

DM

Biblioterapia e Psicologia da Educação
Avaliação de um programa de intervenção
(com crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Décia Marília Andrade Teixeira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2017

Biblioterapia e Psicologia da Educação
Avaliação de um programa de intervenção
(com crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Décia Marília Andrade Teixeira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria Luísa Pereira Soares

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Destino ou ao *UniVerso* que me pôs, no caminho, as pessoas certas para que se ativasse em mim tudo aquilo que tenho de bom, e que nem eu sabia (quem diria... há uns anos atrás, era capaz de pôr as mãos no fogo jurando que não era capaz... queimei-me, felizmente!); e as “erradas” (ainda assim certas) para me desestruturarem de tal maneira que houvesse a necessidade de “montar tudo de novo”... desta vez mais bem montado e polido com atualizações.

Agradeço à Professora Doutora Luísa Soares por ter me aceite como orientanda de forma tão entusiasmada, pela compreensão, carinho e preocupação que manifestou ao longo, não só de todo o percurso de elaboração desta dissertação de mestrado mas também desde o período da licenciatura, especialmente no momento mais sensível, delicado e especial de toda a minha vida. Foi um grande prazer e privilégio conhecê-la. Um “muito obrigada” com os desejos de podermos vir a trabalhar juntas novamente no futuro.

Queria também deixar um especial agradecimento à Doutora Carla Lucas, que ao longo de todo este processo de elaboração da tese manifestou sempre (mesmo de férias) uma grande disponibilidade, interesse e preocupação relativa à melhor forma de elaboração deste trabalho.

A todos os professores que passaram por nós, de forma mais ou menos breve, por tudo o que representaram para nós... cada um de uma forma única e especial deixou a sua marca peculiar, obrigada.

Por favor: eu vou querer um misto de “café com discussão”

Aos meus colegas, que também, cada um em particular, à sua maneira, contribuiu para o meu crescimento enquanto colega, pessoa, profissional. Aproveito para registar as minhas desculpas, pelas minhas insistências, esquisitices, exigências e negativismo (especialmente nos trabalhos de grupo). Espero estar desculpada e faço votos de que nos continuemos a encontrar, seja formal ou informalmente, nos nossos encontros mistos de “café” com discussões de casos.

De entre os colegas, gostava de destacar a importância e influência que a futura Doutora Emília Caldeira, teve nestes últimos anos, aturando toda a minha negatividade, pessimismo e exigências, desculpa amiga (“carneira”) pelos incómodos e obrigada por me teres aguentado até ao fim.

Queria também destacar mais duas colegas Jéssica Pestana e Sara Gonçalves que, agora mais perto do término desta caminhada, se revelaram como sendo também um grande suporte, essencial para que tudo tivesse muito mais sabor, “juntas vamos mais longe”. Fizemos e (se possível) faremos uma boa equipa. Sara muito obrigada pela ajuda e por me aturares mesmo até ao fim, e por te preocupares comigo mesmo com contratempos pessoais para resolver. Foi um prazer e privilégio ter tido a oportunidade de que esta revelação acontecesse.

Nem tem um metro de altura... mas já é mil universos de orgulho e felicidade...

E porque nem as coisas, nem as pessoas se medem aos palmos. Nem a felicidade, que para mim veio comprimida num grãozinho (que nem um palmo tinha) que cresceu e agora, com quase um metro de altura, faz-me ser a mulher mais feliz do mundo. Agradeço uma vez mais, ao meu filho (e ao universo por mo ter dado), a luz da minha vida. Digo “uma vez mais”,

porque agradeço, por vezes, mais que uma vez por dia, este privilégio. Obrigada por existires, por me teres escolhido nesta experiência de crescimento e aprendizagem, por me dares o enorme privilégio de ser eu... a tua mãe. Obrigada por teres tanta paciência e compreenderes quando a mamã tem que estudar/trabalhar.

Que não se interprete este agradecimento como algo demasiado pessoal, uma vez que sem alma um profissional não atua, especialmente nesta área. Eis a origem do meu melhor... a minha obra de arte: David. A minha força anímica. Um sorriso, um choro, uns gritos, uma birra, um abraço, um olhar, uma palavra, um beijo, um gesto ... qualquer expressão de sentimento/pensamento vinda de ti, recarrega instantaneamente todas as “baterias” ... para poder dar o meu melhor profissionalmente.

Resumo

Encontrou-se uma grande potencialidade na união da psicologia da educação, da biblioterapia desenvolvimental e da esperança. Estas que, apesar de à primeira vista, não serem reconhecidas (por muitos) como possíveis partes integrantes e complementares da mesma área de intervenção (contexto escolar), mostram uma potencialidade pelo que se propõe uma parceria entre as três para intervir no desenvolvimento da criança não só enquanto aluno, mas como pessoa.

Os objetivos centrais deste trabalho são, por um lado, enquadrar a biblioterapia como ferramenta útil para a prática do psicólogo da educação e, por outro, analisar o impacto do projeto de investigação em biblioterapia intitulado “Abrindo portas para o futuro através da leitura e da reflexão”.

Faz-se a apresentação do projeto em análise e da metodologia mista, pelo que foi realizada, por um lado, uma análise quantitativa, avaliando os resultados da Escala de Esperança para Crianças (Snyder et al., 1997) aplicada, e por outro, uma análise qualitativa dos dados recolhidos a partir das perguntas de resposta aberta.

Os resultados obtidos sugerem que, apesar das limitações do estudo, a intervenção realizada teve um impacto significativo nos participantes – tanto na análise quantitativa como na análise qualitativa. Destacamos, da análise quantitativa, as correlações significativas encontradas entre os níveis da escala de esperança para crianças (EEC) e a variável escola ($r=.336$, $n=113$, $p\leq 0.001$), acentuando menores níveis de esperança dos participantes que frequentam a escola pública, comparativamente aos que frequentam a privada. Esta descoberta sugere uma maior necessidade de intervenção com as crianças que frequentam a escola pública.

Conclui-se que a biblioterapia é uma ferramenta útil para o contexto escolar. E que os resultados, de uma forma geral, sugerem que a intervenção de biblioterapia teve efeitos positivos na população alvo.

Palavras-chave: Biblioterapia, Psicologia da Educação, Esperança.

Abstract

It was found great potential in the union of educational psychology, developmental bibliotherapy and the promotion of hope. Even if at first glance, those are not likely to be recognized (by many) as possible partners, being complementary parts of the same interventional area (school context), we propose that a partnership should be formed between this three – owing to step in on development of the child, not only as a simple student, but above all as a person.

Being the main objectives of this work, on the one hand, (1) frame bibliotherapy as a useful tool for the educational psychologist, and on the other, (2) analyze the impact on which the research project of bibliotherapy entitled “Abrindo portas para o futuro através da leitura e reflexão” (“opening door/ways to the future through reading and reflection/thinking”).

Since this project produce quantitative and qualitative outputs, was used for this analysis the mixed methodology. Doing it by assessing the results of the adapted version of “Children’s Hope Scale” (Snyder et al., 1997) by Marques, Pais-Ribeiro & Lopez (2009) for quantitative analysis. And the qualitative analysis was produced from collected data of open ended questions.

Overall, the results suggest that, the performed intervention had a significant impact on participants. We highlight the significant correlations found between the children’s levels of hope and its school variable ($r=.336$, $n=113$, $p\leq .001$), accentuating lowest hope levels from public school children comparing with private school children. We consider this findings as being of supreme importance, since its suggests that there is a biggest requirement of intervention on public school.

To sum up, bibliotherapy seems to be an effective tool which can and should be applied on school context, by educational psychologists. Moreover, we can affirm that overall there was a positive and significant impact of intervention on target population.

Key-Words: Bibliotherapy, School Psychology, Hope.

Índice

Introdução	1
Biblioterapia e Psicologia da Educação	6
1. Biblioterapia	6
1.1. Eficácia terapêutica da biblioterapia	14
1.2. Utilidades da biblioterapia	16
1.3. Construção de programas de intervenção e uso da biblioterapia	18
2. Educação	20
3. Psicologia da Educação	23
4. Biblioterapia como instrumento da Psicologia da Educação	28
Esperança e Psicologia da Educação	34
1. Esperança	34
2. Enquadramento da teoria da esperança na Psicologia da Educação	37
Investigação e Metodologia	41
1. Projeto de investigação em Biblioterapia “Abrindo portas para o futuro através da leitura e da reflexão”	41
2. Metodologia da investigação	43
2.1 Objetivos e hipóteses de investigação	44
2.2 Amostra	45
2.3 Instrumentos	47
2.4 Procedimentos	49
2.5 Resultados – Análise quantitativa	51
2.5.1 Propriedades psicométricas da EEC	51

2.5.2 Estatísticas descritivas	52
2.5.3 Normalidade da amostra	54
2.5.4. Estudo das hipóteses de investigação quantitativa	54
2.6 Resultados – Análise qualitativa	56
Discussão dos resultados.....	71
Implicações práticas	75
Conclusão	79
Referências	82

Índice de tabelas

Tabela 1 - <i>Frequências de variáveis sociodemográficas e contextuais</i>	46
Tabela 2 - <i>Estatística descritiva da escala de esperança</i>	52
Tabela 3 - <i>Pontos de corte da escala de esperança</i>	53
Tabela 4 - <i>Resultados do teste T de student relativamente aos níveis de esperança do pré-intervenção e pós-intervenção</i>	55
Tabela 5 - <i>Coefficientes de Pearson entre a escala da esperança para crianças e as variáveis escola, ano escolar, sexo e idade</i>	56
Tabela 6 - <i>Contabilização e comparação da frequência de segmentos por categorias entre pré-teste e pós-teste</i>	64
Tabela 7 - <i>Contabilização dos segmentos emergentes de categorias sobre futuro</i>	66

Índice de figuras

Figura 1 - <i>Biblioterapia como espectro</i>	13
Figura 2 - <i>Procedimentos pelos quais as amostras de análise foram submetidas</i>	51

Índice de quadros

Quadro 1 - <i>Categorias emergentes a partir das respostas dadas à pergunta “o que é para ti ter esperança?”</i>	62
--	----

Introdução

É no âmbito da unidade curricular de Dissertação de Mestrado, componente do Mestrado em Psicologia da Educação, sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Soares, que se apresenta em seguida as informações e reflexões que se crê relevantes para se atingir o objetivo de enquadrar e analisar a Biblioterapia como ferramenta da psicologia da educação.

A psicologia da educação, nas últimas décadas, tem, cada vez mais, desenvolvido esforços para otimizar os contextos educativos na tentativa de criar condições para que se considere, com especial cuidado, não só os condicionantes a nível académico, mas também a nível psicossocial, tendo como foco o aluno enquanto pessoa (Veiga, 2013). Berge e Santos (1990) já sublinhavam esta mesma importância de não atribuir à escola uma função estritamente intelectual, já que este contexto representa para a criança muitas mais do que a evolução cognitiva, como também, em simultâneo, o desenvolvimento psicomotor, fisiológico, moral, afetivo e social. Portanto os profissionais que nela trabalham devem considerar não apenas uma destas áreas (que comumente se costumava resumir à cognitiva), mas todas estas dimensões, uma vez que o desenvolvimento de umas pode influenciar o bom e melhor desenvolvimento das outras.

Considera-se a escola um contexto privilegiado de intervenção no que diz respeito ao bom desenvolvimento das crianças. Uma vez que é, normalmente, na escola que a criança começa a ter um contacto mais constante com vários desafios potenciadores do seu próprio desenvolvimento, tanto a nível pessoal como a nível social. É aqui que a criança se depara com novas dinâmicas, que implicam, segundo Lucas e Soares (2013), para além de novos conhecimentos teóricos (diferentes matérias lecionadas), também novas interações com

crianças da mesma idade. Esta interação comporta algo completamente novo, como afirma Berge e Santos (1990), na medida em que até a entrada na escola a criança está exposta a uma interação, normal e maioritariamente, heterogénea, uma vez que cada elemento da família representa um papel muito próprio dentro de cada família (todos diferentes), e com idades diferentes, salvo exceções (gémeos, primos com a mesma idade). Para além desta nova interação também estabelece contacto com novas crianças com idades diferentes, provenientes de meios distintos, adultos que se apresentam de outras formas, a nível relacional e autoritário, comparativamente aos cuidadores primários, entre outras novidades.

Este contexto propicia o desenvolvimento da autonomia da criança de uma forma particular, uma vez que é neste que, normalmente, a criança deixa de ter acesso ao apoio, supervisão e intervenção/interferência permanente do seu cuidador primário.

Tudo isto, exige destas crianças novas competências ou o aprimoramento das já existentes, para que estas consigam lidar, de forma funcional e autónoma (na medida do possível), com as mais variadas situações, pelo que se torna importante que haja um acompanhamento mais proximal, no que se refere ao desenvolvimento das mesmas.

Tendo tudo isto em consideração, sublinhamos a importância não só da intervenção junto a esta população como também da necessidade que esta tenha um carácter preventivo, para que se potencie os seus efeitos e, ao mesmo tempo, para que se minimize os efeitos consequentes e exponenciais de elementos prejudiciais (possíveis bloqueadores) à sua evolução saudável.

A este propósito, a biblioterapia parece-nos uma boa ferramenta para que se consiga atingir estes termos. Sublinhando, antes de mais, a importância de a entender para além da sua etimologia – *biblion + therapeia* –, sem a reduzir/limitar ao sentido mais restrito do termo “terapia”, o qual nos remete para uma intervenção remediativa, enquanto que a biblioterapia

em si engloba não só a “cura” mas também a prevenção (Caldin, 2001, Cornett & Cornett, 1980).

A partir de várias definições apresentadas por Cornett e Cornett (1980), definimos a biblioterapia como uma ferramenta através da qual se faz uso pertinente, perante um momento ou situação crítica da vida do indivíduo, de livros selecionados de forma personalizada – no sentido de haver um ajuste entre o que o livro pode oferecer e as necessidades do leitor, não só no que diz respeito às temáticas específicas mas também às características das próprias personagens do livro (tendo em vista uma possível identificação por parte do leitor) – com o objetivo de que este possa contribuir para: a resolução de um problema, analisando diferentes soluções possíveis; prevenir problemas; o desenvolvimento de competências potencialmente necessárias; o fortalecimento da autoestima. De uma forma linear e resumida, pretende-se que haja *insight* e introspeção o que, por sua vez, propicia uma reflexão mais profunda sobre situações consideráveis, exercício que se crê favorável para uma mudança comportamental (Caldin, 2001).

A biblioterapia já provou ter grande utilidade/aplicabilidade, não num, mas em vários contextos e problemáticas, o contexto educativo é um deles (Almeida & Grubisich 2011, Caldin, 2001, Van-Zeller, 2011). Caldin (2001), por intermédio de citações de vários autores, sublinha os efeitos que a biblioterapia pode ter, tais como, “higiene” mental, libertação de emoções, redução de stress, ansiedade e de depressão.

Acreditamos que esta ferramenta tenha, neste contexto, uma dupla função, por um lado desenvolvimental no que se refere à potenciação das competências pessoais e sociais já referidas, e, por outro, motivacional, no que se refere ao gosto da leitura, uma vez que esta é inevitavelmente apresentada, na biblioterapia, de forma personalizada e significativa, na medida em que se procura livros que abordem temas úteis e interessantes para aquelas

crianças em particular. Esta forma de apresentação do livro pode, para algumas crianças, ser algo inédito, logo poderá possibilitar uma nova perspectiva da leitura, abrindo assim um caminho agradável e apelativo para a sua prática. “Esperar que a criança aprenda a ler através de materiais sem sentido é o método mais fácil de tornar o aprendizado da leitura impossível” (Smith, 1989)¹.

Encontramos, a este propósito, vários autores que defendem a importância de uma educação e promoção de leitura que procure ensinar a “partir do itinerário da criança” (Pinto, 2002) havendo a necessidade de personalizar e adaptar as informações às necessidades das crianças (Lopes, 2002 citado por Van-Zeller, 2011).

É neste sentido que nasce este projeto que tem como objetivo global apurar a importância e utilidade da biblioterapia, enquadrando-a, em particular, no contexto educativo.

