACHIN, Gleisy [et al.] - Actuação do bibliotecário na Educação Especial. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis [Em linha] 18 (2.º sem. 2004) 58-71. [Consult. 2 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701805.pdf>>. ISSN 1518-2924

FAZENDA, Isabel – Empowerment e Participação, Uma Estratégia de Mudança. [Em linha]. [S.d.]. [Consult. 7 março 2012]. Disponível em WWW: URL:<<http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>>

FERNANDES, Arménio M. – A investigação-ação como metodologia. Projeto SER MAIS – Educação para a sexualidade *online*. [Em linha]. [Consult. 20 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)>

FERNANDES, Jorge; GODINHO, Francisco – Instituto Nacional de Administração: acessibilidade aos sítios Web da AP para cidadãos com necessidades especiais: requisitos de visitabilidade. [Em linha]. Programa Acesso da UMIC/PCM e CERTIC. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2003. [Consult. 15 fevereiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.acesso.unic.pcm.gov.pt>>

FERREIRA, Danielle T. - Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. ETD – Educação Temática Digital. Campinas (SP) [Em linha] 4:2 (jun. 2003) 35-47. [Consult. 11 maio 2011]. Disponível em WWW: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1809>>

FERREIRA, Laura B. T. – A organização narrativa em adultos. [Em linha]. 2007. Braga: Universidade do Minho, 2007. Dissertação de mestrado. [Consult. 4 março 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8154/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Laura%20Bettencourt%20Ferreira.pdf>>

FERREIRA, Neilia B.; GUEDES, Mariana G. - A importância da biblioteca e da Biblioterapia na formação dos internos do Orfanato Lar Rita de Cássia. [Em linha]. Brasília: UnB, 2008. [Consult. 14 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/650/1/2008\\_NeiliaFerreira\\_MarianaGuedes.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/650/1/2008_NeiliaFerreira_MarianaGuedes.pdf)>

FLICK, Uwe – **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005

FONTES, Vítor [et al.] - **A criança e o livro: aspectos psicológicos, pedagógicos e literários**. Lisboa: Livros Horizonte, [s.d.].

FORGAN, James W. – Using bibliotherapy to teach problem solving. Intervention in School and Clinic [Em linha] 38:2 (Nov. 2002) 75-82. [Consult. 24 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.sagepub.com/kwilliamsstudy/articles/Forgan.pdf>>

FORREST, Margaret – Recent developments in reading therapy: a review of the literature. Health Libraries Review [Em linha] 15 (1998) 157-164. [Consult. 16 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2532.1998.1530157.x/pdf>>

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007

\_\_\_\_\_ – **Pedagogia do Oprimido.** 45.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

\_\_\_\_\_ – Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo [Em linha] 15:42 (2001). [Consult. 26 maio 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>

\_\_\_\_\_ - **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ – **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992

FREITAS, Maria Teresa A. - Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. Cad. CEDES. Campinas [Em linha] 25:65 (jan./apr. 2005). [Consult. 1 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100007)>

FRIES, Todd H. - Something a child can understand: Bibliotherapy and its potential applications in the foster care environment. [Em linha]. 1-29. [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://toddharrisfries.weebly.com/something-a-child-can-understand-bibliotherapy-and-its-potential-applications-in-the-foster-care-environment.html>>

FURTADO, Cassia C., OLIVEIRA, Lizbeth - A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores-autores via web. Informação e Sociedade: Estudos, João Pessoa [Em linha] 20:1 (jan./abr. 2010) 13-20. [Consult. 24 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <  
<http://www.brapci.ufpr.br/index.php?dd60=1edd61=school%20of%20Libraryeacao=busca>>

GAUNTZ, Mary - The Graham model of bibliosupervision: a multiple baseline analysis. [Em linha]. Oregon State University, 2007; 118 p. (Tese de doutoramento). [Consult. 12 setembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <  
<http://www.library.unlv.edu/faculty/research/bibliotherapy/documents/GRAHAMDISSERTATION.doc>>

GEERTZ, Clifford – **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989

GLADDING, S.; GLADDING, C. – The ABC's of Bibliotherapy for School Counselors. The School Counselor [Em linha] 39 (1991) 7-13. [Consult. 12 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <  
[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true\\_eERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ435466eERICExtSearch\\_SearchType\\_0=noeaccno=EJ435466](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true_eERICExtSearch_SearchValue_0=EJ435466eERICExtSearch_SearchType_0=noeaccno=EJ435466)>

GODOI, Viviane C.; CHACON, Miguel C.M. - Os contos de fadas como recurso terapêutico no cuidado de crianças e adolescentes em orfanatos. [Em linha] [S.d.]. [Consult. 31 março 2011] Disponível em WWW: URL: <  
[http://prope.unesp.br/xxi\\_cic/27\\_36704868879.pdf](http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_36704868879.pdf)>

GOLDENBERG, Miriam – A arte de pesquisar. [Em linha]. Rio de Janeiro: Record, 2004. [Consul. 26 janeiro 2010]. Disponível em WWW:URL: <  
<http://pt.scribd.com/doc/37545773/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Golden-Berg>>

GOMES, José A. – **Da nascente à voz: contributo para uma pedagogia da leitura**. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Caminho, 2000

GÓMEZ, Gregório; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo – **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Algibe, 1999

GRAZIANI, Pierluigi - **Ansiedade e perturbações de ansiedade**. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

GUTIÉRREZ, Teresa [et al.] - **Instrumentos de evaluación en psicología de la salud**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

HASSE, Margareth – Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico. [Em linha]. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. Dissertação de mestrado. [Consult. 17 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.utp.br/edcient/BibliotecaVirtual/MCL/Margareth%20Hasse/parte%204.pdf>>

HENDRICKS, Cindy G.; HENDRICKS, James E.; COCHRAN, Lessie L. - Using Literacy Conversations for Healing: The Significant Conversationalists. [Em linha] American Reading Forum Online Yearbook Vol XIX (1999). Disponível em WWW: URL: <[http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/99\\_yearbook/pdf/8\\_hendricks\\_99.pdf](http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/99_yearbook/pdf/8_hendricks_99.pdf)>

HENRY, Alexis D. - Pediatric Interest Profiles. [Em linha]. [S.l.]: Therapy Skill Builders, 2000. [Consult. 16 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.uic.edu/depts/moho/images/assessments/PIPs%20Manual.pdf>>

HESPANHOL, Alberto – *Burnout e stress* ocupacional. Revista Portuguesa de Psicossomática [Em linha] 7:1-2 (jan./dez. 2005) 153-162. [Consult. 15 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL:< <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/287/28770212.pdf>>. ISSN 0874-4696

HILL, Manuela M.; HILL, Andrew – **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2002

HOLMBERG, Börje - **Educación a distancia: Situación y perspectivas**. Argentina: Kapelusz, 1985.