Para tal efeito, dividimos este trabalho em duas grandes partes, que coincidem com os objetivos específicos deste projeto. Na primeira parte abordar-se-á o estado da arte, com os conceitos teóricos e fundamentos científicos subjacentes aos conceitos envolvidos, que serve o objetivo específico de enquadrar e justificar a biblioterapia como ferramenta útil e aplicável nas escolas e, particularmente, na atuação da psicologia da educação. Esta parte será também ela dividida, sendo abordada a (1) Biblioterapia, que irá explanar definição e considerações teóricas e práticas acerca desta ferramenta, depois será enquadrada (2) a Biblioterapia e Psicologia da Educação, onde se irá tecer primeiramente algumas considerações teóricas sobre a escola e a psicologia da educação, e, posteriormente, como

¹ Frase citada da contracapa do livro “Compreendendo a Leitura”.

uma espécie de integração das informações anteriores, enquadrar a biblioterapia na atuação da psicologia da educação. E, finalmente, outro segmento no âmbito das investigações mais atuais na Psicologia dedicado ao conceito de (3) Esperança, que se situa no limbo das duas grandes partes, uma vez que por um lado faz parte do estado da arte, e por outro lado (como introdutor do projeto prático) servirá o propósito de enquadrar o conceito específico que foi avaliado no projeto de biblioterapia que foi desenvolvido e que será aqui apresentado e analisado na parte prática deste trabalho (na segunda parte), aqui também haverá uma conceptualização teórica do conceito e seu enquadramento e relevância no contexto educativo.

Na segunda parte, será apresentado o projeto de investigação de biblioterapia intitulado “Abrindo portas para o futuro através da leitura e reflexão”, no qual serão expostos e analisados os resultados obtidos a partir do mesmo.

Biblioterapia e Psicologia da Educação

“As experiências que temos ao longo da vida moldam e são moldadas pelos livros que são importantes para nós.”

Cullinan e Golda (1981, citado por Jones, 2001, pp. 21).

1. Biblioterapia

A palavra biblioterapia é, etimologicamente, composta pelas palavras (1) *biblion* que significa *livro* e (2) *therapeia* que significa *terapia* ou *tratamento* (Ouaknin, 2016). Pelo que se pode definir, de forma básica e inicial, como sendo uma intervenção que é feita tendo como instrumento central o(s) livro(s) ou a literatura, com vista a ajudar o sujeito numa determinada situação/condição ou dificuldade.

Ouaknin (2016) faz-se valer do significado da palavra *terapia* na sua origem em grego e hebraico para destacar uma interpretação muito mais ampla do que “cura”, introduzindo nela – em vez de somente remediativa – uma perspetiva também preventiva e prospetiva, assumindo o sentido de “cuidar do ser” de uma forma muito mais global e holística.

Procurámos produzir, em jeito de introdução a este conceito, esta definição inicial de forma a que a mesma fosse tão global e simplista quanto possível, para que não pudesse ser alvo de nenhuma das perspetivas diversas dos diferentes autores que integram a controvérsia que existe em torno da definição e prática da biblioterapia.

A este propósito, as questões que geram discordância entre os autores dizem respeito a aspetos específicos como: a quais profissionais pertence o direito de utilizar a biblioterapia (alguns autores reivindicam o uso exclusivo desta terapia para os profissionais profundamente treinados na área de saúde mental); a qualidade e rigor do treino/formação prestada a biblioterapeutas na qual está implícita uma preocupação específica de que os sujeitos se entreguem nas “mãos” de terapeutas destreinados, não devidamente

qualificados; quem pode ou não ser alvo deste instrumento; eficácia da técnica no que se refere ao propósito pretendido; subjetividade, cientificidade e utilidade (Doll & Doll, 1997); entre outros. Estas questões vão sendo abordadas e respondidas consoante a sua pertinência e na medida do possível.

O uso de livros é consensual entre os autores, apesar de se pôr em causa que esta terapia se poderia chamar *literapia*, supomos que pelo facto do material escrito poder ser usado não necessariamente em formato de livro físico, desta forma o prefixo *biblio* não estará a ser usado de forma rigorosa.

De uma forma geral, também há acordo relativamente ao facto desta ser uma terapia que, por intermédio de livros, ajuda os sujeitos. Uma terapia que guia, apoia, estimula e promove: a saúde mental (Doll & Doll, 1997); o bem-estar (Lucas & Soares, 2013); a resolução de problemas pessoais (Clarke & Bostle, 1988 citado Jones, 2001; Jones, 2001); a expressão mais livre e desenvolta para adaptações mais saudáveis (Berg, Devlin & Gedaly-Duff, 1980, citado por Jones, 2001); o crescimento e desenvolvimento global dos sujeitos alvo (Good, 1966, citado por Doll & Doll, 1997); “higiene” mental (Shrodes, 1949, citada por Caldin, 2001).

A maioria dos autores concorda que este processo deve ser feito através de leitura direcionada (Doll & Doll, 1997; Jones, 2001). Apenas Bernstein (1989, citado por Doll & Doll, 1997) nos oferece uma definição tão ampla que não limita ou especifica a literatura utilizada. Define a biblioterapia como sendo uma terapia na qual qualquer pessoa pode beneficiar, incluindo as pessoas que não estão passando necessariamente por um problema significativo atual, sem que haja a necessidade de ser em contexto terapêutico, e sem a necessidade de que esses livros sejam recomendados por outra pessoa. No nosso entender, a natureza

demasiado ampla desta definição pode não ser benéfica, uma vez que abre caminho ao uso de livros não direcionados (selecionados cuidadosamente).

É verdade que para que sejam usados livros na biblioterapia, estes não têm necessariamente que ter sido escritos/criados com esse propósito – foco terapêutico –, uma vez que se pode encontrar livros igualmente bons para este efeito fora desta lista específica (Jones, 2001). Não quer isto dizer que qualquer livro possa ser usado neste domínio, a sua aplicabilidade irá depender do objetivo de cada caso e do conteúdo e qualidade do material.

Ouaknin (2016) afirma que existem vários tipos de livros: os maus e os bons. O autor define ainda uma categoria (mais específica) a que chama de «*livros-ah!*» para diferenciar os livros que são capazes de provocar uma – “descarga quase física” – mudança no que se refere à consciência, sensibilidade, e equilíbrio de todo o ser. Por contraponto a estes livros, que se pode considerar uma subcategoria dos “bons livros”, é necessário destacar a nocividade dos “maus livros” que, como afirma Shrodes (1949, citado por Caldin, 2001), pode agir como uma droga contribuindo para uma fuga à realidade e um prolongamento de uma perspetiva ilusória da vida – que aliada a uma ausência de acompanhamento e supervisão apoio social, pode ser bastante nociva ao desenvolvimento do indivíduo e das competências necessárias e benéficas para a sua vida futura.

Torna-se ainda mais importante que os livros sejam direcionados e meticulosamente selecionados se ao ponto anterior associarmos o facto de que vivemos na era da informação, onde somos bombardeados por informações de todas as formas e feitios. E se a este adicionarmos o facto de que, hoje em dia, qualquer pessoa pode escrever um livro, independentemente da sua competência, conhecimento, especialidade, o que, convínhamos, sem nenhum tipo de supervisão científica, o uso de qualquer tipo de material escrito poderia pôr em causa o racional da biblioterapia. Correndo o risco que este se transformasse do

avesso, podendo funcionar precisamente ao contrário, tornando-se “o livro errado, dado à pessoa errada precisamente à hora errada” – isto tendo em conta que a leitura de um livro pode prejudicar uma pessoa fragilizada tendo em consideração a seu nível de vulnerabilidade um dado momento, podendo piorar, por exemplo, no surgimento de pensamentos, crenças e crenças maladaptativas.

É também neste sentido que é importante que se trabalhe a capacidade de autonomia, reflexão e crítica ativa nos indivíduos, desde cedo, para que estes saibam lidar com toda esta informação e discernir entre informação importante, relevante e credível e informação irrelevante, contestável ou duvidosa.

Outra das controvérsias, bastante pertinentes no contexto deste trabalho, em relação ao conceito desta terapia, é sobre quem pode/deve aplicar a biblioterapia. Existem autores que defendem que esta deve ser uma área restrita para profissionais de saúde – psiquiatras, psicólogos clínicos, etc. – e outros que defendem um acesso muito menos restrito (Doll & Doll, 1997). O que é facto é que a biblioterapia tem sido usada pelos mais variados profissionais: psicólogos em geral, psiquiatras, educadores, professores, enfermeiros, etc. (Caldin, 2001; Doll & Doll, 1997; Jones, 2001; Pardeck, 2013). Jones (2001) afirma ainda que os próprios pais, sendo que são eles que preparam os filhos para a vida, não devem excluir o uso de livros (de qualidade – acrescentamos nós) para desempenhar bem esta função.

Outra das questões sobre a qual não há consenso na literatura é sobre quem deve ser alvo da biblioterapia. Uns autores defendem que qualquer pessoa pode beneficiar da biblioterapia (Bernstein, 1989 citado por Doll & Doll, 1997), enquanto outros restringem a

população de alvos desta terapia, defendendo que apenas indivíduos com problemas (mais severos) devem beneficiar das práticas biblioterápicas (Doll & Doll, 1997).

Para tentar responder a toda esta inconsistência, Pardeck (2013) começa por diferenciar/distinguir vários tipos de biblioterapia, dividindo o seu público alvo em três, a terapia que se destina a sujeitos: (1) com problemas emocionais ou comportamentais mais severos (Lack, 1985, citado por Doll & Doll, 1997); (2) com dificuldades de ajustamento ligeiros; (3) e crianças com típicas necessidades/dificuldades originárias das diferentes fases de desenvolvimento.

A esta última, chamamos **biblioterapia desenvolvimental**, a qual destacamos como tendo por objetivo ajudar os indivíduos a lidar com necessidades, tarefas e fases típicas do normal desenvolvimento humano, os conhecidos problemas ou dificuldades comuns do crescimento/desenvolvimento, os quais não configuram uma necessidade de intervenção terapêutica avançada/especializada (Lack, 1985, citado por Doll & Doll, 1997; Pardeck, 2013), privada ou personalizada. Este tipo de biblioterapia terá por base teórica os conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano – o que facilita ou dificulta este processo – procurando com isso promover e facilitar a evolução do sujeito em geral. Havendo para este efeito, a recomendação de livros de “higiene” mental, classificados de acordo com as diferentes fases da vida – infância, adolescência e idade adulta – (Shrodes, 1949, citado por Caldin, 2001).

Por outro lado, chamamos **biblioterapia clínica** quando tal se destina a sujeitos com problemas específicos (normalmente de natureza mais severa), normalmente esta será aplicada por um profissional com especialização na área da saúde mental.

Perante todas as diferentes perspetivas referidas, Doll e Doll (1997) afirma que é facto que existem vários autores que utilizam a mesma palavra – “biblioterapia” – para se referirem a diferentes conjuntos de atividades, em diferentes contextos e populações. Por este motivo – e como podemos verificar – a noção de biblioterapia varia muito, desde a mais complexa, específica e especializada (que implica um trabalho muito mais estruturado e rígido), até às noções mais simples, amplas e gerais (que podem incluir um trabalho menos estruturado e mais flexível).

Posto tudo isto, como poderemos assumir uma definição? Qual a perspetiva mais correta? Estarão todas corretas ou não? Assumimos todas e escolhemos a que mais nos convém, dependendo da nossa especialização? Continuamos a chamar biblioterapia a coisas diferentes, mesmo sabendo da controvérsia, sem procurar um consenso?

Na tentativa de enquadrar e unificar todas estas perspetivas díspares apresentamos a sugestão de conceitualização da biblioterapia de Doll e Doll (1997), por esta conseguir responder, no nosso entender, a este impasse. Estas autoras sugerem o conceito de biblioterapia como sendo um espectro, onde num dos extremos estaria o mais subtil efeito da leitura, como por exemplo um insight que o indivíduo pode ter ao ler autonomamente um livro, e o outro extremo representaria a situação de necessidade da terapia mais profunda e complexa, acompanhada por um profissional altamente qualificado em saúde mental. Podemos assumir que num dos extremos estaria então a biblioterapia desenvolvimental e no outro a biblioterapia clínica.

Resta-nos acrescentar, em jeito de reparo, que este espectro, segundo as autoras também inclui, no seu extremo oposto à biblioterapia clínica, os *insights* tidos de forma livre e autónoma pelas pessoas que leem um livro não recomendado ou direcionado por outrem.

Característica/detalhe que achamos importante refletir antes de assumir esta definição como base para todo o nosso trabalho.

Pelos mesmos motivos, supracitados, que não concordamos com o aspeto, demasiado amplo, no nosso entender, da definição de Bernstein – por esta abrir caminho a que se incluía neste conceito também as possíveis “más” escolhas (livres, ocasionais ou acidentais) de literatura e os seus possíveis e consequentes efeitos nefastos – também não concordamos que esta “área livre” ou não supervisionada se incluía no conceito de biblioterapia.

Defendemos esta perspetiva por julgarmos elementar que se assuma que para ser considerado biblioterapia – sendo a terapia um conceito que assume um “cuidar do ser” – o ato/atividade em questão deva ter um objetivo e efeito positivo, e não contraproducente.

Admitimos, contudo, que possa haver um espectro em que estas leituras autónomas e livres se incluam – mas não na biblioterapia –, esse espectro talvez pudesse representar os “efeitos da leitura/material escrito”, que incluiria, neste caso, também os efeitos da leitura direcionada e acompanhada de um biblioterapeuta. Note-se que, dentro desta nova área (de livre leitura) não supervisionada, estão incluídos tanto os possíveis efeitos negativos como também os efeitos positivos que uma leitura ocasional pode ter numa pessoa.

Para ilustrar melhor esta nossa perspetiva, sugerimos um espectro, que se pode encontrar abaixo na figura 1, onde procurámos criar uma representação visual, daquilo que foi exposto e sugerido acima, o conceito de biblioterapia assumido como contínuo. Nesta perspetiva adaptámos e incluímos tanto as perspetivas dos autores como também as nossas reflexões críticas e sugestões sobre esse conteúdo.

Figura 1

Biblioterapia como espectro



O que se encontra a tracejado representa esta última “área” livre, não supervisionada – que referimos imediatamente acima – que se divide em leituras ocasionais com efeitos contraproducentes (a cor de laranja) e efeitos positivos (a verde) no que se refere ao desenvolvimento do sujeito. A linha contínua representa a biblioterapia como um espectro, um conceito único que graças à sua natureza contínua, engloba grande parte das mais disparens definições encontradas na literatura, permitindo um grande leque de variações – sujeito/população alvo, contexto, objetivo, terapeuta, etc.

Posto isto, encontramos o que pretendíamos – unificar este conceito – englobando tanto as concordâncias entre autores, como também as suas especificações. Cada autor verá a sua perspectiva assumir uma posição particular no espectro, podendo variar entre mais ou menos perto de um dos extremos.

Respondendo à controvérsia apresentada inicialmente, Doll e Doll (1997) sugerem que as questões sobre este conceito e aplicação sejam reformuladas no sentido de refletir: quais os propósitos que se pretende atingir com os livros; qual o nível que esses propósitos respondem a natureza das necessidades de saúde mental; nível pelo qual se justifica a implementação de programas de biblioterapia; as diferentes capacidades e competências provindas das diferentes áreas profissionais e em que medida é que estes conseguem

suportar tais programas, consoante os seus propósitos. As autoras sugerem estes focos de reflexão sobre o tema para propor que todos os diferentes profissionais (das diferentes áreas) trabalhem em conjunto/equipa, cada um oferecendo o seu contributo específico, para que se consiga atingir o objetivo primordial que será ajudar o sujeito.

1.1. Eficácia terapêutica da biblioterapia

Será então através de uma abordagem estruturada, com livros selecionados tendo em conta as características idiossincráticas de cada caso, que a biblioterapia poderá ser benéfica no processo de encarar um problema ou dificuldade (Jones, 2001) em vários contextos.

A utilidade terapêutica do livro tem o seu registo desde tempos ancestrais (Jones, 2001; Pardeck, 2013; Ouaknin, 2016; Shechtman, 2009), já na entrada da livraria de *Thebes*, na Grécia, se podia ler “*The healing place of the soul*” (Jones, 2001; Pardeck, 2013) – o que transmite a ideia explícita que se considerava a livraria um lugar propício para ocorrer a cura da alma, o que nos induz a reforçar o poder terapêutico dos livros.

Ainda assim, a palavra “biblioterapia” tem o seu registo desde o início do século vinte, quando Crothes (1916, citado por Shechtman, 2009) assim a denominou. Desde então tem sido também referida e chamada por outros nomes (Jones, 2001; Pardeck, 2013): biblioeducação; literapia; entre outros.

No que diz respeito à **eficácia** desta técnica, apesar de ter vindo a mostrar bons resultados, ainda se sente a necessidade de estabelecer parâmetros uniformes e comuns no que se refere à sua avaliação, isto porque as publicações a este respeito não são consistentes (Lenkowsky, 1987, citado por Jones, 2001). Acreditamos que esta questão se deva a toda a controvérsia, explanada acima, em torno da definição do conceito de biblioterapia, uma vez que sem definição comum torna-se impraticável construir/desenvolver parâmetros comuns.

Apesar do reconhecimento da sua utilidade, a biblioterapia não cura tudo, há vários fatores críticos que podem influenciar no sucesso ou não da sua aplicação.

A eficácia desta técnica dependerá da escolha do livro/literatura/material certo para cada caso específico (“livro certo para a pessoa certa no momento certo”) mas não só. Jones (2001) defende que, mais importante do que isso, dependerá da experiência e sensibilidade do terapeuta, o que acarreta por parte deste um extenso conhecimento não só do livro, mas também do indivíduo e do seu funcionamento.

A este propósito Hébert (1991, citado por Doll & Doll, 1997) atribui o sucesso desta terapia não à leitura propriamente dita, mas à discussão de resolução do problema, *role-playing* e atividades criativas que possam ser desenvolvidas após a leitura do material.

Ainda neste sentido, a forma como a pessoa vai reagir ao material escrito irá influenciar também a sua eficácia. Na biblioterapia há uma prescrição – recomendação de material escrito tendo por base as necessidades identificadas no sujeito alvo – mas não é possível prever como é que aquele sujeito em particular irá responder ao conteúdo. Sendo esta terapia, portanto, prescritiva mas não preditiva (Jones, 2001). Não se deve esperar por isso que os efeitos de um caso se apliquem noutra por mais semelhantes que sejam.

A este propósito Evans (1971, citado por Jones, 2001), psicólogo da educação, sublinha a importância de se usar o livro como instrumento/método sem a pretensão ansiosa de curar, sendo preferível usá-lo de forma útil para o caso específico, assumindo outros fins, mesmo que menores, por exemplo para conhecer melhor o problema/situação da criança.

1.2. Utilidades da biblioterapia

Os propósitos da biblioterapia podem ser tantos quantos aqueles que os profissionais acharem úteis. Estes dividem-se a vários níveis: intelectual, emocional, comportamental e social (Almeida & Grubisich, 2011).

Um dos mais conhecidos propósitos desta terapia é o de estimular o *insight*. É a partir dele que pode ser possível promover uma nova e mais profunda reflexão sobre o problema/situação, e com esta uma maior compreensão sobre: as motivações que levam as pessoas a agir de determinada forma (tanto as suas motivações como as dos outros – nestes outros incluem-se também a personagem ou outras pessoas que passam pelo mesmo problema que o sujeito); consequências dos comportamentos; e até mesmo sobre o comportamento humano em geral. Note-se que o autoconhecimento tem aqui um especial destaque (Doll & Doll, 1997).

Outro dos propósitos é a libertação de tensão emocional ou psicológica – **catarse** – por esta ser só por si terapêutica (Doll & Doll, 1997). Esta pode servir para purificar o sujeito de pressões de forma a que este esteja mais disponível para se identificar com a(s) personagem(s). Esta libertação pode ainda contribuir – quando a terapia está a ser feita em grupo – para a partilha de emoções e experiências comuns entre os pares, que por sua vez pode criar e/ou fortalecer relações de amizade (Almeida & Grubisich, 2011; Caldin, 2001). Podemos, portanto, afirmar que a mesma pode diminuir o isolamento pessoal, não só nesta perspetiva de grupo, mas também em terapia individual, na medida em que o reconhecimento e identificação com a personagem, poderá fazer emergir a cognição e sentimento de que o sujeito não é o único a passar por aquele problema. Abrindo assim, uma brecha para assumir que o problema tem solução, porque outros já fizeram essa travessia (Halsted, 1988, citado por Doll & Doll, 1997).

Auxiliar na **resolução de problemas** é outro dos grandes objetivos desta terapia. Para tal, o exercício pretendido é que o sujeito consiga identificar e encontrar novas soluções, e teste as suas possíveis consequências (avaliando e refletindo estas sem que os sujeitos tenham que passar por elas realmente). Não se entenda com isto que a leitura do livro irá resolver o problema, em vez disso é por meio da estimulação do pensamento e reflexão que a biblioterapia poderá auxiliar este processo, no sentido em que a mudança/adaptação de cognições poderá encaminhar o sujeito para assumir o comportamento necessário para a resolução do problema (e.g. adotar um comportamento mais adaptativo perante uma situação) – de realçar que expectativas demasiado elevadas do leitor em relação aos efeitos que o livro pode ter não serão benéficas a este processo (Jones, 2001).

Com a biblioterapia podemos abordar problemas/preocupações sociais, assuntos sensíveis ou difíceis de se abordar, transmitir valores da sociedade (Caldin, 2004), destacar modelos sociais desejáveis (Almeida & Grubisich, 2011), adequar o desenvolvimento emocional, promover a mudança de comportamento (Almeida & Grubisich, 2011). Desta forma podemos considerar que esta terapia funciona de uma forma geral como uma **fonte de informação** que fornece novos conhecimentos, complementa e clarifica os já adquiridos.

Toda esta partilha de informação e reflexão poderá ajudar: a lidar com situações atuais e/ou futuras (e.g. mudanças desenvolvimentais); a favorecer a compreensão (Caldin, 2004) entender os seus próprios sentimentos mas também os dos outros, havendo a possibilidade de se tornarem mais sensíveis a estes; pela identificação com as personagens pode entender que os problemas não são só deles, outras pessoas já passaram pelos mesmos e por outros problemas (Hunt, 1990, citado por Jones, 2001).

A biblioterapia pode ter efeitos na forma como os sujeitos lidam com os pares e outros; encontrar novos interesses nunca antes desbravados, descobrir novas

direções/objetivos de vida, novas formas de interagir e lidar com os outros, pode possibilitar a emancipação da criança (Caldin, 2004). Esta pode ainda conduzir ao equilíbrio (como os livros-ah! que Ouaknin (2016) descreve como tendo esta mesma função de equilíbrio); pode produzir o riso (*que transforma a dor em prazer*).

E, por último, mas não menos importante, o propósito **recreativo**. Chatton (1988, citado por Doll & Doll, 1997) afirma que o prazer da leitura (e das atividades desenvolvidas em seu redor) e a sua natureza aliciante são o principal contributo que deve unificar todo o processo terapêutico. É a partir desta característica e da natureza subliminar da história – que foca e discute um problema da personagem, retirando um possível sentimento desconfortável de exposição sobre o sujeito – que se torna possível, por parte do sujeito, um maior relaxamento e abertura para a expressão de emoções (Jones, 2001) e cognições – o que a diferencia de outras abordagens diretivas em que uma repressão e resistência podem ocorrer com mais frequência.

De entre muitos outros propósitos a biblioterapia pode também ajudar os adultos a lidarem melhor com os problemas das crianças, aumentando a sua sensibilidade e promovendo um melhor apoio e cuidado (Evans, 1971, citado por Jones, 2001).

Com tudo isto, o que se procura como resultado final é a **mudança de comportamento**, e este será o derradeiro teste da eficácia da biblioterapia (Doll & Doll, 1997).

1.3. Construção de programas de intervenção e uso da biblioterapia

É imperativo que no processo de seleção do(s) livro(s) se tenha em consideração, em primeiro plano, aquela criança na situação específica em que ela se encontra, e não apenas ou dando mais foco à situação isoladamente (Jones, 2001) – necessidade de conhecer a forma como aquela criança interpreta e dá significado à situação em específico em vez de assumir a

situação com primeiro plano assumindo que todos passam pelas situações e a interpretam de formas idênticas, abordagem idiossincrática com foco principal naquela criança específica que está a viver aquele problema e não na própria situação/problema.

A forma como devemos desenhar uma intervenção com recurso à biblioterapia também não é consensual na literatura, ainda assim o que deverá diferenciar as várias abordagens será o propósito/objetivo (Doll & Doll, 1997). No que se refere aos passos propostos para a criação da intervenção com biblioterapia, encontramos na literatura, a sugestão de cinco passos fundamentais (Doll & Doll, 1997; Pardeck, 1994; 2013).

A este respeito, Doll e Doll (1997) distinguem ainda os passos do processo pelo qual se desenha uma intervenção em Biblioterapia Clínica e em Biblioterapia Desenvolvimental.

Para a criação da intervenção em biblioterapia desenvolvimental, Doll e Doll (1997) definem três passos/etapas: começando logo pela fase de “seleção de material” (1), que envolve a procura de livros (e outros materiais) de qualidade que sejam compatíveis com o nível de leitura e interesse do sujeito, que sejam capazes de facilitar/promover uma melhor compreensão da situação/problema, e que ofereça soluções para o mesmo; a fase seguinte a que se pode chamar de “apresentação dos materiais” (2) na qual se investiga e planeia a forma mais pertinente e apelativa de apresentar o livro e seus conteúdos àquela criança (tendo em conta os seus interesses específicos), é nesta fase que se planeia se haverá interrupções predefinidas durante a leitura para promover a compreensão dos conteúdos; e uma última fase denominada de “construção de compreensão”(3), nesta fase dá-se especial atenção, apoio e tenta-se induzir a melhor e mais profunda compreensão possível, para tal incita-se e/ou dá-se apoio ao processo de examinar as personagens (suas ações, suas motivações) os problemas apresentados, encontrar e procurar/criar soluções, e a encontrar ou imaginar diferentes consequências associadas. Ainda nesta última fase procura-se ainda a

identificação de semelhanças entre as personagens e os próprios sujeitos (ou semelhanças entre outras pessoas suas conhecidas).

Na biblioterapia clínica acrescentam-se a estes mais dois períodos essenciais. Um antes da seleção dos livros, que inclui o estabelecimento de rapport, identificação da situação e necessidades específicas daquela criança, onde se tenta medir a extensão e impacto preciso do problema/situação (aqui podem-se incluir outros instrumentos de avaliação). E outro no final, que comporta um período de avaliação e follow-up, no qual se procura avaliar, monitorizar e reajustar a aplicação/implementação e eficácia de toda a intervenção – procura-se então indícios da implementação dos “novos conhecimentos”, para tal poder-se-á ainda ajudar o sujeito no desenvolvimento de um plano de ação/implementação das descobertas adquiridos, posteriormente, procura-se monitorizar a sua eficácia e, consoante a necessidade, fazer uma revisão ou retificar esse plano até se atingir os efeitos pretendidos.

Importa acrescentar que o tempo, os movimentos de afastamento e aproximação do problema (das personagens com do próprio problema) possibilitam uma maior integração dos conhecimentos e conseqüente visão mais objetiva das situações. O facto de haver a possibilidade de leituras repetidas no tempo, abre portas a revelações de significados cada vez mais profundos (Jones, 2001), o que pode exponenciar os efeitos pretendidos.

2. Educação

Com o passar das décadas, cruzamos o caminho de uma escolaridade parca, que só chegava a algumas pessoas privilegiadas, normalmente mais bem posicionadas a nível económico, para uma escolaridade obrigatória que procura ser cada vez mais duradoura e chegar transversalmente a todas as pessoas, independentemente da sua situação monetária (Rodrigues, 2012; Soares & Almeida, 2015). Resolveu-se, de certa forma, esta questão da

acessibilidade do ensino, e mudou-se o foco de preocupação. Atualmente a questão que se coloca é como se conseguirá que todos aprendam – note-se que nisto está implícita a qualidade de ensino e condições prestadas para o mesmo – e como diminuir os altos e preocupantes níveis de abandono e insucesso escolar (Soares & Almeida, 2015).

Estes níveis alarmantes tomam proporções muito maiores quando consideramos que este insucesso terá implicações transversais em toda a vida da criança. Não somente naquele momento, de permanência/comparência na escola, mas também na sua vida futura. Não somente na vida académica, mas também na sua vida social, familiar e profissional (Soares & Almeida, 2015) – note-se que a estas dimensões também se incluem consequências diretas a nível pessoal, na medida em que esta implicará na formação da sua personalidade e identidade, no que se refere, por exemplo, a conceitos importantíssimos como a perceção que a criança tem em termos da sua autoeficácia e autoestima. Estes e outros conceitos, como a motivação e autoconfiança, poderão influenciar no desempenho e (in)sucesso das crianças (Papalia & Feldman, 2013).

A escola é o local onde as crianças passam a maior parte das horas do seu dia (Sarmiento, 2009). Portanto as condições prestadas e abordagem adotada neste contexto são de extrema importância, uma vez que irá determinar, inevitavelmente, o seu crescimento e desenvolvimento a todos os níveis.

Segundo o n.º 2 do artigo 73.º da Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto, o n.º 4 e o n.º 5 do artigo 2.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, e o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de Julho, deve-se diligenciar condições para que a educação prestada promova o desenvolvimento harmonioso e pleno dos indivíduos, não só no que se reflete à

personalidade, mas também no que se refere ao seu espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade, de responsabilidade, do espírito democrático. O que implica que cada um seja respeitador dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões. Tudo isto com o objetivo de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo e de se empenharem na evolução/mudança progressiva.

Já é, portanto, oficial que o sistema educativo aspira e procura o desenvolvimento pleno do indivíduo. Quando nos referimos ao desenvolvimento humano, é importante lembrar que este é o resultado da dinâmica de três domínios – desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial (onde se inclui as emoções, personalidade e relações sociais) – em interação e dependência, uma vez que cada um afeta e é afetado pelos outros (Papalia & Feldman, 2013).

Para que esta pretensão de desenvolvimento pleno da criança seja posta em prática é importante que se contrarie algumas tendências, que ainda parecem atuais. Como é o caso de se dar uma importância significativamente maior ao rendimento escolar (Rodrigues, 2012) – havendo um foco no conteúdo lecionado (Galinha, 2011; Moreira, 1999; Portugal, 2009) e nas notas/resultados obtidos pelos alunos – em detrimento de se potenciar o desenvolvimento individual e idiossincrático da criança (enquanto pessoa).

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo não deverá ser considerado isoladamente nas práticas e políticas educativas. Estas só acertarão quando a globalidade da criança como elemento pleno, participativo e ativo da vida escolar, for considerado no processo de decisão, em todas as dimensões organizacional, administrativa e curricular (Sarmiento, 2009).

Infelizmente, o que se observa atualmente parece ser precisamente o oposto, segundo Gabriela Portugal (2009), o currículo é concebido sem que se tenha em consideração os interesses e necessidades das crianças.

3. Psicologia da Educação

A psicologia da educação é uma ciência aplicada, na medida em que é definida, embora haja visões diferenciadas e não haja, ainda, um consenso absoluto acerca da sua definição, como uma “ponte de ligação” entre duas disciplinas diferentes por um lado a psicologia – buscar do saber empírico – e por outro a educação – que, como está muito mais virada para a prática (e resultados rápidos) lhe confere a designação de “aplicada” (Veiga & Magalhães, 2013).

A este propósito Andaló (1984), por sua vez, ao propô-la como agente de mudança, situa-a entre a psicologia clínica e psicologia das organizações, uma vez que a sua atuação implicará uma articulação, por parte do profissional, entre o conhecimento do funcionamento, por um lado, do indivíduo (aluno), e por outro da escola – enquanto instituição social complexa, que, por sua vez, tem uma organização hierárquica, e é, por si só, resistente à mudança. Havendo por isso uma necessidade acrescida de articulação e intervenção com os vários órgãos envolvidos.

O mesmo autor para este efeito, sublinha a importância de descurar algumas perspectivas sobre a psicologia da educação, que, segundo ele estão erradas, e que nos parecem ainda muito atuais. Como é o caso da associação da função principal da psicologia da educação como sendo a prevenção de insucesso, fracasso, desadequação ou desajuste por parte dos alunos. Perspetiva esta que o próprio afirma como inadequada – o mesmo faz notar que a esta está implícita a premissa de que o aluno é o “problema” por estar desajustado, e

por sua vez a escola considerada adequada, como instituição que cumpre os seus objetivos de forma ideal – uma vez que a esta está subjacente a premissa de que o insucesso seria da exclusiva responsabilidade do aluno. Neste seguimento, a solução é o psicólogo escolar tratar o “aluno-problema” e devolvê-lo “bem ajustado” – como um passe de mágica – para o contexto ideal.

Moreira e Guzzo (2014) a propósito da importância e visibilidade da atuação do psicólogo da educação, englobam toda e qualquer ação isolada, por mais pequena ou simples que seja (ou que pareça) – e.g. uma sugestão ou decisão conjunta com a professora relativamente a pequenas medidas como por exemplo uma mudança de lugar do aluno dentro da sala de aula, etc.) – como sendo parte integrante ou até mesmo a totalidade da intervenção do psicólogo escolar. Na medida em que estas promovam condições favoráveis para o desenvolvimento da criança em questão (Moreira & Guzzo, 2014; 2016). Isto será possível na medida em que ao profissional lhe seja dada a oportunidade de se integrar na vida da escola, de modo a que este, incluído no funcionamento dos vários agentes envolvidos, consiga avaliar, de forma mais “aplicada”, adquirindo desta forma mais informações sobre cada situação (detetar recursos ou situações/posições desfavoráveis ou dificuldades específicas), para assim conceptualizar o caso de forma mais completa e fidedigna, e conseqüentemente intervir de forma mais individualizada (Moreira & Guzzo, 2014; 2016) e eficaz.