IAQUINTA, Anita; HIPSKY, Shellie – Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. Early Childhood Educational Journal [Em linha] 34:3 (Dec.2006) 209-213. [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Iaquinta+and+Hipsky.pdf>>

IFLA – Pautas para bibliotecas al servicio de pacientes de hospital, ancianos y discapacitados en centros de atención de larga duración. [Em linha]. [Consult. 23 dezembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://ifla.queenslibrary.org/VII/s9/nd1/iflapr-69s.pdf>>

IFLA - Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Escolares [Em linha]. 2000. [Consult. 20 julho 2010]. Disponível em WWW:URL:<[http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf)>

JACK, Sarah J., RONAN, Kevin R. – Bibliotherapy: practice and research. School Psychology International [Em linha] 29 (May 2008) 161-182. [Consult. 13 dezembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[spi.sagepub.com/content/29/2/161.full.pdf](http://spi.sagepub.com/content/29/2/161.full.pdf)>

JACKSON, Evalene – Bibliotherapy and reading guidance: a tentative approach to theory. Library Trends [Em linha] 11:2 (Oct. 1962) 118-126 [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6058/librarytrendsv11i2d\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6058/librarytrendsv11i2d_opt.pdf?sequence=1)>

JARDIM, Jacinto – **O método de animação: manual para o formador**. Porto: Asa, 2003

JARDIM, Jacinto; PEREIRA, Anabela – **Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva**. Porto: ASA, 2006.

JARDIM, Jacinto; PEREIRA, Anabela – Programa de Desenvolvimento de Competências. D@es – docência e aprendizagem no ensino superior. [Em linha] [Consult. 14 maio 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://webct2.ua.pt/public/leies/daes\\_artigos.htm](http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm)>

JOHNSON, Celia [et al.] – Booking it to peace: bibliotherapy guidelines for teachers. [Em linha]. Illinois: College of Education e Health Services, 2000. [Consult. 14 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED451622.pdf>>

JONES, Eileen – Bibliotherapy for bereaved children: healing Reading. (2001) Disponível em WWW: URL: < [http://books.google.pt/books?id=Rmuhz-H5SpgCeprintsec=frontcoverehl=pt-PTesource=gbs\\_ge\\_summary\\_recad=0#v=onepageeqef=false](http://books.google.pt/books?id=Rmuhz-H5SpgCeprintsec=frontcoverehl=pt-PTesource=gbs_ge_summary_recad=0#v=onepageeqef=false)>

JORGENSEN, Danny – **Participant observation: a methodology for human studies**. Newbury Park: Sage, 1989

KINNEY, Margaret – The bibliotherapy program: requirements for training. Library Trends [Em linha] 11:2 (Oct. 1962) 127-135. [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6058/librarytrendsv11i2d\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6058/librarytrendsv11i2d_opt.pdf?sequence=1)>

KNAUS, William - Rational emotive education past, present, and future. REBT Network [Em linha]. (2006). [Consult. 6 dezembro 2011]. Disponível em WWW: URL: < <http://rebtnetwork.org/essays/essay.html>>

KÖCHE, J. C – **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

KRAMER, Karin – Using self-help bibliotherapy in counselling. [Em linha]. Alberta: University of Calgary, 2009 (Dissertação de mestrado). [Consult. 22 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/762/kramer%2c%20karin.pdf?sequence=1>>

LAFFORGUE, Pierre - On the Uses of the Folk-Tale in Education. The Ordering Function of Thought in Folktales. Eds. Susanna Messeca and Ravit Raufman. Funzione Gamma [Em linha] 22 (jul.2008). [Consult. 22 janeiro 2011] Disponível em WWW: URL: <<http://www.funzionegamma.edu/inglese/currentnumber/lafforgue.asp>>

LAMB, Y.S. – Arlene Hynes, 90: bibliotherapy pioneer. [Em linha]. The Washington Post (15 Sep. 2006). [Consult. 25 fevereiro 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/09/14/AR2006091401712.html>>

LAPO, Maria João - **Professores que marcam a diferença**. Alcochete: Alfarroba, 2010.

LEITE, Ana Cláudia O. – Biblioteconomia e Biblioterapia: possibilidades de atuação. Revista de Educação [Em linha] XII:4 (2009) 23-37. [Consult. 16 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/705>>

LELORD, François; ANDRÉ, Christophe - **Como gerir as personalidades difíceis**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998

LOPES, João – **Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”**. 2.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2002

LÓPEZ YEPES, José - **La aventura de la investigación científica: guía del investigador y del director de investigación**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.

LUCAS, Eliane [et al.] – Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: um estudo de caso. Perspetivas Ciências da Informação [Em linha] 11:3 (set./dez. 2006) 398-415. [Consult. 23 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n3/a08v11n3.pdf>>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. – **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MADUREIRA, Ana F. M. – Metodologia qualitativa. [Em linha]. 2000. [Consult. 23 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/17.40.35\\_metodologia%20qualitativa.doc](http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/17.40.35_metodologia%20qualitativa.doc)>

MADRUGA, Maria Lúcia C. B. - Biblioteconomia e inclusão educacional: análises de propostas curriculares. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, [Em linha] 13:1 (jan./jun.2008) 106-116. [Consult. 11 maio 2011]. Disponível em WWW: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/556/681>>

MAGALHÃES, Ana Maria [et al.] – **A biblioteca da escola e o prazer de ler**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel – **Os jovens e a leitura nas vésperas do séc. XXI**. Lisboa: Caminho, 1993

MAIA, Marcos F. G. - Função social e terapêutica da leitura. [Em linha]. [Consult. 30 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/tem/anexo/1/148/140.doc>>

MAICH, Kimberly; KEAN, Sharon - Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. TEACHING Exceptional Children Plus [Em linha] 1:2 Art. 5 (Nov. 2004). [Consult. 17 março 2010]. Disponível em WWW:URL: <<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/voll1/iss2/5>>

MAINARDES, Rita C. M. - A arte de contar histórias: uma teia mágica que enreda leitores. [Em linha]. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>>

MANECKE, Ute – Bibliotherapy: the restorative power of reading. [Em linha]. University of Sheffield, 2009. (Dissertação de mestrado). [Consult. 9 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://dagda.shef.ac.uk/dissertations/2008-09/External/Manecke\\_Uni\\_MALib.pdf](http://dagda.shef.ac.uk/dissertations/2008-09/External/Manecke_Uni_MALib.pdf)>

MANIFOLD, Marjorie - The Healing Picture Book: an Aesthetic of Sorrow. [Em linha]. 2007. [Consult. 28 janeiro 2010]. Disponível em WWW:URL: <[http://www.redorbit.com/news/health/825192/the\\_healing\\_picture\\_book\\_an\\_aesthetic\\_of\\_sorrow/](http://www.redorbit.com/news/health/825192/the_healing_picture_book_an_aesthetic_of_sorrow/)>

MARCONI, Marina A. e LAKATOS, Eva M. - **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004

MARTINS, Cândido O. – Elogio do livro e da leitura. [Em linha]. 2008. Ofícios do Livro. [Consult. 3 janeiro 2009]. Disponível em WWW:URL: <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf>>

MATOS, João F. – Investigação-ação. (2004). Disponível em WWW: URL: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/inve...>>

McENTIRE, Nancy - Children and Grief. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center [Em linha] (2003) 8 p. [Consult. 4 abril 2011]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED475393.pdf>.

McMILLEN, P. S. – The bibliotherapy education project: alive and well – and perpetually “under construction”. Behavioral e Sciences Librarian [Em linha] 27:1



MOORE, T. – Personal mental hygiene. [Em linha]. London: William Heinemann, 1947. [Consult. 22 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: [http://oudl.osmania.ac.in/bitstream/handle/OU DL/2899/220390\\_Personal\\_Mental\\_Hygiene.pdf?sequence=2](http://oudl.osmania.ac.in/bitstream/handle/OU DL/2899/220390_Personal_Mental_Hygiene.pdf?sequence=2)>

MONAGHAN, Sally; BLASZCZYNSKI, Alex – Internet-based intervention for the treatment of problem gambling: a report prepared for the Centre for Addiction and Mental Health. [Em linha]. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health, 2009. [Consult. 30 março 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.problemgambling.ca/en/documents/internetinterventionforproblemgambling/amh2009\\_final.pdf](http://www.problemgambling.ca/en/documents/internetinterventionforproblemgambling/amh2009_final.pdf)>

MONTEIRO, Gisele C. - A biblioteca escolar na educação inclusiva: uma parceria necessária. [Em linha]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. [Consult. 27 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://rabci.org/rabci/sites/default/files/A\\_BIBLIOTECA\\_ESCOLAR\\_NA\\_EDUCACAO\\_INCLUSIVA\\_UMA\\_PARCERIA\\_NECESSARIA.pdf](http://rabci.org/rabci/sites/default/files/A_BIBLIOTECA_ESCOLAR_NA_EDUCACAO_INCLUSIVA_UMA_PARCERIA_NECESSARIA.pdf)>

MORIN, E. – **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002

\_\_\_\_\_ - **As grandes questões do nosso tempo**. Lisboa: Editorial Notícias, 1999

MORO, Eliane; ESTABEL, Lizandra – A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Inclusão Social, Brasília [Em linha] 4:2 (jan./jun. 2011) 67-881. [Consult. 23 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/178/194>>

MUSSA, Cláudia; MALERBI, Fani - O impacto da atividade lúdica sobre o bem-estar de crianças hospitalizadas. Psicologia: teoria e pratica [Em linha] 10:2 (2008) 83-93. [Consult. 23 abril 2012]. Disponível em WWW:URL: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1938/193817427007.pdf>>

MYRACLE, Lauren – Molding the minds of the young: the history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. The Alan Review [Em linha] 22:2 (1995). [Consult. 23 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager\\_Public\\_Files/L535/Unit\\_1\\_Readings/Myracle.htm](https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L535/Unit_1_Readings/Myracle.htm)>

NOGUEIRA, Maria S. [et al.] – Técnica de incidentes críticos: uma alternativa metodológica para análise do trabalho em áreas cirúrgicas. Ver. Paulista de Enfermagem [Em linha] 12:3 (set./dez. 1993). [Consult. 23 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://gepecopen.eerp.usp.br/files/artigos/artigo53fin.pdf>>

OLIVEIRA, Eloiza S. G. - Criança e computador: interação que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. [Versão eletrónica]. In: Colabor@-Revista Digital da CVA – Ricesu, (julho 2006), vol. 3, n.º1, [Consult. 16 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/10.pdf>>

OLIVEIRA, M. M. – **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara – Manual DPQ – Desenvolvendo a qualidade em parcerias. [Em linha]. Lisboa: DGIDC, 2009. [Consult. 17 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.slideshare.net/Bonanca/manual20-dqp>>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara – O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica [Em linha]. XXII:1 (2004) 81-93. [Consult. 12 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>>. ISSN 0870-8231

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João – **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2002

OSORO ITURBE, Kepa (coord.) – La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable”. [Em linha]. Madrid: Asociación española del libro infantil y juvenil, 1998. [Consult. 24 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/documents\\_formacio/be\\_1/dpgm7/fitxer/s/dinamizacion\\_bibliotecas\\_escolares.pdf](http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/documents_formacio/be_1/dpgm7/fitxer/s/dinamizacion_bibliotecas_escolares.pdf)>

OUAKNIN, Marc-Alain - **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996

PALMERO, Francesc – La emoción desde el modelo biológico. Revista Española de Motivación y Emoción [Em linha] (2003). [Consult. 14 maio 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.robertexto.com/archivo13/emocion\\_cognit.htm#Dirección](http://www.robertexto.com/archivo13/emocion_cognit.htm#Dirección)>

PARDECK, John T. – Using books to prevent and treat adolescent chemical dependency. Adolescence. [Em linha] 26:101 (Spring 1991) 201-208. [Consult. 22 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://search.proquest.com/docview/195926993?accountid=43826>>

PARDECK, John T. – Bibliotherapy with abused children. Families in Society. [Em linha] 71:4 (Apr. 1990) 229-235. [Consult. 22 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-23224-001>>

PARDECK, John T. - **Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy**. New York, London: The Haworth Press, 1998

PARDECK, John T.; PARDECK, J. – **Young people with problems: a guide to bibliotherapy**. Westport: Greenwood Press, 1984

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony – **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: novos estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 1999

PATTON, Michael Q. - **Qualitative evaluation and research methods**. 2<sup>nd</sup> ed. Newbury Park, CA: Sage, 1990

PEDRO, Ana; LIBÓRIO, Ofélia – Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação. [Em linha]. 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Universidade do Minho, 2008. [Consult. 15 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7264/1/Filosofia%20para%20crian%c3%a7as.pdf>>

PEHRSSON, Dale [et al.] – Bibliotherapy with pre-adolescents experiencing divorce. The Family Journal [Em linha] 15: 4 (Oct.2007) 409-414. [Consult. 24 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://tfj.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/4/409>>

PEHRSSON, Dale; McMILLEN, Paula S. – A bibliotherapy evaluation tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature. Articles (libraries) [Em linha] Paper 31 (2005) 1-25. [Consult. 5 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=lib\\_article](http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=lib_article)>

PEHRSSON, Dale; McMILLEN, Paula S. – Competent Bibliotherapy: preparing counselors to use literature with culturally diverse clients. [Em linha]. [Consult. 4 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.kirklees.gov.uk/community/libraries/bibliotherapy/bibliotherapy\\_toolkit.pdf](http://www.kirklees.gov.uk/community/libraries/bibliotherapy/bibliotherapy_toolkit.pdf)>

PENNAC, Daniel – **Como um romance**. Porto: ASA, 1993

PEREIRA, Marília M. G. - **Biblioterapia: proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.