A psicologia da educação procura encontrar formas e abordagens de ensino e aprendizagem mais vantajosas para todos os intervenientes, mas não só, hoje a sua incidência já se alastrou, procurando também estudar o aluno enquanto pessoa (Veiga & Magalhães, 2013).

Esta é uma perspetiva que nos remete aos autores que a introduziram – como Vygotsky, Luria, Leontiev, Sakarov e Piaget – e, com ela, mudaram a forma como se considera e lida com as crianças (Rabello & Passo, 2010).

Neste sentido – e em consonância com o que Sarmiento (2009) nos refere sobre as políticas educativas, já referido anteriormente, no final do segmento anterior (Educação) – vários autores (Folque, 1999; Jones, 2001; Moreira, 1999; Sarmiento, 2009; Shrodes, 1946 citada por Caldin, 2001) referem a mesma coisa, a importância de se considerar a criança como um todo.

A este propósito, Moreira (1999) expõe-nos a abordagem humanista de Rogers. Esta preocupa-se com uma aprendizagem significativa que tem como finalidade facilitar o crescimento pessoal e a autorrealização da “pessoa inteira” (que engloba e transcende os três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora) – o que implica uma abordagem centrada na pessoa, e não no conteúdo ou resultados.

Também neste sentido, Galinha (2011) sublinha a necessidade de tornar as práticas pedagógicas mais focadas nos objetivos internos das crianças e professores. Desta forma, as instituições/escolas devem se preocupar em desenvolver práticas educativas com funções excelentes (que atendem a objetivos internos ao agente – que produzam prazer e contribuam para a auto atualização e realização pessoal) e não só eficazes (que consideram objetivos externos – com valor puramente instrumental, focado na produção e eficácia), para que consiga atingir os seus objetivos.

Estas perspetivas remetem-nos para vários aspetos importantes. Por um lado, o ensino não deve ser rígido e inflexível, sendo aplicadas as mesmas estratégias para todos da mesma forma, uma vez que cada criança tem a sua individualidade, única e intransmissível,

no que se refere ao seu biorritmo e à sua forma de aprender (Vickery, 2014). Para que não se comprometa o processo de aprendizagem, deve-se considerar não só estas e outras diferenças individuais, como familiares, culturais e contextuais da criança. Folque (1999) afirma que se não considerarmos o passado da criança estaremos a negligenciar e inibir este mesmo processo (de aprendizagem). Isto remete-nos para uma abordagem sistémica de Bronfenbrenner (1986), onde o indivíduo não será devidamente compreendido sem que se considere os seus contextos de vida.

Ainda a este respeito, a teoria unificadora do desenvolvimento de Sameroff (2010) também se aplica, uma vez que nesta a pessoa e o seu desenvolvimento serão entendidos tendo por base não um mas vários domínios individuais e únicos como: (1) as mudanças pessoais, que se trata de ter em conta os aspetos “históricos” de desenvolvimento daquela criança, ou seja, a mudança e progressão de aquisições de competências, no que se refere tanto à sua variedade como à sua complexidade, desde o início até à atualidade; (2) os contextos, que serão essenciais para entender a influência e importância que o conjunto único de múltiplas fontes de experiência terão no indivíduo, sendo que cada uma irá estimular ou inibir (de forma particular) uns ou outros comportamentos; (3) o seu modelo de regulação, que diz respeito à relação dinâmica que o indivíduo terá com o meio, a que nível é que cada indivíduo será mais influenciado – por um dos elementos integrantes da dicotomia *nature versus nurture* – ou pelo contexto/meio ou pela genética; e (4) os seus modelos representativos, que são as estruturas mentais/cognitivas onde as informações e experiências são interpretadas e codificadas de forma abstrata, esta estrutura permite uma homogeneidade intemporal que suporta o sentido de si próprio e dos outros, e que será útil para novas experiências.

Por outro, tem em conta o conceito de autorrealização, que segundo a teoria da motivação humana de Maslow (2012) se situa no topo da sua pirâmide das necessidades – das necessidades fisiológicas, passando pelas de segurança, amor/afeto/sentimentos de pertença, estima (que integra a autoestima e o sentimento de se sentir útil e necessário à sua rede social significativa), até autorrealização. Ocupando o lugar mais cobiçado desta hierarquia torna-se evidente a importância da sua implementação na escola, desde cedo. É importante referir que ao conceito de autorrealização está patente também a individualidade referida acima, uma vez que, em cada pessoa, segundo (Maslow, 2012), esta necessidade irá manifestar-se segundo a sua autêntica potencialidade de forma única, nunca igual.

Em jeito de curiosidade, note-se ainda que a possibilidade de perigo ou frustração (das defesas de cada uma) destas necessidades pode configurar uma ameaça psicológica, ameaças estas que podem estar presentes na origem da maioria das psicopatologias (Maslow, 2012). Por isso, contribuindo para o alcance deste domínio motivacional de cada um, estaremos não só a contribuir para a movimentação dos seus recursos para a aprendizagem, mas também para a prevenção de psicopatologias.

Estas e outras considerações tornam incompreensível que não se faça todos os esforços para que se adote, o quanto antes, esta abordagem focada na criança.

Apesar de todas as evidências empíricas, infelizmente, as práticas educativas ainda não incorporaram aquilo que a ciência/investigação nos revela sobre o funcionamento da criança, o currículo ainda é concebido sem bases científicas e sem que se tenha em consideração os interesses e necessidades das crianças (Portugal, 2009).

Em vez disso parece haver uma influência económica que é tida como referência máxima (Palangana, Bellanda & Sforzi, 2002) que visa uma adaptação, mas só a curto prazo,

uma vez que como afirma Sameroff (2010) não há cultura bem-sucedida sem que haja saúde (mental e física) nos adultos de amanhã.

4. Biblioterapia como instrumento da Psicologia da Educação

“[O livro] é um valioso instrumento pedagógico, um precioso meio educativo, uma contribuição essencial ao desenvolvimento harmonioso de qualquer ser humano.”

Rigolet (2009, pp. 179)

A biblioterapia já provou ter grande utilidade/aplicabilidade, não num, mas em vários contextos e problemáticas. O contexto educativo é um deles (Almeida & Grubisich, 2011; Caldin, 2001; Van-Zeller, 2011). Caldin (2001), por intermédio de citações de vários autores, sublinha os efeitos que a biblioterapia pode ter e que podem ser de grande utilidade para além de outros contexto, especificamente para o propósito deste contexto em particular, tais como, “higiene” mental, libertação de emoções, redução de stress, ansiedade e de depressão.

Acreditamos que esta ferramenta tenha, neste contexto, uma dupla função, por um lado desenvolvimental no que se refere à potenciação das competências pessoais e sociais já referidas, e, por outro, motivacional, no que se refere ao gosto da leitura, uma vez que esta é inevitavelmente apresentada, na biblioterapia, de forma personalizada e significativa, na medida em que se procura livros que abordem temas úteis e interessantes para aquelas crianças em particular. Esta forma de apresentação do livro pode, para algumas crianças, ser algo inédito, logo poderá possibilitar uma nova perspetiva da leitura, abrindo assim um caminho agradável e apelativo para a sua prática. “Esperar que a criança aprenda a ler através

de materiais sem sentido é o método mais fácil de tornar o aprendizado da leitura impossível” (Smith, 1989)².

A qualidade da nossa educação seria exponencialmente superior se o ato de estudar não fosse quase sempre associado a *um fardo* (Freire, 2001), e ler não fosse encarado como uma obrigação enfadonha (Freire, 2001; Morais, 1997b) e aversiva desde muito cedo (Morais, 1997b). E se o contexto escolar não fosse significado de aborrecimento, e em vez disso fosse um local seguro, motivador e estimulante (Portugal, 2009).

Em vez de se permitir que ler seja uma aventura no imaginário deixa-se, de uma forma geral, que este seja um mero meio de satisfazer as “exigências do sucesso” ou pura transmissão de informação/conhecimento (Morais, 1997b), com uma função exclusivamente eficaz (que procura satisfazer a necessidades e fins externos), e não como função excelente (com fins internos) como afirma Galinha (2011) já referido anteriormente.

Encontramos, a este propósito, vários autores que defendem a importância de uma educação e promoção de leitura que motive nas crianças o gosto da leitura (Lopes, 2002, citado por Van-Zeller, 2011; Morais, 1997a; Pinto, 2002; Rigolet, 2009; Van-Zeller, 2011).

A este propósito encontramos o trabalho de Rigolet (2009) que surge precisamente desta necessidade de apresentar o livro de forma apelativa aos olhos da criança. Trabalhando para fomentar desde cedo o gosto da leitura, Rigolet (2009) apresenta estratégias para ostentar junto das crianças o valor e utilidade do livro, apresentando-o como algo genuinamente interessante, alimentando assim o gosto do livro e da leitura. O resultado que o autor tem vindo a ter é que as próprias crianças entre outras brincadeiras e materiais, escolhem espontaneamente o livro como preferencial.

² Frase citada da contracapa do livro “Compreendendo a Leitura”.

A escola e a família, para facilitarem a aquisição da leitura, devem assumir a responsabilidade de apresentar à criança o prazer da leitura (Morais, 1997b). O leitor deve ocupar, sem sombra de dúvida, o lugar de “ator principal” no ato da aprendizagem da leitura (Morais, 1997b). Para que tal aconteça é necessário que à criança lhe seja dada a oportunidade de liberdade de expressão (Folque, 1999; Moraes, 1997b) para que o exercício desta *arte* seja permitido devidamente (Morais, 1997b).

Esta é uma condição que também é coincidente com a abordagem rogeriana uma vez que defende que o aluno tenha liberdade para manifestar seus sentimentos, aprender e escolher as suas próprias direções e curso de ação – formulando e decidindo sobre os seus problemas e escolhas/soluções e aprendendo e vivendo as suas consequências (Moreira, 1999).

A aprendizagem significativa que Rogers (Moreira, 1999) nos sugere, vai muito mais além de uma acumulação de informação ou conhecimento, é uma aprendizagem que estimula a mudança – no que se refere ao comportamento, orientações para ações e atitudes futuras. O que está em consonância com a prática da biblioterapia.

Portugal (2009) relembra-nos, por meio do conceito de esquemas³ de Piaget, que a informação não é recebida pelas crianças de forma passiva, estas procuram dar sentido às novas informações estabelecendo ligação com as já referidas, conjugando-as. Devemos ter isto em consideração, se quisermos apoiá-las neste processo de associação, na planificação de atividades que o facilite.

A este propósito, os adultos devem adotar uma “atitude experimental”, que se guie numa atuação proativa de observação e escuta ativa (Martins, 2003) nos espaços escolares,

³ Estruturas de organização de conhecimento que se tornam cada vez mais complexas com o tempo e acumulação de experiências e informações (Portugal, 2009).

com a qual as práticas educativas resultarão de reflexões decorrentes dessa observação, procurando com isso adequar as atividades às reais capacidades e necessidades daquelas crianças (Portugal, 2009). Esta atitude irá promover uma otimização das atividades, pois as crianças pouco estimuladas, pouco confiantes, sem capacidade de expressar sentimentos e ideias, terão uma menor disponibilidade para aprender. Esta atitude requer, por parte do adulto, competências específicas que a facilitam – como por exemplo, deve ser atento, sensíveis, persistentes, empático, capaz de se colocar e tentar entender a perspectiva e percepções das crianças em relação ao que a rodeia, as suas motivações e interesses, digno da sua confiança – o que irá possibilitar, às crianças com mais dificuldades, um acompanhamento mais próximo e individual (Moreira, 1999; Portugal, 2009). Esta atitude é uma das práticas de biblioterapia.

Quando o adulto tenta envolver as crianças nas atividades, não as impingindo em todas as crianças da mesma forma, identificando as potencialidades únicas de cada criança (Alarcão, 2001), está, desta forma, a atuar na sua zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, uma vez que isto implica a identificação das potencialidades e dificuldades da criança (Portugal, 2009), a avaliação do nível de desenvolvimento atual (Fino, 2001), para, posteriormente se adaptar as atividades (e instruções) no sentido de as transformar em situações acessíveis mas estimulantes que mobilizem a criança (Portugal, 2009) na direção do nível potencial de desenvolvimento (Fino, 2001). Estimulando desta forma o seu desenvolvimento, tendo por base os próprios ciclos de maturação internos e individuais de cada criança (Fino, 2001). A teoria de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, implica que haja uma interação entre o adulto, a criança e o problema no qual se procura resolução (Fino, 2001).

É isto que se procura fazer quando, na biblioterapia, se pesquisa livros, materiais e atividades adaptadas àquela situação e àquela criança em específico – atendendo ao facto de que este passo é uma das tarefas mais importantes na intervenção com biblioterapia – e quando se instiga a criança a refletir sobre o problema e possíveis soluções e suas consequências para cada uma delas.

Tendo por base tudo o que já foi exposto até aqui, podemos afirmar que ambos os polos de atuação referidos até agora – biblioterapia, educação e psicologia da educação – defendem perspectivas e têm finalidades muito próximas e coincidentes, que se podem resumir de uma forma genérica como a promoção do bem-estar e desenvolvimento adaptativo, pessoal, psicossocial e profissional dos indivíduos.

Posto isto, chegamos à conclusão que todos estes domínios são compatíveis e complementares uma vez que uns podem ajudar os outros a cumprir as suas funções e objetivos. Mais especificamente, vimos que a biblioterapia – com as suas atribuições (inclusive preventivas) – é uma ferramenta que, além de ser legítima a sua aplicação a nível desenvolvimental (segundo vários autores acima referidos), no contexto escolar, pode responder e ajudar não só o psicólogo escolar, mas também a escola a cumprir a sua função de facilitador de mudança e desenvolvimento.

No papel do psicólogo da educação, pode ser um aliado no cumprimento das suas funções, no que se refere, por exemplo, na intervenção que este deve ter, segundo Souza (2009), sobre as práticas pedagógicas que não consideram o *status* de ser humano.

O psicólogo da educação tem grande parte da sua atuação virada para a prevenção (Goldberg, 2013) – na qual a biblioterapia também o pode auxiliar. *A prevenção dos problemas é sempre mais eficaz que a remediação* (Portugal, 2009).

Outra das evidências é que a atuação do psicólogo da educação sempre visa em última instância o aluno como foco principal (Goldberg, 2013) mesmo quando estas intervenções são indiretas.

Para além disto, a biblioterapia desenvolvimental, com as suas atribuições distingue-se de outras abordagens mais diretivas da psicologia, deixando os sujeitos (comparativamente) menos defensivos (Jones, 2001), o que é um fator favorável para o seu crescimento desenvolvimental.

A justificação e fundamentação da utilização da biblioterapia no contexto escolar encerra-se, aqui, ao assumirmos a biblioterapia desenvolvimental. Ainda assim parece-nos que haviam outros caminhos de argumentação para defender uma utilização/projeto centrado num só indivíduo ou para fins distintos aos puramente desenvolvimentais. A biblioterapia, mesmo assumindo a clínica, é uma ferramenta/instrumento legítimo e de importante validade não só para o uso do psicólogo clínico, mas também para a prática do psicólogo da educação, uma vez que o papel deste último tem vindo a se expandir cada vez mais com a necessidade de assumir o aluno como ser holístico, com todas as vertentes a ele associadas, com dificuldades específicas e únicas, dificuldades essas que o psicólogo da educação, muitas vezes é que está mais próximo, disponível e apto para ajudar. O objetivo da presente investigação é contextualizar e analisar a eficácia de um projeto específico, projeto esse que clara e explicitamente utilizou a biblioterapia desenvolvimental.

Esperança e Psicologia da Educação

“Hopeful thinking can empower and guide a lifetime of learning, and school psychologists can help to keep this lesson alive.”

Snyder et al. (2003, pp. 134)

1. Esperança

A teoria da esperança é relativamente recente e surge da psicologia positiva (Snyder et al., 2003; Snyder, Rand & Sigmon, 2002) que faz parte de um conjunto de outras teorias que contribuem, e servem de pontos centrais, para entender como alcançar ou aumentar formas de funcionamento mais adaptativas (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). Esta é considerada importante a um nível global, uma vez que engloba toda a ação humana abrangendo, por isso, vários domínios de interesse e intervenção.

Segundo esta teoria, a esperança reflete “a percepção que uma pessoa tem que ela própria pode atingir os seus objetivos desejados” (Snyder, Rand & Sigmon, 2002, pp.257), a “percepção das suas próprias capacidades” (Snyder et al., 2003, pp.122). É um estado positivo e motivacional que tem por base uma perspetiva de sucesso, esta perspetiva depende da dinâmica e interação entre três conceitos que dependem, influenciam e alimentam-se uns aos outros (Snyder, Cheavens & Sympson, 1997; Snyder, Rand & Sigmon, 2002). São eles: (1) objetivos e sua conceptualização clara; (2) *pathways* (caminhos), desenvolvimento de estratégias com potencialidade de sucesso; e (3) *agency*, motivação ou energia para usar as estratégias definidas (Snyder et al, 2003; Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

Os pensamentos de esperança refletem a crença que a pessoa tem de ser capaz de encontrar formas de atingir os seus desejos/objetivos, e ao mesmo tempo se sinta motivado para fazer uso desses caminhos (Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

O primeiro, traduz a premissa de que toda a ação humana tem por base **objetivos** – de curto ou longo prazo – que precisam de ter significado suficiente para se manifestar no consciente e haver uma ponderação e tentativa de os atingir (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). É considerando o grau de incerteza associado a este processo, que a esperança opera na intermediação dos procedimentos necessários para atingir os objetivos (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). Os objetivos definem-se como sendo algo (qualquer coisa) “que as pessoas desejem experienciar, criar, conseguir/obter, fazer ou tornar-se” (Snyder et al., 2003, pp.123).

O segundo, tem explícito o princípio de que para se atingir objetivos é preciso que se seja capaz de gerar vários **caminhos**, rotas ou maneiras para os atingir (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). Neste domínio é importante ser-se capaz de definir, não um, mas vários caminhos, principalmente considerando o facto de que, inevitavelmente, em algum momento, é possível que surjam obstáculos – quando tal acontece é importante que se seja capaz de produzir alternativas à rota/plano inicial, para que estas obstruções não se tornem impedimentos na obtenção dos resultados pretendidos – (Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

O terceiro, pode ser denominado com **pensamentos de iniciativa (agency)**, que se pode resumir nos pensamentos que dão energia direcionada para a obtenção dos objetivos, que cooperam para que o sujeito persista, siga e se mantenha no caminho (rota) predefinido e ambicionado – e.g. “ninguém me vai parar”, “eu vou conseguir”, etc. – (Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

A esperança não é considerada, nesta teoria, ao contrário do que outros autores consideram (Farina, Hearsh & Popovich, 1995 citado por Snyder, Rand & Sigmon, 2002), como uma emoção, mas, em vez disso, enfatiza um processo/sequência de pensamentos, que geram, em última instância, emoções ao longo do seu curso (Snyder, Rand & Sigmon, 2002) – emoções essas que serão influenciadas, e, por sua vez, influenciarão no mesmo processo.

A intervenção na promoção da esperança, tem por base auxiliar as crianças no estabelecimento de objetivos, o que se aplicará não só a nível académico, mas nos vários domínios de vida. Neste domínio, a intervenção, de uma forma geral, ajudará; (1) no estabelecimento e execução de uma lista de objetivos desejáveis; (2) na classificação e ordenação desses objetivos a nível de importância e prioridade; e, posteriormente, (3) capacitar os indivíduos a planear e estabelecer passos ou “sub-objetivos” (e.g. quando os objetivos são grandes ou a longo prazo) que marcarão o progresso por etapas (uma de cada vez até chegar ao grande objetivo final), o que possibilitará, ao sujeito, sentir o prazer do sucesso (no final) mas também do progresso (Snyder et al., 2003), criamos, desta forma, um estímulo positivo mais permanente durante todo o caminho a perseguir para o grande objetivo, o que será bastante benéfico para minimizar possíveis desânimos ou desistências.

Uma vez que os objetivos são o foco da intervenção, um dos cuidados a ter, nestas intervenções, é a caracterização dos objetivos, sendo imprescindível verificar se estes são vagos e qual a sua origem. Quando os objetivos não são suficientemente claros/objetivos/concretos (e.g. ter boas notas), são mais difíceis de atingir do que os objetivos bem definidos (Emmons, 1992 citado por Snyder et al., 2003), e há um risco associado de que o aluno não saiba exatamente se já atingiu ou não o objetivo, este impasse pode retirar-lhe a oportunidade de sentir a satisfação de “objetivo cumprido” (Snyder et al., 2003) – o que poderá ser contraproducente, uma vez que esta experiência pode afetar o seu autoconceito e não o motivará para prosseguir novos objetivos.

Quanto à origem dos objetivos, é imprescindível que se verifique se os objetivos listados são importantes e significativos para a criança, ou se foram estabelecidos externamente por terceiros (e.g. pais, pares, etc.). Isto porque se sabe que os objetivos estabelecidos pelo próprio serão, só por si, naturalmente mais motivantes e desafiadores e

terão uma maior satisfação (na obtenção do objetivo) mais duradoura/permanente, comparativamente com os outros objetivos que foram estabelecidos externamente (Snyder et al., 2003).

Além disso, outro dos focos de intervenção será o registo e monitorização dos pensamentos associados, isto servirá para consciencializar o indivíduo da predominância de possíveis pensamentos contraproducentes e, conseqüentemente, para iniciar o processo de reformulação destes pensamentos, na tentativa de os tornar mais positivos, produtivos e realistas – neste processo é necessário informar o sujeito da necessidade de repetição desta prática para que se atinja aquisição de competência, este dialogo será útil para prevenir e minimizar possíveis desencorajamentos (Snyder et al., 2003).

2. Enquadramento da teoria da esperança na Psicologia da Educação

A esperança direcionada por objetivos é algo considerado fundamental não só para a sobrevivência, mas para o desenvolvimento e sucesso de todos (Snyder, Rand & Sigmon, 2002).

Verifica-se que as crianças com altos níveis de esperança são mais criativas, têm melhores resultados académicos, apresentam melhores competências sociais (Snyder et al., 1997) – mostrando mais prazer em conhecer e interagir), níveis mais altos de autoestima, otimismo e autorrealização, melhores perceções de serem capazes de resolver problemas e enfrentar obstáculos, são orientadas por experiências de sucesso em vez de frustrações, e estão mais aptas para definir metas desafiadoras, mas alcançáveis e desenvolver objetivos de vida mais satisfatórios (Snyder et al., 2003).

Enquanto que, em contraponto, as crianças com níveis mais baixos de esperança, têm mais propensão para frustrações, sintomas de ansiedade, depressão e agressividade (Snyder

et al., 2003), estando mais propensos a duvidar das suas capacidades e de terem pensamentos negativos, repetitivos e ruminantes, que prejudicam o seu (des)empenho nas tarefas (Snyder et al., 2003) – que acabam por influenciar na forma como agem e se dedicam na execução de tarefas, o que interfere ciclicamente na qualidade dos resultados, e no surgimento ou reforço dos pensamentos negativos, ou seja em profecias de auto-realização.

Por estes motivos, Snyder et. al. (2003) recomenda vivamente que sejam implementadas técnicas de promoção da esperança no contexto escolar.

No contexto escolar, os psicólogos da educação estão numa posição privilegiada para promover um melhor desenvolvimento, sinalizando e prevenindo baixas de esperança, trabalhando no sentido de manter e/ou promover melhores níveis de esperança nas crianças de hoje, adultos de amanhã.

O psicólogo da educação será uma espécie de “lutador de barreiras/obstáculos” (Snyder et al., 2003) no sentido em que um dos seus grandes focos será sinalizar os obstáculos presentes, neste contexto, e ajudar a formar novas alternativas aos caminhos inicialmente traçados (antes da identificação destes impedimentos).

Estes profissionais, podem tirar o melhor partido do efeito natural de contágio da esperança (Snyder et al., 2003), tendo por base, na sua atuação, a premissa de que esta intervenção específica poderá repercutir não só para as pessoas com quem intervirem diretamente (e.g. alunos, professores, etc.), mas também para aqueles que as rodeiam.

Neste domínio, há que dar uma atenção especial aos níveis de esperança dos professores, procurando nesta população sinais de *burnout* e perda de esperança no que se refere à obtenção de objetivos não só a nível profissional, mas também a nível pessoal dos professores – uma vez que para se ser um bom modelo de esperança é preciso que haja esperança em si próprio – (Snyder et al., 2003).

Esta teoria pode melhorar o trabalho dos psicólogos da educação no sentido de tornar o perímetro da escola num lugar onde se incentivam objetivos significativos, onde as pessoas, nesse recinto, sabem como atingi-los, e onde todos têm a motivação necessária para os perseguir – mantendo esta motivação mesmo nos momentos de fracasso/frustração, transformando esta experiência de forma construtiva, retirando da mesma o ensinamento necessário para seguir, reconstruir rotas e fazer melhor para a próxima vez (Snyder et al., 2003).

Imprevisto e obstáculos são frequentemente encontrados ao longo da vida de qualquer pessoa. Perante estas barreiras as pessoas devem estar munidas da capacidade de criar novos rumos ou rotas para transpor e ultrapassar essas dificuldades para que lhes seja possível continuar persistentes no caminho dos seus objetivos. A falta desta competência pode conduzir a desânimos e conseqüentes desistências (Marques et al., 2014; Snyder et al., 2003). A boa notícia é que esta pode ser ensinada e trabalhada. Neste domínio, os sujeitos precisam aprender a encarar as experiências de insucesso de forma mais produtiva, não as associando à sua falta de talento, mas, em vez disso, olhando para as mesmas como uma possibilidade de aprendizagem e identificação das rotas que não funcionam para, desta forma, conseguir procurar outras (com potencialidade de sucesso), testá-las, até encontrar a certa (Snyder et al., 2003).

É neste seguimento que se pode afirmar que a teoria da esperança pode contribuir também para intervir na problemática atual da educação de desistência e abandono escolar, já referida anteriormente. No sentido em que a falta desta competência pode explicar, parcial ou integralmente, a alta prevalência de alunos que desistem e abandonam a escola (Snyder

et al., 2003), assumindo a possibilidade de que a origem deste problema pode residir nos baixos níveis de esperança dos alunos.

A propósito da promoção das capacidades dos estudantes no estabelecimento de objetivos, Snyder et al. (2003) parece referir a utilidade não só de trabalhar em grupo – uma vez que o conhecimento e distinção de objetivos (próprios, dos outros e comuns) favorece as relações interpessoais, e, ao mesmo tempo, abre caminho para a satisfação da natural necessidade altruísta, possibilitando uma entreatajuda e satisfação de ajudar os outros nos seus objetivos individuais –, mas também do uso da biblioterapia, quando sugere que se desenvolva atividades com histórias/livros que, sirvam de inspiração, principalmente para as crianças com baixos níveis de esperança, e representem um exemplo/modelo de como outras crianças conseguem enfrentar adversidades/obstáculos e sair-se bem-sucedidas no final.

Isto contribui para que se cumpra o propósito de relacionar e interligar todos os domínios referidos até agora – educação, psicologia da educação, biblioterapia (como ferramenta útil nestes domínios) e o conceito e teoria da esperança.

Investigação e Metodologia

Apresentaremos primeiramente, em moldes gerais, o projeto de investigação em biblioterapia – em que consistiu e os seus pressupostos –, seguindo-se a explanação da sua metodologia.

1. Projeto de investigação em Biblioterapia “Abrindo portas para o futuro através da leitura e da reflexão”

O projeto piloto “Abrindo portas para o futuro através da leitura e da reflexão” foi criado e implementado no ano letivo de 2015/2016, por uma psicóloga, e decorreu nos polos de leitura da Autarquia do Funchal, junto a alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico, de 2 escolas sediadas no Funchal, uma escola pública, inserida num bairro social, e outra privada, inserida na urbe do funchal (Lucas, Oliveira, & Soares, 2016).

O projeto usou como ferramenta chave a biblioterapia, com o propósito global de instigar junto aos jovens um pensamento crítico e reflexivo sobre a esperança, projetos de vida e objetivos pessoais (e sua importância), bem como “promover os níveis de esperança das crianças”, considerando a sua fase de desenvolvimento em que estas se encontram. Visou ainda “avaliar a efetividade das sessões de biblioterapia no incremento dos níveis de esperança das crianças” (Lucas, Oliveira, & Soares, 2016).

Os participantes do projeto-piloto foram organizados em grupos, de 15 a 22 crianças. A intervenção deste projeto consistiu na realização de 2 sessões de biblioterapia junto a cada grupo de alunos (total de 3 horas). Cada sessão teve a duração de aproximadamente 90 minutos, havendo um espaçamento temporal de uma semana, entre as sessões.

Antes (pré-intervenção) e depois (pós-intervenção) da implementação da intervenção foram aplicadas medidas de avaliação. Para tal, foram seguidos os trâmites éticos exigidos

pela metodologia de investigação, como é o caso da autorização das instituições e a obtenção do consentimento informado dos responsáveis legais (e.g. pais) de cada criança, e também foi assegurado o anonimato dos participantes, não havendo registo dos seus nomes ou algo que os identifique no material escrito – para fins de emparelhamento dos dados (pré e pós intervenção) as crianças foram instruídas, no preenchimento dos questionários, a escrever um código (Lucas, Oliveira, & Soares, 2016).

A primeira sessão seguiu a seguinte estrutura: (1) aplicação de questionário, atividades de quebra gelo; (2) leitura e reflexão da história “Sou o comandante da minha história” (história escrita para este efeito); (3) atividade em grupo denominada “ajudando a Ana” na qual o objetivo era a reflexão dos componentes e do processo (percurso) de se atingir os objetivos desejados; (4) atividade individual de escrita individual na qual cada participante enumerava os seus objetivos e os passos necessários para os atingir. E a segunda sessão seguiu a seguinte estrutura: após haver um primeiro momento para se falar e fazer uma “ponte” com a sessão anterior, seguiu-se (1) a leitura da história “O pescador que nunca pescava nada” (Raffaello Bergonse citado por Lucas, Oliveira, & Soares, 2016) cujo objetivo foi falar sobre objetivos, persistência, superação e motivação; (2) atividade de reescrita da história; (3) dinâmica de grupo denominada “A vida é feita de desafios” na qual o objetivo era a reflexão sobre o medo do desconhecido, e a necessidade de o ultrapassar; (4) preenchimento de questionários e escrita de narrativa.

Sessões estas que, como podemos ver, seguem o que diz a literatura. Por um lado, no diz respeito à promoção da esperança, uma vez que foram desenvolvidas atividades práticas (desenho e escrita, individual e/ou em grupo) trabalhando em torno dos construtos integrantes da esperança (objetivos, *pathways* e *agency*) e relacionados (persistência,

motivação, superação) – com o objetivo de, por meio da prática, consciencializar e encontrar estratégias de otimização deste processo.

E, por outro, segue também a aplicação da biblioterapia, uma vez que a intervenção teve como ferramenta chave a leitura de 2 histórias e discussão suportiva e positiva, tendo em conta os comentários das crianças, e caracterizada por perguntas abertas (antes, durante e após), focadas nas personagens das histórias.

A presente análise enquadra-se no segundo grande objetivo deste projeto de investigação de biblioterapia: avaliar a eficácia da intervenção efetuada nos níveis de esperança das crianças. Reportamo-nos, por isso, a este último objetivo para introduzir a metodologia de investigação desta dissertação.

2. Metodologia da investigação

Este estudo é de carácter *quasi* experimental, com pré e pós-intervenção, procurando averiguar a associação entre a intervenção e os resultados obtidos pelo mesmo grupo de crianças (design intra-sujeitos), em dois momentos diferentes de avaliação (pré- intervenção e pós- intervenção).

A análise deste projeto segue uma abordagem que recorre a métodos mistos, uma vez que conjuga métodos de recolha e análise dos dados de ambos os opostos: quantitativo e qualitativo (Dal-Farra & Lopes, 2014). O questionário utilizado para recolha dos dados compreende, por um lado, escalas de natureza quantitativa, do tipo escala de Likert, e, por outro, perguntas de resposta aberta, que serão analisadas qualitativamente.

Apresentaremos os objetivos, a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação utilizados e os procedimentos adotados, bem como a análise e discussão dos

resultados – sendo que esta encontra-se dividida em duas partes: 1) análise quantitativa, 2) análise qualitativa.

2.1 Objetivos e hipóteses de investigação

Como já foi referido acima, o abandono escolar é uma das grandes preocupações da educação, da psicologia da educação e da sociedade em geral. Uma vez que se sabe que os níveis de esperança podem influenciar várias dimensões da vida dos alunos, tanto a nível social, como a nível académico (Snyder et al., 2003), inclusive pode promover a visão que cada um tem de si e do futuro, pode também promover uma melhor forma de interpretar as situações de frustração e insucesso a que estes estarão sujeitos, o que se pode relacionar com a própria problemática do abandono escola, na medida em que há uma maior probabilidade dos alunos com baixos níveis de esperança desistirem e/ou abandonarem a escola (Snyder et al., 2003).