PÉREZ SERRANO, Glória - **Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

PERRENOUD, Philippe – **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, Philippe – **A pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2005

PINTOS, Cláudio - **A Logoterapia em contos: o livro como recurso terapêutico**. S. Paulo: Paulus, 1999

PINHEIRO, Edna [et al.] – Abra os olhos e também o coração: a história do Projeto Reviver – Biblioterapia com crianças portadoras de câncer. [Em linha]. [Consult. 13 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/educacao/reviver.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/reviver.pdf)>

PINTO, Manuel – Informação, conhecimento e cidadania: a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. [Em linha]. In Conferência Internacional sobre Cruzamento de Saberes: aprendizagens sustentáveis. Lisboa: FCG, p. 27-28 (nov. 2002). [Consult. 16 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2758>>

PINTO, Virgínia B. - A Biblioterapia como campo de atuação para o bibliotecário. Transinformação, Campinas [Em linha] 17:1 (jan./abr. 2005) 31-43. [Consult. em 11 maio 2011]. Disponível em WWW:URL: <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/viewissue.php?id=9&locale=en>>

PIRES, Cristiane C.; SILVA, Dienner M. R. – A biblioteca e a Biblioterapia no tratamento dos pacientes da Associação Brasileira de Assistência às Pessoas com Câncer – ABRAPEC. [ Em linha] (2009) 114 p. Brasília: Universidade de Brasília, [Consult. 15 janeiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/935/1/2009\\_CristianePires\\_DiennerMory.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/935/1/2009_CristianePires_DiennerMory.pdf)>

PRATER, Mary A. [et al.] – Teaching students about learning disabilities through children's literature. Intervention in School and Clinic [Em linha] 42:1 (2006) 14-24. [Consult. 24 fevereiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1/14>>

PUNSET, Elsa - **Bússola para navegadores emocionais**. 1.<sup>a</sup> ed. Carnaxide: Editora Objetiva, 2010.

QUIÑONES VARELA, Irene S. – Modelo de atención psicológica al niño y al adolescente com retinosis pigmentaria. [Em linha]. Camagüey: Instituto Superior de Ciências Médicas “Carlos J. Finlay” 2008. [Consult. 18 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://tesis.repo.sld.cu/44/1/Quinones-Varela-IS.pdf>>

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van - **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005

REYNOLDS, Stephanie D. – Reading selection as information seeking behavior: a case study with adolescent girls. [Em linha]. University of North Texas, Digital Library, 2007. (Tese de doutoramento). [Consult. 12 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3921/>>

RIBEIRO, G.R. - Biblioterapia: uma proposta para adolescentes internados em enfermarias de hospitais públicos. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas [Em linha] 3:2 (jan./jun. 2006) 112-126. [Consult. 3 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/viewarticle.php?id=45>>

ROCHA, Isabel – **Constituição da República Portuguesa: as 8 versões após 25 de abril: 1976, 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004, 2005**. Porto: Porto Editora, 2007

RODARI, Gianni – **Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias**. 6.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Caminho, 2006



ROZALSKI, Michael; STEWART, Angela; MILLER, Jason – **Bibliotherapy: helping children coping with life's challenges**. Kappa Delta Pi Record [Em linha] (2010) 33-37. [Consult. 26 novembro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.kdp.org/publications/pdf/record/fall10/Record\\_Fall\\_2010\\_Rozalski.pdf](http://www.kdp.org/publications/pdf/record/fall10/Record_Fall_2010_Rozalski.pdf)>

RUBIN, Rhea-Joyce - **Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice**. Phoenix: Oryx Press, 1978

RUIZ, João Álvaro - **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996.

SALVADA, Pedro A. – **Metodologia 2. PDCA – Plan, Do, Check, Adjust**. [Em linha]. [Consult. 12 dezembro 2010]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.leanthinkingcommunity.org/livros\\_recursos/PDCA%20Metodologia%20A3%20segundo%20Pedro%20Salvada.pdf](http://www.leanthinkingcommunity.org/livros_recursos/PDCA%20Metodologia%20A3%20segundo%20Pedro%20Salvada.pdf)>

SANCHES, Isabel; TEODORO, António – **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo**. Revista Lusófona de Educação [Em linha] 20: 2 (2007) 105-149. [Consult. 14 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>>

\_\_\_\_\_ – **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação [Em linha] 8 (2006) 63-83. [Consult. 14 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>

SANCHES, Isabel – **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996

SANTIAGO, Rui – **A escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996

SANTOS, Maria Alice; BRANDÃO, Maria Isabel – A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. Cadernos de Estudo [Em linha]. 7 (2008) 79-105. [Consult. 17 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad\\_7SupervisaoPedagogica.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf?sequence=1)>

SANTOS, M. J. S. – Metodologia utilizada na investigação qualitativa. Parte II: investigação empírica. [Em linha]. [S.d.] 91-128 [Consult. 23 agosto 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7819/12/Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>>

SASSAKI, Romeu K. - Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, Brasil: Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. [Em linha] Brasil, 2004. [Consult. 14 março 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Goiias\\_Educacion\\_inclusiva\\_P...>](http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Goiias_Educacion_inclusiva_P...)

SCHREIRER, Bev - The changing role of the teacher librarian in the 21<sup>st</sup> century. [Em linha]. University of Saskachewan, 2002. [Consult. 3 novembro 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>>

SEAWRIGHT, Genti - Childrens' Responses to Storybook Reading. Undergraduate Honors Theses. [Em linha] Paper 25. (2009). [Consult. 22 junho 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://digitalcommons.usu.edu/honors/25>>

SEITZ, Eva - A Biblioterapia na humanização da assistência hospitalar do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina – HU/UFSC. ETD – Educação Temática Digital, Campinas [Em linha] 9:2 (jun. 2008) 145-169. [Consult. 27 janeiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005022&dd1=24650>>. ISSN 1676-2592

\_\_\_\_\_ – Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis [Em linha] 11:1 (jan./jul. 2006) 155-170. (Dissertação de mestrado). [Consult. 12 junho 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://dici.ibict.br/archive/00000919/01/ETD-2005-52%5B1%5D.pdf>>

SEIXAS, Paulo C. – A entrevista: breve introdução e modo de usar. (PowerPoint). [Em linha]. [Consult. 23 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[homepage.ufp.pt/pseixas/.../ENTREVISTA.ppt](http://homepage.ufp.pt/pseixas/.../ENTREVISTA.ppt)>