A biblioterapia assume-se como sendo uma ferramenta não diretiva na qual se podem trabalhar os mais variados assuntos e construtos.

Por meio desta intervenção, feita através da biblioterapia, procuramos, nesta análise, atingir o objetivo de avaliar se houve um aumento significativo dos níveis de esperança dos participantes, após terem participado na intervenção aplicada de biblioterapia (2 sessões, com total de 3 horas). Posto isto, levantaram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1.1: A implementação da intervenção de biblioterapia terá efeitos significativos nos níveis de esperança das crianças alvo de intervenção.

Hipótese 1.2: O impacto da implementação da intervenção de biblioterapia nos níveis de esperança das crianças é influenciado pelos dados sociodemográficos e contextuais das crianças.

Hipótese 2.1: A implementação da intervenção de biblioterapia contribuirá para mudanças na forma como as crianças entendem e expressam o conceito de esperança.

Hipótese 2.2: A implementação da intervenção de biblioterapia contribuirá para que, na expressão do conceito de futuro das crianças, se encontre mais pistas/indícios de esperança.

2.2 Amostra

A amostragem utilizada neste estudo seguiu o critério de *conveniência* (Flick, 2002), considerando que a seleção dos participantes foi feita em função das escolas que frequentavam os polos de leitura – este tipo de amostragem permite ao investigador economizar tempo e recursos disponíveis.

A população na qual foi aplicado o programa compreendeu um total de cerca de 173 participantes, que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e um de dois polos de leitura no concelho do Funchal, com idades entre os 7 e 12 anos.

No presente estudo, e para a análise quantitativa, a amostra foi constituída por 113 participantes (34.7% de casos omissos) – o que corresponde aos participantes que preencheram, em simultâneo, os três critérios necessários: preenchimento de questionário pré-intervenção, participação na intervenção e preenchimento de questionário pós-intervenção.

Para a análise qualitativa dos dados (dando resposta ao teste das hipóteses 2.1 e 2.2), considerou-se para amostra o total de 67 participantes (havendo 61.3% de omissos), na medida em que estes preencheram os três critérios necessários anteriormente descritos, mas sobretudo dando resposta às perguntas abertas sobre a esperança e o futuro.

No que se refere à amostra conseguida para análise quantitativa, a mesma representa de forma uniforme cada género, sendo que 50.4% dos participantes são do sexo masculino (n=57) e 49.6% são do sexo feminino (n=56), tal como se pode ver na tabela 1, abaixo.

Relativamente ao ano de escolaridade, na mesma tabela, verificamos que 37.2% (n=42) frequenta o 3º ano – sendo que 15 (13.3% da amostra total) destas crianças são do sexo masculino e 27 (23.9%) do sexo feminino – e 62.8% (n=71) frequentam o 4º ano de escolaridade do ensino básico – 37.1% (n=42) destas crianças são do sexo masculino e 25.7% (n=29) do sexo feminino.

Tabela 1

Frequências de variáveis sociodemográficas e contextuais

Frequências de variáveis sociodemográficas e contextuais		Ano de escolaridade				Escola				Total Sexo	
		3º ano		4º ano		Pública		Privada		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Sexo	Rapaz	15	13.3%	42	37.1%	28	25%	29	26%	57	50.4
	Rapariga	27	23.9%	29	25.7%	33	29%	23	20%	56	49.6
Totais		42	37.2%	71	62.80%	61	54%	52	46%	113	100

No que se refere à escola, 54% (n=61) dos participantes frequenta uma escola pública – sendo que 28 dos participantes (representando 25% da amostra total) são do sexo masculino e 33 dos participantes (29%) são do sexo feminino – e 46% (n=52) frequenta a escola privada – destes 29 (representando 26% do total) são do sexo masculino e 23 (20%) são do sexo feminino.

Através da análise da variável idade, foi possível observar que o valor médio das idades é de 9.17 (M=9.17; DP= .77), variando entre os 7 e 12 anos.

Finalmente, no que concerne à avaliação das sessões, 81.4% (n=92) dos participantes assinaram que gostaram muito (cinco estrelas) das sessões dinamizadas, 11.5% (n=13)

assinalaram quatro estrelas, e os restantes 5.3% (n=6) assinalaram três estrelas, e apenas 0.9% (n=1) afirmaram não ter gostado das sessões.

2.3 Instrumentos

No início (antes da intervenção) e no final da intervenção (após a última sessão de intervenção), foi aplicado um questionário constituído por quatro partes: (1) dados sociodemográficos e contextuais (idade, género, ano de escolaridade, escola); (2) pergunta subordinada a recolha de informação sobre nível de interesse pela leitura ou ouvir histórias (escala tipo *Likert* de um a cinco); (3) duas perguntas de resposta aberta sobre esperança e futuro: “o que é para ti a esperança” e “o que é para ti o futuro”, e, por último, a (4) aplicação da escala de esperança, visando registar a medição dos pensamentos de esperança que as crianças têm relativos aos seus objetivos (antes e depois da intervenção para que seja possível compará-los).

Adicionalmente, no final da intervenção, foi também feita uma pergunta subordinada à satisfação dos participantes relativamente à intervenção realizada – avaliação das sessões (escala tipo *Likert* de um a cinco).

A **escala de esperança para crianças (EEC)** ou *Children’s Hope Scale (CHS)* (Snyder et al., 1997) foi adaptada para a população portuguesa por Marques, Pais-Ribeiro & Lopez (2009), avaliando a frequência de pensamentos de esperança que as crianças têm relativamente à sua obtenção de objetivos desejados.

A consistência interna deste instrumento revelou valores de alfa de *Cronbach* entre .72 e .86 para a versão original (Snyder et al., 1997) e .81 na adaptação desta escala para a população portuguesa (Marques et al., 2009).

Na nossa amostra, a escala apresenta boa confiabilidade em ambos os momentos de intervenção com *alfa de Cronbach* de .836 (pré) e .858 (pós). O instrumento apresenta uma boa consistência interna, considerando que os valores de α (alfa) são superiores a 0.70 (Pallant, 2005; Marôco, 2011). Estes valores estão em conformidade com outros estudos feitos com a escala, que têm demonstrado ser medidas confiáveis e válida para avaliar os níveis de esperança, exibindo boas qualidades psicométricas (Snyder et al., 2003; Marques et al., 2009).

Esta escala foi baseada no conceito de esperança de Snyder, Irving e Anderson (1991 citado por Snyder et al., 1997), que implica a percepção que cada pessoa tem de ser capaz, ela mesma, de atingir os seus próprios objetivos. Esta baseia-se na teoria da esperança (Snyder et al, 1997), a qual a ação das crianças é direcionada por objetivos. Segundo esta teoria, para que se entenda a relação entre os pensamentos da criança e os seus objetivos, há que ter em conta a inter-relação de dois componentes chave: os pensamentos de *agency* e os pensamentos de *pathways* (Snyder et al., 1997) – já referidos anteriormente. Razão pela qual os itens que compõem esta escala têm origem na exploração destes dois tipos de pensamentos.

A versão inicial desta escala era constituída seis itens de cada componente (*agency* e *pathways*), acabando por ficar – depois das análises de consistência – com três de cada, finalizando com o total de seis itens ao todo (Snyder et al., 1997).

Os itens que compõem esta escala são: (1) *Eu penso que me estou a sair bastante bem*; (2) *Eu consigo pensar em várias formas de obter as coisas que são importantes para mim*; (3) *Eu estou-me a sair tão bem como as outras pessoas da minha idade*; (4) *Quando tenho um problema consigo arranjar várias formas de o resolver*; (5) *Eu penso que as coisas que fiz no*

passado me vão ajudar no futuro; (6) Mesmo quando outros querem desistir, eu sei que consigo encontrar formas de resolver o problema. Para cada item é pedido que a criança assinale uma das seis opções, da escala tipo *Likert*, que representam com que frequência os pensamentos apresentados se aplicam a si mesmos, variam entre os valores 1 (“Nunca”) e 6 (“Sempre”) (Snyder et al., 1997; Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009). Os resultados desta escala são calculados a partir do somatório dos valores selecionados em cada item, podendo perfazer um resultado total que variará entre 6 e 36, sendo que os valores mais baixos correspondem a níveis inferiores de esperança, e em contraponto, os valores superiores corresponderão a níveis mais elevados de esperança, havendo também uma ponderação dos resultados das diferentes dimensões da escala (*agency*, itens 1, 3 e 5, e *pathways*, itens 2, 4 e 6).

2.4 Procedimentos

Relativamente à análise quantitativa, depois da introdução da informação na base de dados, a mesma foi analisada com recurso ao software IBM SPSS Statistics – Essentials for Python 24.0.

Num primeiro momento, recorreu-se a uma análise factorial exploratória para determinar a estrutura factorial do instrumento de medida aplicado e aumentar a fiabilidade dos resultados.

Posteriormente, realizou-se a análise descritiva da amostra, tendo em conta somatórios, médias e desvios-padrão, bem como os *cut-off* das medidas, considerando valores baixos, médios e altos de cada uma das escalas. De igual modo, analisou-se a normalidade da amostra em cada grupo, pré e pós-intervenção, de modo a decidir o tipo de testes a utilizar posteriormente. Seguidamente, prosseguindo com análises de medidas

repetidas, para verificar os efeitos da intervenção nos níveis de esperança, no total da amostra e considerando as diferentes escolas (pública e privada).

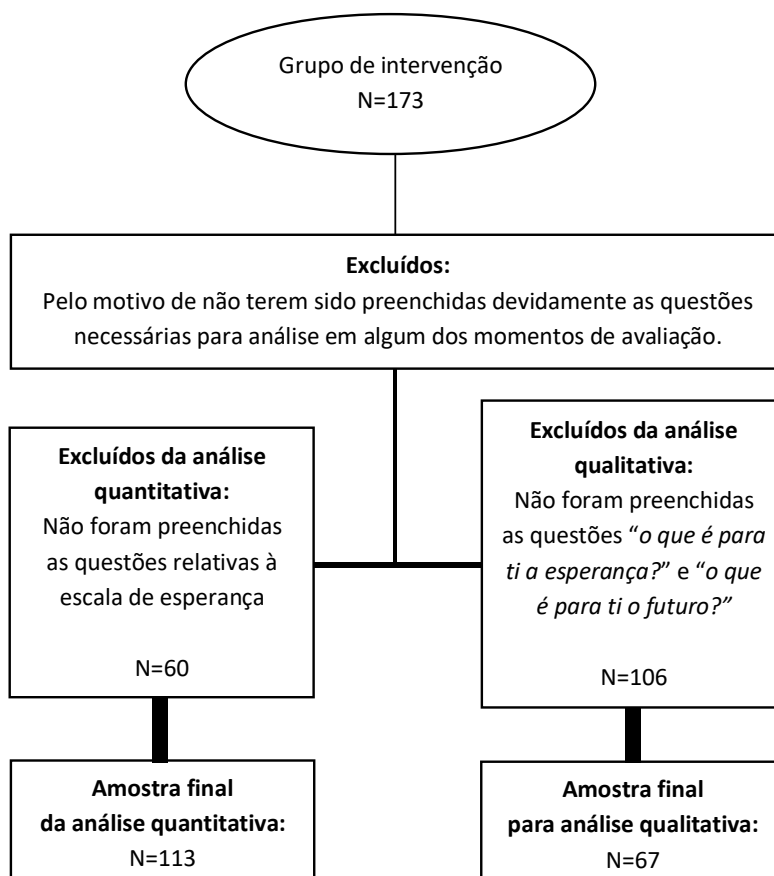
A consistência interna ou fiabilidade do instrumento foi medida através do cálculo dos coeficientes de alfa de *Cronbach* (α). As correlações entre os resultados obtidos pelos participantes nas escalas e dimensões foram obtidas pelo coeficiente de *pearson*.

No que se refere à análise qualitativa, com o objetivo específico de compreender o significado que os participantes têm dos conceitos de esperança e futuro, recorreu-se ao software MaxQda (versão 12.3.2). Primeiramente, o material escrito foi introduzido e organizado, e, posteriormente, foram feitas as devidas explorações e análises, comparando o conteúdo que surgiu na sua definição antes e depois da intervenção em biblioterapia, de modo a averiguar possíveis mudanças. Este software também foi utilizado para a apresentação dos resultados (e.g. tabelas, etc.).

No sentido de clarificar como foi feita a escolha da amostra final, apresenta-se na figura 2 os passos pelos quais a amostra inicial atravessou, para que no final se constituísse amostra total utilizada para esta análise. A análise deste estudo será feita a partir da comparação de resultados obtidos em dois momentos diferentes de avaliação (pré-intervenção e pós-intervenção) a partir do mesmo grupo de participantes (o grupo de intervenção). A partir da figura podemos verificar que apesar de terem sido alvo de intervenção 173 crianças, apenas 113 destas constituíram os participantes da análise quantitativa, e apenas 67 destas formaram o total de participantes que foram submetidos a análise qualitativa.

Figura 2

Procedimentos pelos quais as amostras de análise foram submetidas



2.5 Resultados – Análise quantitativa

2.5.1 Propriedades psicométricas da EEC

Procedemos à análise fatorial exploratória da escala EEC. A análise fatorial foi apoiada pelos resultados do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .835$) e do Teste de Esfericidade de Bartlett ($p=.000$) (Marôco, 2014; Pallant, 2010). O critério de Kaiser e o critério do *scree plot* apoiaram a decisão do número de fatores a reter. A solução de um único fator explica 56% da variância total e foi ao encontro da estrutura original da escala (Snyder et al., 1997). Esta análise não vai ao encontro de valores encontrados noutros estudos, nos quais são encontradas duas dimensões – *pathways* e *agency* – (e.g. Marques et al. 2008, 2009).

Considerando tal, o somatório dos itens da escala foi utilizado como medida para a esperança.

2.5.2 Estatísticas descritivas

Após se ter procedido à análise da estrutura fatorial do instrumento de medida, procedeu-se à análise descritiva da escala da esperança, nos dois momentos do estudo (pré e pós intervenção). A tabela 2 reporta esses valores.

Tabela 2

Estatística descritiva da escala de esperança

Estatística descritiva		N	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão
1) Eu penso que me estou a sair bastante bem.	Pré	113	1	6	4.57	1.329
	Pós	113	2	6	4.95	1.164
2) Eu consigo pensar em várias formas de obter as coisas que são importantes para mim.	Pré	113	2	6	4.57	1.187
	Pós	113	2	6	4.74	1.266
3) Eu estou a me sair tão bem como as outras crianças da minha idade.	Pré	113	2	6	4.70	1.246
	Pós	113	1	6	4.95	1.209
4) Quando tenho um problema consigo arranjar várias formas de resolver o problema.	Pré	113	1	6	4.45	1.414
	Pós	113	1	6	4.58	1.381
5) Eu penso que as coisas que fiz no passado me vão ajudar no futuro.	Pré	113	1	6	4.74	1.522
	Pós	113	1	6	4.98	1.309
6) Mesmo quando outros querem desistir, eu sei que consigo encontrar formas de resolver o problema.	Pré	113	1	6	4.73	1.350
	Pós	113	1	6	4.99	1.299
Total – escala completa	Pré	113	10	36	27.76	5.972
	Pós	113	9	36	29.19	5.826

A partir da análise descritiva podemos verificar que os itens com médias mais elevadas, no pré-intervenção, são os itens 3, 5 (dimensão *agency*) e 6 (dimensão *pathways*). No pós-intervenção, os valores das médias mais elevadas pertencem aos itens 6 (o mais elevado de todos com valor de M=4.99 – pertence à dimensão *pathways*) e os itens 5, 1 e 3 (pertencentes à dimensão *agency*). Já os itens que revelam os valores das médias mais baixas, pertencem à dimensão *pathways* – coincidindo tanto no pré como no pós-intervenção, os itens 2 e 4 são os

que apresentam as médias mais baixas – com exceção do item 1 que pertence à dimensão *agency* e revelou uma das médias mais baixas no pré-intervenção.

Com o intuito de identificar valores baixos, médios e elevados da EEC, nos dois momentos pré e pós intervenção, foram criados 2 pontos de corte para a escala, organizando a amostra em três grupos iguais (33.3% em cada grupo) – percentis iguais baseados nos casos verificados, utilizando a opção armazenamento visual do SPSS. Informação representada na tabela 3 (abaixo).