SHECHTMAN, Zipora - Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy. [Em linha] 2008. [Consult. 25 maio 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://books.google.pt/books?id=gEOcwdlATmoC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=treating+child+and+adolescent+aggression+through+bibliotherapy&source=bl&ots=w9XGfO3K5K&sig=AZ4RAYGeba99GzCbjDF3B7bK8FI&hl=pt-PT&sa=X&ei=0IfvT6DaNeOe0QXlyPmJDg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=treating%20child%20and%20adolescent%20aggression%20through%20bibliotherapy&f=false](http://books.google.pt/books?id=gEOcwdlATmoC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=treating+child+and+adolescent+aggression+through+bibliotherapy&source=bl&ots=w9XGfO3K5K&sig=AZ4RAYGeba99GzCbjDF3B7bK8FI&hl=pt-PT&sa=X&ei=0IfvT6DaNeOe0QXlyPmJDg&redir_esc=y#v=onepage&q=treating%20child%20and%20adolescent%20aggression%20through%20bibliotherapy&f=false)>

\_\_\_\_\_ - The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys. Psychotherapy Research [Em linha] 16:5 (Oct. 2006) 645-651. [Consult. 16 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://journals2.scholarsportal.info/details.xqy?uri=/10503307/v16i0005/645\\_tcobttcoab.xml](http://journals2.scholarsportal.info/details.xqy?uri=/10503307/v16i0005/645_tcobttcoab.xml)>

\_\_\_\_\_ - Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy .  
[Em linha] 2008. [Consult. 25 maio 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://books.google.pt/books?id=gEOcwdlATmoC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=treating+child+and+adolescent+aggression+through+bibliotherapy&source=bl&ots=w9XGfO3K5K&sig=AZ4RAYGeb99GzCbjDF3B7bK8FI&hl=pt-PT&sa=X&ei=0IfvT6DaNeOe0QXlyPmJDg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=treating%20child%20and%20adolescent%20aggression%20through%20bibliotherapy&f=false](http://books.google.pt/books?id=gEOcwdlATmoC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=treating+child+and+adolescent+aggression+through+bibliotherapy&source=bl&ots=w9XGfO3K5K&sig=AZ4RAYGeb99GzCbjDF3B7bK8FI&hl=pt-PT&sa=X&ei=0IfvT6DaNeOe0QXlyPmJDg&redir_esc=y#v=onepage&q=treating%20child%20and%20adolescent%20aggression%20through%20bibliotherapy&f=false)>

SILVA, Alexandre M. - Características da produção documental sobre Biblioterapia no Brasil. [Em linha]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. [Consult. 26 fevereiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.isac.psc.br/wp-content/uploads/dissertacoes/Silva\\_\(2005\)\\_Caracteristicas\\_da\\_prod%27ao\\_documental\\_sobre\\_Biblioterapia\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.isac.psc.br/wp-content/uploads/dissertacoes/Silva_(2005)_Caracteristicas_da_prod%27ao_documental_sobre_Biblioterapia_no_Brasil.pdf)>

SILVA, Ana Beatriz B. - **Mentes inquietas: compreender o distúrbio do défice de atenção (DDA)**. 1.<sup>a</sup> ed. Cascais: Editora Pergaminho, 2005.

SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel – Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais [Em linha]. 1:1 (jul.2009) 1-15. [Consult. 27 abril 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. ISSN: 2175-3423

SILVA, Gláucia M. [et al.] - Atividades de leitura para portadores de necessidades especiais. EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão [Em linha] 1 (2004) 10 p. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: URL <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewFile/1428/4504>>

SILVA, Lino M. – **Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo**. Braga: Livraria Minho, 2002

\_\_\_\_\_ – **Biblioteca escolar: um contributo para a sua justificação, organização e desenvolvimento**. Braga: Livraria Minho, 2000

SILVA, Maria Noélia A. P. – Como melhorar os comportamentos comunicativos pragmáticos numa aluna com multideficiência? [Em linha]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2011. [Consult. 21 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2701/Corpo%20da%20TESE\\_convertido.pdf?sequence=2](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2701/Corpo%20da%20TESE_convertido.pdf?sequence=2)>

SILVA, Pedro – Escola-família, uma relação armadilhada? Ensaios de Educação Participada, Santarém 11 (1993) 23-30

\_\_\_\_\_ - Relação escola-família em Portugal: 1974-1994, duas décadas. Um balanço. Inovação, 7: 3 (1997) 307-355

\_\_\_\_\_ - Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003

SILVA, Taise – Como o bibliotecário pode se inserir nas atividades de leitura como Biblioterapia? [Em linha]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. [Consult. 18 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/monografias/bitstream/1/181/1/TaiseMS\\_Monografia.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/monografias/bitstream/1/181/1/TaiseMS_Monografia.pdf)>

SILVA, W. P.; PINHEIRO, E.G. – A face oculta da Biblioterapia na biblioteca universitária: os ditos e os não ditos dos bibliotecários da Biblioteca Central da UFPB. São Paulo: XV Seminário Nacional das Bibliotecas Universitárias. [Em linha]. [Consult. 22 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/3497.pdf>>

SIEMENS, George – Conectivismo. [Em linha]. [Consult. 20 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/Conectivismo/Artigo\\_Conectivismo\\_impressao.html](http://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/Conectivismo/Artigo_Conectivismo_impressao.html)>

SIMÕES, António – A investigação-ação: natureza e validade. Revista Portuguesa de Pedagogia Ano XXIV (1990) 39-51

SRIDHAR, D. e VAUGHN, Sharon – Bibliotherapy for all: enhancing Reading comprehension, self-concept, and behavior. Teaching exceptional children [Em linha] 33:2 (Nov. /Dec. 2000) 74-82. [Consult. 28 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://teachingld.net/pdf/teaching\\_how-tos/bibliotherapy\\_for\\_all.pdf](http://teachingld.net/pdf/teaching_how-tos/bibliotherapy_for_all.pdf)>

SMITH, Alice – Will the real bibliotherapist please stand up? Journal of Youth Services in Libraries. [Em linha] 2:3 (1989) 241-249. [Consult. 22 abril 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://healing.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http://www.indiana.edu/%7Eeric%5Frec/ieo/digests/d82bib.html%23smith>>

STEPHENS, Michael – Web 2.0: where will it take libraries? Next Space: The OCLC Newsletter [Em linha] 2 (1996). [Consult. 12 fevereiro 2010]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.oclc.org/nextspace/002/3.htm>>

STRINGER, Suzanne; REYNOLDS, Glenda; SIMPSON, Morgan - Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: building self-esteem. Journal of Instructional Psychology [Em linha] (2003) [Consult. 27 março 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCG/is\\_1\\_30/ai\\_99983048/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_1_30/ai_99983048/?tag=content;coll)>

SOUSA, Alberto B. – **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005

TEIXEIRA, Juliana C. [et al.] – Perfil de estudos em administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do Enanpad de 2007 a 2009. XVIII SEMEAD [Em linha] (set. 2010). [Consult. 22 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/922.pdf>>