Tabela 3

Pontos de corte da escala de esperança

Pré-intervenção			Pós-intervenção		
Pontos de corte	<i>f</i>	%	Pontos de corte	<i>f</i>	%
Baixos <= 26	41	36.3	Baixos <= 28	38	33.6
Médios 27 – 31	39	34.5	Médios 29 - 33	47	41.6
Altos 32+	33	29.2	Altos 34+	28	24.8
Total	113	100.0	Total	113	100.0

A partir desta tabela, podemos verificar que os valores baixos da escala da esperança diminuíram após a intervenção (de 36.3% no pré-intervenção para 33.6% no pós-intervenção), os valores médios aumentaram (de 34.5% no pré-intervenção para 41.6% no pós-intervenção), e os valores altos diminuíram (de 29.2% no pré-intervenção para 24.8% no pós-intervenção).

Pelo que se pode verificar, as médias e desvios padrão do estudo, no pré e pós intervenção mostram valores mais elevados (M= 27.76-29.19; DP= 5.826-5.972), do que noutros estudos (Marques et al., 2009; Snyder et al., 1997), e valores mais baixos do que os valores revelados noutros (e.g. Valle et al., 2006).

2.5.3 Normalidade da amostra

Depois de uma primeira exploração da informação recolhida, onde se procurou analisar frequências e efetuar uma análise descritiva das variáveis, verificou-se os pressupostos da normalidade dos dados da amostra, para os dois grupos constituídos (pré e pós-intervenção) utilizando para tal o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, não se confirmando a normalidade da amostra (EEC pré: $D(113) = 0.140$; $p = .000$; EEC pós: $D(113) = 0.166$; $p = .000$), visto que o *p-value* se mostrou inferior a .05 (Pallant, 2005; Marôco, 2014).

No entanto, e considerando que a nossa amostra é grande (> 30 participantes), pode assumir-se uma distribuição amostral robusta (Barnes, 1994, citado por Marôco, 2014). Neste sentido, optou-se pela utilização de testes paramétricos nas análises estatísticas (Vickers, 2005).

2.5.4. Estudo das hipóteses de investigação quantitativa

Procedeu-se ao estudo das hipóteses de investigação:

Hipótese 1.1: A implementação da intervenção de biblioterapia terá efeitos significativos nos níveis de esperança das crianças alvo de intervenção.

Para analisar a significância das diferenças entre os níveis de esperança nos dois momentos de avaliação – pré e pós-intervenção, utilizou-se o teste *T de student* em amostras emparelhadas.

Ao analisarmos esta mudança no que se refere à escala completa, podemos verificar, a partir da tabela 4 (abaixo) que houve um aumento considerado significativo da pré-intervenção (M=27.76; SD=5.972) para pós-intervenção (M= 29.19; SD= 5.826, $t(112) = -3.20$, $p = .002$), uma vez que o valor de $p \leq .05$ (Pallant, 2005). O cálculo estatístico eta-squared (.657)

indicou este aumento como sendo de grande magnitude, uma vez que segundo Pallant (2005) um valor de $\eta^2 \geq .14$ já é considerado com efeito de grande magnitude.

Tabela 4

Resultados do teste T de student relativamente aos níveis de esperança do pré-intervenção e pós-intervenção

Teste T de <i>student</i>		N	M	Desvio Padrão	T	p
Total	Pré-intervenção	113	27.76	5.972	-3.200	.002
	Pós-intervenção	113	29.19	5.826		

Hipótese 1.2: O impacto da implementação da intervenção de biblioterapia nos níveis de esperança das crianças é influenciado pelos dados sociodemográficos e contextuais das crianças.

Procedeu-se à análise correlacional, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson, no sentido de averiguar a existência de relação entre níveis de esperança pré e pós intervenção, com a variável escola.

Com o objetivo de se averiguar a força e o sentido de associação entre a EEC nos dois momentos de avaliação, fez-se uso da correlação de *Pearson* (*r*) – na qual os valores de *r* variam entre -1 e 1 –, pelo que se pode verificar ($r=.674, p < .001$) uma correlação significativa (ao nível 0,01) e positiva de magnitude forte, uma vez que se enquadra no intervalo entre .50 e .75 (Maroco, 2014).

A partir da análise da tabela 5 (abaixo) – na qual podemos encontrar a análise correlacional entre as variáveis sociodemográficas e contextuais, e a escala de esperança – verificamos que a variável “escola” encontra-se correlacionada positiva e significativamente com os níveis de esperança, antes e após a intervenção ($r=.336, n=113, p \leq .001$), sendo que a força desta correlação se caracteriza como média, uma vez que $.30 \leq r \leq .49$ (Pallant, 2005).

Tabela 5

Coefficientes de Pearson entre a escala da esperança para crianças e as variáveis escola, ano escolar, sexo e idade.

	Correlações	1	2	3	4	5
1)	EEC pré-intervenção	1				
2)	EEC pós-intervenção	.674**	1			
3)	Escola	.336**	.336**	1		
4)	Ano escolar	-.197*	-.217*	.122	1	
5)	Sexo	-.014	-.039	-.098	-.227*	1
(6)	Idade	-.213*	-.094	-.039	.557**	-.264**

** . A correlação é significativa no nível .01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível .05 (bilateral).

Considerando tal relação, procedeu-se à análise de teste *T de student* (amostras emparelhadas), com o objetivo de averiguar o impacto da intervenção nos participantes, comparando-o entre os participantes da escola pública e privada.

Pelo que se pode verificar que apesar de se registar um aumento dos níveis de esperança tanto nos participantes que frequentam a escola pública, como nos que frequentam a escola privada, o aumento que se verificou na escola pública não se mostrou estatisticamente significativo no pré-intervenção (M=25.92, SD=6.78) para o pós-intervenção (M=27.39, SD= 6.77, $t(60)=-1.98$, $p=.052$). Esse aumento apenas se mostrou significativo (no nível de .05) no grupo de participantes que frequentam a escola privada do pré-intervenção (M=29.92, SD=3.925) para o pós-intervenção (M=31.31, SD=3.49, $t(51)=-3.169$, $p=.003$) – o valor do respetivo calculo de *Eta-Squared* (.16) indica que o tamanho do efeito deste aumento é considerado grande.

2.6 Resultados – Análise qualitativa

Uma vez que, na literatura, parece haver uma necessidade de arranjar formas de medir o conceito de esperança de cada criança (Snyder et al., 1997), procuramos com esta

análise uma fonte e forma alternativa de entender este conceito. Procurando compreender como é que este se expressa, através das próprias palavras das crianças – como é que as próprias crianças expressam este conceito.

Para tal, analisaremos, neste segmento, as respostas dadas às duas perguntas de resposta aberta realizadas no projeto supracitado⁴: (1) “o que é para ti ter esperança?” (2) “o que é para ti o futuro?”. Seguindo-se a análise das hipóteses 2.1 e 2.2, correspondendo cada uma delas às questões em análise, respetivamente.

Hipótese 2.1: A implementação da intervenção de biblioterapia contribuirá para mudanças na forma como as crianças entendem e expressam o conceito de esperança.

Hipótese 2.2: A implementação da intervenção de biblioterapia contribuirá para que, na expressão do conceito de futuro das crianças, se encontre mais pistas/indícios de esperança.

A abordagem que nos pareceu se encaixar melhor com as características do segmento qualitativo deste estudo foi a abordagem fenomenológica, uma vez que esta se deve aplicar quando se procura analisar o significado que um fenómeno ou conceito tem para os indivíduos, tendo como foco principal entender como é que as pessoas experienciam um fenómeno ou conceito (Creswell, 2007).

Reconhecemos esta abordagem como compatível, porém com algumas reticências. Admitimos que esta investigação não subscreve inteiramente os pressupostos da fenomenologia pura, uma vez que: (1) a forma de recolha de dados não foi por via de entrevista (a via mais usual desta abordagem); (2) o critério de inclusão dos participante não

⁴ Perguntas feitas antes e depois da intervenção – serão sujeitas a comparação.

foi baseado no facto de os mesmos terem experienciado um fenómeno em específico, até porque, no caso específico deste estudo, trata-se de um conceito amplo global, na medida em que se pode aplicar a todos e não apenas a uma parte da população (como é o caso de e.g. procurar pessoas que tenham tido a experiência de ter um filho); consequentemente, (3) também não foram desenvolvidas descrições texturais (subordinadas a descrever pormenores das experiências) ou estruturais (descrições que visam descrever condições, situações ou contextos das experiências vividas); (4) o nosso propósito principal não foi o de, simplesmente, procurar o que os significados dos participantes têm em comum, embora assumamos esse intento, não se configura como nosso propósito central; entre outros.

Entre os dois tipos de fenomenologia, segundo os conceitos de Cresswell (2007), a fenomenologia transcendental ou psicológica parece se encaixar melhor no design da análise da primeira questão aberta (“o que é para ti a esperança?”) do nosso estudo, uma vez que, haverá nesta análise um maior foco na descrição dos conceitos dos participantes, e não tanto na interpretação do investigador. Esta análise dos dados, comporta uma redução do material através do destaque de frases/expressões que pareçam mais relevantes, e posterior, combinação das mesmas em temas/categorias – abrindo a possibilidade de surgir novas conceções, o objetivo final da análise será combinar as descrições para culminar na *essência* do conceito.

Por outro lado, a fenomenologia hermenêutica parece encaixar-se melhor com a análise da outra questão (“o que é para ti o futuro?”), uma vez que nesta a interpretação das respostas dadas e a sua categorização terá um foco maior do que o próprio conteúdo em si, havendo uma maior ligação entre esta interpretação e os conteúdos empíricos do tema – a esperança. Esta análise não comporta apenas a descrição, sendo encarada como um processo de interpretação do conteúdo.

Ainda assim, para efeitos de apresentação dos resultados, a fenomenologia utilizada será uma combinação destes dois tipos fenomenológicos, em ambas as perguntas.

Seguiu-se os procedimentos de análise recomendados por Creswell (2007) para esta abordagem, sendo eles: reunir todos os dados a serem analisados; observação/leitura global de todos os dados; destacar os dados/frases/expressões mais significativas que expressem melhor o(s) significado(s)/conceitos(s); a partir das anteriores, desenvolvimento de *clusters* de significados em categorias. Depois destes passos foram organizadas todas as informações para apresentação dos dados.

Importa ainda afirmar que, nesta análise, haverá algumas particularidades que não seguem os procedimentos fenomenológicos. Como é o caso da análise comparativa entre os dados recolhidos antes e depois da intervenção, e a interpretação dessa diferença no sentido de procurar entender se houveram mudanças significativas de um momento para o outro.

Na segunda pergunta (“o que é para ti o futuro?”), como já foi referido acima, a análise será feita de forma particular, uma vez que, nesta, a análise centrar-se-á na interpretação e identificação de indícios de esperança (e não em criar um conceito), visto que esta pergunta não é diretamente sobre o conceito de esperança (em análise), como é o caso da primeira questão.

Para complementar os passos procedimentais de Creswell (2007), referidos acima, recorreu-se à estratégia de tratamento de redução do material textual, uma vez que se fez uso de paráfrase, resumo, categorização do texto (Flick, 2002). Neste sentido, foram aplicados os passos da análise de conteúdo sintetizadora, segundo Flick (2002). Como tal procedeu-se a um primeiro nível de redução (omitindo as passagens e paráfrases menos relevantes ou com significados equivalentes), e posteriormente a um segundo nível de redução (na qual são agrupadas e resumidas paráfrases similares).

Para a codificação e gerenciamento de categorias recorreu-se à microanálise (Strauss & Corbin, 2008) que comporta uma análise detalhada do material escrito *linha a linha* a partir da qual, primeiramente, surgem categorias provisórias. Categorias estas que, com o desenrolar da análise vão sendo reformuladas, por meio de comparações entre as diferentes categorias – ao longo desta análise vão-se revelando as propriedades de cada categoria e as suas relações, o que nos permite aprofundar e melhor delimitar, definir e reajustar cada uma das categorias.

Na análise das duas perguntas, houve ainda uma contabilização da frequência dos segmentos pertencentes a cada categoria, com o intuito de se analisar, de forma mais objetiva, a evolução ou diferença dos conceitos revelados antes e depois da intervenção aplicada.

Começamos pela **análise** da pergunta “**o que é para ti ter esperança?**” (hipótese 2.1). A qual segue as seguintes questões específicas de investigação: (1) o que significa (para os participantes) ter esperança?; (2) como é que os participantes expressam o seu conceito de esperança?; (3) como é que o significado de esperança se expressa antes e depois da intervenção – qual a sua evolução (se existiu) entre os dois momentos?

Pelas próprias palavras dos participantes, a esperança é *acreditar (sentir e pensar) que conseguimos, e que somos capazes de alcançar os nossos objetivos. É pensar que podemos ter uma oportunidade para conseguir o que nós queremos, como por exemplo ser futebolista, nadador, etc. ter fé e confiança em nós, e dizer para si mesmo que conseguimos, que vamos continuar a tentar, tendo sempre coragem para o próximo passo, sem desanimar. Mesmo quando não se consegue à primeira tentativa, tenta-se, insiste-se, e segue-se em frente,*

acreditando que *para a próxima vamos conseguir, nunca desistindo dos nossos objetivos e sonhos.*

A esperança é também associada, pelos participantes, a outras *coisas boas* como por exemplo à *felicidade, paz, alegria, amor, orgulho, amigos, fé em Deus, sorte, etc.* Este é um conceito considerado também como algo *muito importante, que pode mudar a nossa vida e saúde.*

No quadro 1 (abaixo), pode-se verificar a definição e organização (final) das categorias de análise qualitativa. Neste quadro pode encontrar-se o nome dado a cada categoria resultante desta análise, a sua descrição (na qual se enquadra cada categoria relativamente aos segmentos que a integram e também à sua relação com as outras categorias), e alguns segmentos textuais (constituídos por citações diretas ou por paráfrases), que servem como exemplos dos materiais textuais incluídos nas respetivas categorias.

No qual é possível identificar a categoria principal denominada “*definição*”, que não só, engloba (isoladamente) as citações diretamente ligadas ao conceito de esperança como percepção de capacitação pessoal, mas também engloba todas as subcategorias relacionadas a este conceito, com potencialidade de a complementar. Como é o caso das categorias que representam e suportam o nome das suas componentes principais “*objetivos*” e “*agency*”. Adicionalmente, também inclui as subcategorias denominadas “*importância*” e “*desejos pessoais*”, que representam as citações nas quais as crianças fazem referência à importância que a esperança pode ter nas suas vidas, e a alguns desejos ou objetivos específicos pelos quais as crianças expressam como estando associado (talvez de uma forma aplicada e individual/própria) ao seu conceito de esperança, respetivamente.

Quadro 1

Categorias emergentes a partir das respostas dadas à pergunta “o que é para ti ter esperança?”

Categorias	Descrição	Segmentos/citações exemplo
Definição	Nesta categoria insere-se todas as passagens que estão diretamente ligadas ao conceito de esperança como sendo a percepção de que o próprio é capaz de conseguir atingir os objetivos.	<i>Acreditar que consigo, que sou capaz de alcançar os objetivos.</i>
Objetivos	Incluiu-se citações que mencionam explicitamente os objetivos.	<i>Alcançar os nossos objetivos (a25)</i>
Agency	Todas as expressões que revelam a energia necessária para agir (e pôr em prática as <i>pathways</i>), e a vontade de continuar a tentar. Especialmente importante para manter a motivação para continuar a perseguir os objetivos, mesmo perante frustrações e obstáculos. Implicitamente, está também associada à importância de não se interpretar o fracasso como indício de falta de competências pessoais mas como uma oportunidade de conhecer o que não funciona e persistir procurando novas rotas (alternativas) potenciadoras de sucesso.	<i>Dizer para mim mesma que consigo, que vou em frente... (a8)</i> <i>Quando não se consegue, tenta-se (a19)</i> <i>Nunca desistir (a64/67/8/13/etc.)</i> <i>Não desanimar (a55)</i>
Importância	Aqui inseriu-se os segmentos nos quais os participantes sublinham a importância da esperança em suas vidas.	<i>Algo muito importante (a57).</i> <i>O que pode mudar a vida (a50).</i>
Desejos específicos	Inseriu-se nesta subcategoria todas as passagens que pareceram representar desejos ou objetivos específicos (“ <i>specific desired goals</i> ”), desejos ou interesses expressos pelos próprios.	<i>Ser futebolista (a10/11/13/etc.)</i> <i>Passar o ano (a14/16/18/etc.)</i>
Associações	Fazem parte desta categoria tudo o que os participantes associam, a maior parte deles associa a esperança a coisas <i>positivas</i> , como sendo sinónimo ou necessárias para manter a esperança.	<i>Ter sorte, felicidade, amor, alegria, amigos.</i>
Desenquadrados	Todas as respostas que não couberam em nenhuma das outras categorias e/ou que não foram passíveis de interpretação, por parecerem descontextualizadas e sem ligação lógica ao conceito de esperança.	<i>Não sei o que é (a44).</i> <i>É ser pequeno (a32).</i> <i>É ser pensativo (a20). Etc.</i>

Do **confronto entre as categorias** (finais), achamos importante referir o impasse relativo à categoria “desejos pessoais” que em vez de pertencer à subcategoria de “associações” (na qual pertencia num momento inicial, por parecer uma associação que não estava diretamente ligada ao conceito de esperança), passou a pertencer, como subcategoria, à categoria de “definição”, uma vez que esta pode representar os desejos ou objetivos que a pessoa procura (e move-se para) alcançar. Além disso, também surgiu a dúvida se esta mesma subcategoria poderia se enquadrar como subcategoria da subcategoria “objetivos”, hipótese que foi descartada pelo facto de haver a possibilidade de que os desejos expressos por estas crianças pudessem ter origem externa, ou seja, ser um desejo ou expectativa de outra pessoa (significativa para a criança) e não um desejo próprio, intrínseco. Visto a importância desta diferença no que diz respeito ao processo motivacional decidimos não a associar à categoria “objetivos” que está diretamente ligada ao conceito de esperança, sendo os objetivos, como já foi referido, um dos componentes chave deste conceito.