TEIXEIRA, Patrícia R. N. – O papel da contação de histórias como Biblioterapia: a experiência do Projeto “Histórias na creche” do Núcleo da Hora do Conto – FABICO/UFRGS na creche da Instituição Amigo Germano em Porto Alegre. [Em linha]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Consult. 18 outubro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18922/000457369.pdf?sequence=1>>

TEWS, Ruth M. – Bibliotherapy. Library Trends [Em linha] 11:2 (Oct.1962) 97-228. [Consult. 24 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.ideals.illinois.edu/browse?type=subjectvalue=Bibliotherapy.~>>

\_\_\_\_\_ – The questionnaire on Bibliotherapy. Library Trends [Em linha] 11:2 (Oct. 1962) 217-227. [Consult. 24 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6059/librarytrendsv11i2m\\_opt.pdf?sequence=1](http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6059/librarytrendsv11i2m_opt.pdf?sequence=1)>

TILLMAN, Chester E. - Bibliotherapy for adolescents: an annotated research review. Journal of Reading [Em linha]. 27:8 (May, 1984) 713-719. [Consult. 1 abril 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.jstor.org/stable/40032627>>

TOWNSEND, Karen S. M. – Bibliotherapy: an examination of school counselors’ attitudes and use. [Em linha]. Alabama: University of Alabama, 2009 (Tese de doutoramento). [Consult. 10 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000159/u0015\\_0000001\\_0000159.pdf](http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000159/u0015_0000001_0000159.pdf)>

TRINDADE, Leandro L. – Biblioterapia e as bibliotecas de estabelecimentos prisionais: conceitos, objetivos e atribuições. [Em linha]. Brasília: Universidade de Brasília, 2009; 118 p. [Consult. 5 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/944/1/2009\\_LeandroLopesTrindade.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/944/1/2009_LeandroLopesTrindade.pdf)>

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca (Espanha) 7-10 de junho de 1994. [Em linha]. Unesco, 1994. [Consult. 12 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>

UNESCO – Declaração do milénio. [Em linha]. [Consult. 12 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>

UNESCO – Carta para o terceiro milénio. [Em linha]. [Consult. 12 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>

UNESCO. Open File on Inclusive Education, 2001. [Em linha]. [Consult. 12 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>>

VAN-ZELLER, Maria Madalena – A Biblioterapia como pedagogia atuante da leitura: um projeto de intervenção em contexto educativo. [Em linha] Porto: Universidade Portucalense, Departamento de Ciências da Educação e do Património, 2011; 153 p. (Dissertação de Mestrado). [Consult. 29 abril 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/378/1/TMEB%208.pdf>>

VEIGA, Feliciano – **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. Lisboa: Fim de Século, 1996

VEIGA, Isabel (coord.) – **Lançar a rede de bibliotecas escolares**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997

VERDEN, Claire E.; HICKMAN, Peggy – Teacher, it's just like what happens at my house. Teaching Exceptional Children Plus [Em linha] 5:6 (July 2009) 20 [Consult. 8 janeiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art5>>

VIANA, Fernanda; TEIXEIRA, Maria Margarida – **Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. Porto: Asa, 2002

VILLELA, Joana - Os contos de fada no processo do desenvolvimento humano. [Em linha]. [Consult. 31 março 2011]. Disponível em WWW: <URL: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-15.html>>

WALTER, Virgínia – Becoming digital: policy implication for Library Youth Services. Library Trends [Em linha] 45:4 (Spring, 1997) 585-601. Disponível em WWW: URL: <[http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8118/librarytrendsv45i4d\\_opt.pdf?sequence=1](http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8118/librarytrendsv45i4d_opt.pdf?sequence=1)>

WANG, Ching-Huang – Educational bibliotherapy study: taiwanese college students' responses to Tuesdays with Morrie. [Em linha] [Consult. 8 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://sparc.nfu.edu.tw/~tcs/encouraging/94/TCS048.p>>

WATSON, S. – Using results to improve the lives of children and families: a guide for public-private child care partnerships. Child Care Partnership Project [Em linha] (2000). [Consult. 22 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://nccic.org/ccpartnerships/results.pdf>>

WEIL, Shalva; ALASZEWSKI, Andy - Using diaries for social research. Forum: Qualitative for Social Research [Em linha] 7: 4, Art. 25 (2006) [Consult. 12 março 2011]. Disponível em WWW: URL:<<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/195/432>>

WHOLEY, Joseph [et al.] – Handook of practical program evaluation. 2<sup>nd</sup> ed. S. Francisco: Jossey-Bass, 2004. [Em linha]. [Consult. 22 fevereiro 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://blogs.cofc.edu/honorshonduras/files/2012/02/LogicModels.pdf>>

YUSUF, Roselina binti; MOHD, Shukry bin T. – Bibliotherapy: a tool for primary prevention program with children and adolescents. Journal Antidadah Malaysia [Em linha] 75-90. [Consult. 16 maio 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.adk.gov.my/html/pdf/jurnal/2008/3.pdf>>

ZARTH, Ana P.; SIQUEIRA, Patrícia C.; LEBEDEFF, Tatiana. - O profissional de Educação Física e sua responsabilidade frente ao processo de inclusão. Revista Digital, Buenos Aires [Em linha]. Año 13:122 (julio de 2008). [Consult. 5 maio 2011] Disponível em WWW: URL: <<http://www.efdeportes.com/efd122/profissional-de-educacao-fisica-e-processo-de-inclusao.htm>>

ZÊZERE, Paula - A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. Análise Psicológica [Em linha] 3: XX (2002) 401-406. [Consult. 21 junho 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a14.pdf>>

ZORAN, Rachel - "Back to 'Cinderella': Fairytales. The Bibliotherapeutic Dialogue." The Ordering Function of Thought in Folktales". [Em linha]. Eds. Susanna Messeca and Ravit Raufman. Funzione Gamma, 2008. [Consult. 22 janeiro 2011]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.funzionegamma.edu/scritti/pdf/471.pdf>>

### **Legislação**

DECRETO-LEI n.º 3/2008. “D.R. I Série”. 4 (2008-01-07) 154-164

DESPACHO n.º 15847/2007. “D.R. II Série”. 140 (2007-07-23). 20798-20799

LEI n.º 49/2005. “D.R. I Série A”. 166 (2005-088-30)

PORTARIA n.º 756/2009. “D.R. I Série”. 134 (2009-07-14) 4488-4491

### **Normas Portuguesas**

NP 405-1. 1994, Informação e documentação. IPQ

NP 405-3. 2000, Informação e documentação - Referências bibliográficas: documentos não publicados. IPQ

NP 405-4. 2002, Informação e documentação – Referências bibliográficas: documentos electrónicos. IPQ

## **APÊNDICES**

---

## APÊNDICE 1 - Grelha para avaliação dos recursos literários

Título:						
Aspetos formais	<b>Formato</b>					
	Formato standard					
	Grande formato					
	Pequeno formato					
	Livro ilustrado					
	Livro ilustrado com texto					
	Livro com texto, sem ilustrações					
	<b>Mancha gráfica</b>					
	Pouco densa					
	Densa					
	Muito densa					
Aspetos textuais	Extensão (1 – pouco extenso; 5 – demasiado extenso)	1	2	3	4	5
	Vocabulário apropriado à faixa etária (1 – nada adequado; 5 – bastante adequado)	1	2	3	4	5
	Tamanho da letra adequado (1 – nada adequado; 5 – bastante adequado)	1	2	3	4	5
Ilustração	Ilustrações adequadas à faixa etária (1 – nada adequado; 5 – bastante adequado)	1	2	3	4	5
	Ilustrações atractivas (1 = nada atraentes; 5 – muito atraentes)	1	2	3	4	5
	Ilustrações que enriquecem a história					
	Número de imagens (1 – muito poucas; 5 – demasiadas)	1	2	3	4	5
	Estilo da ilustração (1 = abstrato; 5 = realista)	1	2	3	4	5
Tema	Tema abordado					
	Pertinência (1 – nada pertinente; 5 – muito pertinente)	1	2	3	4	5
	Atualidade (1 – nada atual; 5 – muito atual)	1	2	3	4	5
	Interessante (1 – aborrecido; 5 – muito interessante)	1	2	3	4	5
	Adequação a que faixa etária					
História	Idade aproximada da personagem principal					
	A história cativa (1 – enfadonha; 5 – muito cativante)	1	2	3	4	5
	A descrição do cenário é realista (1 – nada real; 5 – real)	1	2	3	4	5
	As personagens estão caracterizadas (1 – mal caracterizadas; 5 – muito bem caracterizadas)	1	2	3	4	5
	A personagem principal é do sexo	<b>Fem.</b>		<b>Masc.</b>		
	A história apresenta soluções para os problemas apresentados	<b>sim</b>		<b>não</b>		

Livro	Apropriado para a faixa etária dos (indicar os anos)		
	O livro pode ser usado com crianças de outros níveis de desenvolvimento	<b>sim</b>	<b>não</b>
	O livro é reutilizável	<b>sim</b>	<b>não</b>
	O livro pode ser reproduzido	<b>sim</b>	<b>não</b>
	O livro reflete ou sugere a diversidade	<b>sim</b>	<b>não</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade</li> <li>• Nacionalidade</li> <li>• Género</li> <li>• Orientação sexual</li> <li>• Cultura</li> <li>• Raça</li> <li>• Estatuto sócio- económico</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	O livro é apropriado para		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em coro</li> <li>• Leitura orientada</li> <li>• Leitura silenciosa</li> <li>• Leitura a pares</li> <li>• Outra. Qual? _____</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	O conteúdo suscita a discussão?	<b>sim</b>	<b>não</b>
	O conteúdo promove o crescimento do leitor?	<b>sim</b>	<b>não</b>

Sente-se confortável ao ler este livro a uma criança? (1 – nada confortável; 5 – muito confortável)	1	2	3	4	5
A leitura deste livro é					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco apropriada</li> <li>• Pobre, mas útil após algumas modificações</li> <li>• Apropriada</li> <li>• Muito útil</li> <li>• Excelente escolha</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
Considera o livro apropriado a uma atividade de Biblioterapia?	<b>Sim</b>				<b>Não</b>

Indique possíveis benefícios da leitura deste livro para fins terapêuticos.

---

Indique possíveis inconvenientes que podem advir da leitura deste livro, em contexto terapêutico.

---

Indique qualquer conteúdo que possa causar trauma emocional.

---

Indique qualquer conteúdo do livro que considere inapropriado para certos públicos.

## ***APÊNDICE 2 - Lista de palavras-chave/ descritores que orientaram a recuperação de informação***

<p>Bibliotecas escolares                  Bibliotecas públicas                  Bibliotecas hospitalares                  Manifesto das bibliotecas escolares                  IFLA                  Educação especial                  Necessidades educativas especiais                  Dificuldades de aprendizagem                  Escola inclusiva                  Escola integrativa                  Declaração de Salamanca                  Relatório Warnock                  Práticas de educação especial                  Práticas de educação inclusiva                  Oportunidades educativas                  Incapacidades físicas                  Perturbações emocionais                  Deficiências                  Saúde                  Classificação de Funcionalidade e da Incapacidade                  Bibliotecário                  Profissional de bibliotecas                  Leis de Ranganathan                  Literatura ficcional</p>	<p>Biblioterapia                  Função terapêutica da leitura                  Literatura infantil                  Práticas biblioterapêutica                  Formação especializada AND Biblioterapia                  Programas de biblioterapia                  Método biblioterapêutico                  História da Biblioterapia                  Instrumentos de avaliação AND Biblioterapia                  Critérios de seleção de livros AND Biblioterapia                  Intercorporeidade                  Filosofia para crianças                  Mathew Lipman                  Modelo eduterapêutico                  Mecanismos de controlo emocional                  Estratégias de enfrentamento de problemas  <i>Coping</i>  <i>Empowerment</i>                  Escuta ativa                  Gestão de conflitos</p>
<p>Metodologias de investigação                  Investigação qualitativa                  Investigação-ação                  Pesquisa documental OR pesquisa bibliográfica                  Análise SWOT                  PDCA</p>	<p>Modelos aplicacionais                  Modelo de Willis                  Modelo de Eastmond                  Modelo de Moore e Kearsely                  Modelo Wolfram                  Modelos educacionais                  Modelo rizomático de educação                  Modelo de educação dialógica                  Paulo Freire                  Pedagogia do oprimido                  Modelo informativo de sentido unidireccional                  Movimento de Escola Moderna                  Pedagogia construtivista                  Pedagogia conectivista OR conectivismo                  Vigotsky AND zona de desenvolvimento proximal                  Métodos de exploração vocabular                  Pedagogia do erro</p>

## **ANEXOS**


---

## ANEXO 1 - Grelha BET

UNLV
University Libraries

[Hours](#) | [Catalog](#) | [Your Account](#) | [Site Search](#) | [Contact Us](#)

University of Nevada, Las Vegas
Quick Links ▾



### Bibliotherapy Education Project ©

UNLV Libraries and College of Education

**Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 2 of 10**

<b>Welcome</b>	<b>General Format / Structure</b>	
Home	* Indicates a required field	
About the Project	What is the format of the book being evaluated?*	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">                     Big Book                      Board Book                      Picture Book (with words)                      Picture Book (no words)                 </div>
About the Authors	Can major aspects of this story/text be applied to different situations?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
About the Research	Is the plot cohesive?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Resources for Books	Are the characters well-developed?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
<b>Find Evaluated Books</b>	Is the book well written?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Browse Books	Is factual information presented accurately?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Search Book Title/Author	Is factual information presented objectively?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Advanced Search	Are the fictional situations realistically depicted?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
<b>Books Evaluators</b>	<input type="button" value="Prev"/> <span style="margin-left: 200px;"><input type="button" value="Next"/></span>	
Create a Review	<a href="#">Disclaimer of Liability</a>   <a href="#">Disclaimer of Independent Reviews</a>   <a href="#">Disclaimer of External Links</a> <a href="#">Privacy Statement</a>   <a href="#">Copyright Statement</a>   <a href="#">Acknowledgements</a>   <a href="#">Contact Us</a>	
Manage Existing Reviews		
Edit Registration Info		
Change Password		
<b>Sign Out</b>		
Sign out of your account		
<input type="button" value="Sign out"/>		

Printscreen - Bibliotherapy Education Project © UNLV Libraries and College Education. [Em linha]. [Consult. 28 junho 2012]. Disponível em WWW: URL: <<http://www.library.unlv.edu/faculty/research/bibliotherapy/returninguser.php>>



**Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 4 of 10**

**Reading Level / Suitability**

\* Indicates a required field

Language of the book (indicate more than 1 if text is bilingual)*	<input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> German <input type="checkbox"/> ASL <input type="checkbox"/> Japanese <input type="checkbox"/> Chinese <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> Spanish <input type="checkbox"/> Russian  <input type="checkbox"/> Others (Specify) <input style="width: 150px;" type="text"/>
For what grade level is the vocabulary of this book appropriate?	Preschool/0-5 years Kindergarten/4-6 years Grade 1-2/5-8 years Grade 3-4/8-10 years
Is this book fun to read aloud?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is the vocabulary of the book appropriate for the reading level of the target audience?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
<b>Book Length</b>	
Estimate how long it would take to read this book aloud.	<input style="width: 150px;" type="text" value="15 minutes or less"/>
Is the book set up in a chapter format that lends itself to serial or ongoing use?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is the book's length appropriate for the reading level of the target audience?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Does the book length allow for use with clients with special attentional needs?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
<input type="button" value="Prev"/>	<input type="button" value="Next"/>

**Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 5 of 10**

**Text and Pictures**

\* Indicates a required field

Does the font match the story/text context and tone?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is the text too dense for read-aloud or read-together activities?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Evaluate the size of the text:*	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 Too Small      Just right      Too Large
Illustrations are:*	Color <span style="float: right;">▼</span>
Are the pictures developmentally appropriate?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is the emotional tone of the illustrations appropriate to the story/text?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Are the pictures attractive?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is there permission to reprint?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Is the layout of the illustrations appropriate to the text?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Do the pictures enhance the story/text?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Are the illustrations well-done?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Rate the style of the illustration:	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 Abstra      Realistic
How engaging are the pictures?	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 Flat      Very Engaging
Evaluate the number of pictures:	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 Too few      Enough†      Too Many
<input type="button" value="Prev"/> <span style="margin-left: 200px;"><input type="button" value="Next"/></span>	

**Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 6 of 10**

---

**Developmental Level**

\* Indicates a required field

For what reading levels would this book be appropriate?+ Select all that apply.  <b>PC users:</b> Hold the Ctrl key to select multiple themes. <b>Macintosh users:</b> Hold the command (Apple) key.	Preschool/0-5 years Kindergarten/4-6 years Grade 1-2/5-8 years Grade 3-4/8-10 years Grade 5-6/10-12 years Grade 7-10/12-15 years Grade 11-12/15-18 years
What is the age of the main character? (Select up to 3)+	Preschool/0-5 years Kindergarten/4-6 years Grade 1-2/5-8 years Grade 3-4/8-10 years
Do the themes match the developmental level of the target audience?+	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Can this book be used with clients at a variety of developmental levels?+	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A

**Diversity Factors**

Are there aspects of this book that reflect or suggest diversity?+	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
If so, specify: (Check all that apply)	<input type="checkbox"/> Age <input type="checkbox"/> Nationality <input type="checkbox"/> Culture <input type="checkbox"/> Sexual orientation <input type="checkbox"/> Gender <input type="checkbox"/> Lifestyle <input type="checkbox"/> Socio-economic status <input type="checkbox"/> Race
What is the gender of the main character?+	<input type="radio"/> Male <input type="radio"/> Female <input type="radio"/> Unspecified
Does the book convey respect for all groups referred to in the reading?+	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Does the book avoid stereotypes?+	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A



### Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 8 of 10

#### Therapeutic Use

\* Indicates a required field

Indicate uses for which this book would be appropriate:*	<input type="checkbox"/> Choral reading <input type="checkbox"/> Reading to the client <input type="checkbox"/> Silent Reading <input type="checkbox"/> Client Reading <input type="checkbox"/> Reading together <input type="checkbox"/> Reading for enactment <input type="checkbox"/> Reading with workbook / Directed activity <input type="checkbox"/> Others (Specify) <input style="width: 100px;" type="text"/>
Does the content promote discussion?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Does the content facilitate client growth?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Does the book explore problems that need to be introduced to children?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Does the book explore problems that need to be introduced to adolescents?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Are there pictures that ask for a response from the reader?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
Do the pictures enhance the child's desire to draw or create more related to the story?*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input type="radio"/> N/A
<input type="button" value="Prev"/> <input type="button" value="Next"/>	

## Bibliotherapy: Interview - Page 9 of 10

### Additional evaluation considerations

\* Indicates a required field

Please note: narrative responses are presently limited to 250 characters (approx. 3.5 lines of text). Additional text will NOT display in the review summary.

Describe the values/benefits of this book in a therapeutic setting:

Describe the drawbacks to the use of this book in a therapeutic setting:

Describe any content in this book that could cause political difficulties:

Describe any content in this book that could cause emotional trauma:

Describe any content in this book that may be inappropriate for certain population or settings:

Prev

Next

### Bibliotherapy Evaluation Tool ©: Interview - Page 10 of 10

#### Additional evaluation considerations (Continuation)

\* Indicates a required field

Please note: narrative responses are presently limited to 250 characters (approx. 3.5 lines of text). Additional text will NOT display in the review summary.

How comfortable would you be reading or giving this book to a client?\*

- 1   
  2   
  3   
  4   
  5

Very  
Comfortable

Not at all comfortable

Overall impression of the therapeutic value of the book and recommendation to other counselors:

Suggested use with clients/ client reactions observed:

If this is the first time you have used this tool, do you feel better prepared to use this book in a therapeutic setting?

- 1   
  2   
  3   
  4   
  5

Less  
Prepared

Same

More Prepared

Ranking of this book\*

- Not appropriate                     
  Very Useful  
 Poor, or usable with modifications   
  Excellent Choice  
 Fair

Prev

Done