No que se refere à análise comparativa entre o pré-teste e pós-teste, procedemos à contabilização da frequência de segmentos pertencentes a cada categoria, representada na tabela 6, para analisar a evolução do conceito dos participantes entre os dois momentos de avaliação.

Desta análise destacamos as três mudanças/evoluções que nos parecem mais relevantes. O surgimento de segmentos pertencentes à subcategoria “Objetivos” apenas depois da intervenção, pode ser interpretado como um indício de eficácia da intervenção, uma vez que, no pré-teste nenhuma criança mencionou este importante componente do conceito de esperança, e, no pós-teste este surge explicitamente em dois participantes. A outra subcategoria que representa outro dos componentes essenciais no conceito de

esperança também se fez notar nesta análise, uma vez que houve um aumento considerável no número de segmentos registados relativamente à subcategoria “Agency”, sendo que este aumento foi mais do que o dobro dos registos do pré (n=8) para o pós-teste (n=20). Para além disso, também se pode verificar que a diminuição (de 6 para 3) de respostas descontextualizadas ou mal formuladas, representadas pela categoria “desenquadrados”, pode indiciar um melhor enquadramento e aprendizagem por parte dos participantes, que no pré-teste apresentaram mais dificuldades em expressar o seu conceito de esperança, afirmando por exemplo que não sabiam o que era a esperança, do que no pós-teste.

Tabela 6

Contabilização e comparação da frequência de segmentos por categorias entre pré-teste e pós-teste

Categorias	Pré-teste		Pós-teste		Total	
	N	%	N	%	N	%
Definição	25	31.25	27	31.76	52	31.52
- Objetivos	0	0.00	2	2.35	2	1.21
- Agency	8	10.00	20	23.53	28	16.97
- Importância	2	2.50	1	1.18	3	1.82
- Desejos pessoais	17	21.25	8	9.41	25	15.15
Associações	22	27.50	24	28.24	46	27.88
Desenquadrados	6	7.50	3	3.53	9	5.45
Total	80	100.0	85	100.0	165	100.0

Todos estes pontos podem sugerir que houve uma evolução no conceito de esperança destes participantes no que se refere às suas respostas de antes e depois da intervenção aplicada.

No que concerne à **análise** das respostas à pergunta “o que é para ti o futuro?” (hipótese 2.2), apresentaremos, em seguida, de uma forma global os seus resultados. Que, contrariamente à análise da pergunta anterior, será analisada apenas tendo por base a busca de indícios de esperança na descrição que os participantes fazem sobre o seu conceito de

“futuro”, assumindo a questão específica de investigação: que indício encontramos sobre o conceito de esperança na resposta à pergunta “o que é para ti o futuro?”.

Em termos de categorias reveladas na análise destas respostas, existiram algumas que se conservaram da análise anterior, mesmo que com alguns pequenos ajustes, como foi o caso das categorias: “definição” que desta vez integra citações que representam o conceito de futuro, e não de esperança, (como sendo *o que ainda vai acontecer*); a categoria “associações” que continua com a mesma função da análise anterior, mas agora com um significado diferente, uma vez que os participantes estão a definir o futuro, por isso, se o definem com otimismo, ou como sendo sinónimo de coisas positivas para si, isso pode ser interpretado como um indício de que estes têm esperança de conseguir atingir os seus objetivos; esta categoria inclui a subcategoria “desejos pessoais” que da mesma forma pode ser interpretada como sendo um símbolo de esperança uma vez que reflete a concretização ou sucesso do ato de atingir os objetivos ou desejos pessoais de cada um; e “desenquadrados” que se manteve igual.

Surgiu uma nova categoria, denominada “esperança”, que engloba todos os segmentos que comportam, segundo a interpretação realizada, indícios do conceito de esperança. Nesta incluem-se os segmentos nos quais os participantes expressão o futuro como sendo uma *oportunidade*, para os mesmos o futuro é *o que vai acontecer*, no qual se deve *ter motivação e confiança para que consigamos alcançar os objetivos, vencer os obstáculos, não desistindo e fazendo o possível para conseguir dar os próximos passos*. Note-se que interpretamos a citação/expressão de conseguir dar “*os próximos passos*”, como sendo um indício/referência de *pathways* – terceiro e último componente (dos três componentes principais do conceito de esperança) a ser referido, ainda que este tenha sido referido implicitamente, achamos relevante sublinhá-lo uma vez que este ainda não havia

sido referido, nem explícita nem implicitamente até agora – uma vez que faz referência a uma atitude ativa do indivíduo no caminho de se atingir os objetivos, por meio de *passos a dar* nesse sentido.

A partir da análise da tabela 7 (abaixo), os aspetos que achamos mais relevantes salientar, por parecerem um indício de evolução que pode provir da intervenção biblioterapêutica, são: o facto dos segmentos pertencentes à categoria “esperança” surgirem apenas no pós-teste; e, tal como acontece na análise anterior (às respostas dadas à pergunta “o que é para ti ter esperança?”), a frequência de segmentos incluídos na categoria “desenquadrados” também diminuiu (de 10 para 3).

Tabela 7

Contabilização dos segmentos emergentes de categorias sobre futuro

Categorias	Pré-teste		Pós-teste		Total	
	N	%	N	%	N	%
Definição	27	35.06	22	32.84	49	34.03
Associação	27	35.06	23	34.33	50	34.72
- Desejos pessoais	13	16.88	9	13.43	22	15.28
Esperança	0	0.00	10	14.93	10	6.94
Desenquadrados	10	12.99	3	4.48	13	9.03
Total	77	100.00	67	100	144	100

Note-se ainda que os segmentos em maior número pertencem à categoria “associações” (incluindo a subcategoria “desejos pessoais”), pelo que se pode intuir que há um grande número de participantes que se sente otimista em relação ao futuro, uma vez que a ele associam coisas que desejam e conotam como boas/positivas. Apesar disto, nesta categoria é curioso verificar que não houve aumento, pelo contrário, houve um decréscimo, pelo que não se pode evidenciar eficácia da intervenção por meio da comparação desta categoria.

Importa ainda referir que parece ter havido, por parte de alguns participantes, uma confusão ou má interpretação acerca desta pergunta. Acreditamos que tal sucedeu pela leitura da pergunta não ter sido realizada com cuidado, por haver uma confusão de conceitos, ou ainda por ter havido uma possível confusão ou má interpretação por parte das crianças. Isto por termos constado que muitos pareciam estar a responder à pergunta “o que é para ti ter futuro”, em vez da pergunta que foi realmente feita – foi frequente encontrar respostas com a formulação explícita “*ter futuro é...*”, o que pode ser outra interpretação ou explicação para o avultado número de segmentos pertencentes à categoria “associações” positivas uma vez que as crianças expressaram nesta pergunta todas as suas idealizações.

Deixamos ainda uma ressalva na interpretação destes dados (da análise da pergunta “o que é para ti o futuro?”), uma vez que os indícios encontrados sobre o conceito de esperança foram, em nosso entender, demasiado subliminares e implícitos. Pelo que não se pode afirmar com firmeza, a partir destes, que a intervenção de biblioterapia contribuiu para o aumento de indícios dos componentes constituintes da esperança, na resposta à pergunta “o que é para ti o futuro?” (hipótese 2.2) – ou seja, considera-se que não surgiram dados suficientes para se afirmar que a intervenção contribuiu para uma visão mais otimista, com mais pistas ou indícios correlacionados com a esperança.

Referir-nos-emos de seguida à conclusão da análise do conceito de esperança expresso pelas crianças na pergunta “o que é para ti ter esperança”. Antes de mais consideramos importante sublinhar o facto de que a promoção da esperança de uma forma genérica, consiste em consciencializar as crianças do processo e estrutura motivacional da esperança (e seus constituintes), e em aprofundar ou cimentar estes conceitos por meio de atividades práticas, “*practice makes perfect*” (Marques et al., 2014), havendo uma

preocupação central de identificar e otimizar todo o processo de motivação e esperança das próprias crianças, individualmente. Esta promoção da esperança tem como bases fundadoras e estruturante três categorias: objetivos (identificação, priorização, otimização de objetivos pessoais), *pathways* (estratégias e otimização de planeamento de *pathways* ou caminhos para atingir os objetivos, e.g. procura desenvolver objetivos mais pequenos/sub-objetivos e concretos) e *agency* (e.g. consciencialização dos pensamentos frequentes, apoio na reformulação de pensamentos maladaptativos em outros mais produtivos, realistas e positivos). É a partir disto, que se intui a importância do aumento considerável que se verificou na frequência de segmentos pertencentes à categoria “*Agency*”, sendo que esta configura uma parte significativa de todo o processo de promoção da esperança. Esta ocorrência deve ser sublinhada na medida em que configura um testemunho importante da eficácia da intervenção, uma vez que depois desta, as respostas das crianças mostram (com este aumento) que houve interiorização e aplicação dos componentes principais da esperança, nomeadamente (neste caso) o aumento explícito e registado da frequência de pensamentos de *agency*, pensamentos estes que serão essenciais na dia a dia das crianças, que se aplicarão e poderão fazer toda a diferença, por exemplo, quando a criança perante uma dificuldade toma consciência dos pensamentos que lhes estão a surgir e, no caso destes serem ainda negativos, implementa as estratégias de transformação dos mesmos para outros mais positivos e produtivos – mudança esta que pode configurar, na prática, uma menor probabilidade de desistência e se evidenciar na persistência perante a tarefa, obstáculo ou objetivo.

Pelo que se pode concluir que a hipótese relativa a esta pergunta (hipótese 2.1.) se confirma, uma vez que se nota este aumento considerável nesta categoria e também porque

só no pós-intervenção surge outro dos componentes centrais deste conceito, a categoria “objetivos”.

No que concerne à visão que as crianças têm relativamente a si e ao futuro, consideramos um ponto positivo, o facto de termos verificado que a maior percentagem de segmentos encontrados nas respostas à pergunta “o que é para ti o futuro?” faziam parte da categoria “associações” que representa uma visão positiva do futuro inclusive a concretização de desejos ou objetivos. Este otimismo em relação ao futuro poderá revelar maiores níveis de esperança, e um maior foco no sucesso, e não no fracasso (Lopez et. al., 2009). Apesar disso, não temos informação suficiente para confirmar esta interpretação.

Ainda em relação a este ponto, é necessário refletir sobre o facto de que “*not all the personal goals are personal*” (Sheldon & Elliot, 1999, pp.484). Referimo-nos, com isto, à possibilidade de que os desejos expressos pelas crianças, possam ser fruto da expectativa e desejos de outros e não das próprias. Este é um ponto importante uma vez que, esta distinção entre os objetivos intrínsecos e extrínsecos podem influenciar no processo de motivação, esforço e energia empregue no caminho para os obter e na posterior satisfação de sucesso. Muitas vezes os desejos expressos pelas crianças podem surgir de pressões externas do meio circundante à criança – muitas vezes impostos pelos adultos – (Snyder, 2003) ou infiltrados (Sheldon & Elliot, 1999). Quando o objetivo não é intrínseco (possivelmente associado a sentimentos de ansiedade e culpa), o prazer que a criança sente ao atingi-lo pode ser muito mais fogaz ou nem existir, uma vez que estes não fazem parte dos objetivos significativos, não são alvo de tanta vontade, e a energia que é despendida tende a ser mais suscetível a desistências ou maiores quebras de iniciativa quando confrontados com obstáculos (Sheldon & Elliot, 1999).

Notou-se, pela análise qualitativa que, a maioria dos objetivos expressos, na categoria “associações” (na qual se inclui a subcategoria “desejos pessoais”), eram demasiado “grandes” ou abstratos, o que é um fator importante e um indicador de necessidade de intervenção, uma vez que estes objetivos podem se revelar contraproducentes. Neste sentido, uma das preocupações da promoção da esperança é precisamente a de ajudar no estabelecimento de objetivos bem definidos com marcas concretas que, se necessário, repartem um grande objetivo, em vários pequenos objetivos concretos, isto previne possíveis desistências ou desânimos, uma vez que desta forma, por ser mais concreto, o sujeito sabe identificar quando consegue atingi-los, e, por ser mais “pequeno”, diminui a probabilidade de desistência pela gratificação demorar muito, desta forma a obtenção de cada passo é satisfatória, e por si só, uma fonte de motivação (Snyder et al., 2003).

Neste sentido, a diminuição da frequência de segmentos que expressão “objetivos pessoais” (que vieram a se revelar também vagos) no pós-teste, tanto na pergunta “o que é para ti ter esperança” e “o que é para ti o futuro”, poderá ser interpretada como indício positivo.

Para esclarecer estas questões seriam necessárias mais informações sobre os desejos expressos pelas crianças, talvez por meio de entrevistas semiestruturada, por exemplo.

Uma das grandes limitações desta análise foi a de não ter sido possível haver mais do que um analista para que, através do acordo interavaliadores, e da comparação e debate das diferentes avaliações, categorias, interpretações e perspectivas, a análise realizada pudesse ser considerada mais confiável.

Discussão dos resultados

Após a intervenção de biblioterapia – por meio da aplicação da biblioterapia, pautada por objetivos de promoção da esperança, com a duração de 3 horas no total – apresentaram-se níveis de esperança significativamente superiores no pós-intervenção, comparativamente aos níveis relatados no pré-intervenção. O que nos sugere que (apesar das limitações do estudo referidas abaixo) a intervenção aplicada resultou em mudanças significativas nos níveis de esperança dos participantes. O que, apesar de se ter diferenciado por ter recorrido à aplicação explícita da biblioterapia para atingir os objetivos de promoção de esperança, está de acordo com resultados igualmente significativos de outros estudos (e.g. Marques et al., 2014).

Em contraponto com outros estudos, neste não houve a existência de um grupo de controlo, pelo que, apesar de se ter registado um aumento significativo dos níveis de esperança dos participantes, não se pode afirmar que foi a intervenção que proporcionou este aumento – o grupo de controlo iria facilitar a generalização dos dados uma vez que possibilitaria ao investigador descartar possíveis influências de fatores externos (e.g. efeito placebo). Pelo que se considera esta uma das maiores limitações desta investigação.

Também em contraponto com o que acontece em outros estudos, a única escala quantitativa aplicada foi a EEC, não havendo informações adicionais sobre outros construtos próximos para que fosse possível fazer uma correlação mais aprofundada dos efeitos da presente intervenção. Pelo que se recomenda que, em estudos futuros, se recolha mais informações, não só a nível sociodemográfico e contextual, mas também relativa a outros conceitos que se têm vindo a mostrar correlacionados com a promoção da esperança (inclusive aplicação de outras de escalas de avaliação), como por exemplo dados relativos à autoestima, à auto percepção, à satisfação com a vida, à saúde, à vida escolar, à vida social, a

possíveis problemas de comportamento ou de adaptação. Entre muitas outras informações, também poderiam ser recolhidos dados relativos aos cuidadores das crianças e aos seus níveis de esperança, uma vez que, como sugere Marques et al. (2007, citado por Lopez et al., 2009), estes parecem influenciar no desenvolvimento da esperança das próprias crianças.

Ainda que esta intervenção tenha sido de curta duração, os seus resultados sugerem um impacto significativo nos níveis da EEC dos participantes, o que corrobora com as intervenções, referidas por Marques et al. (2014), que mesmo sendo de curta duração (inclusive, sendo uma delas de apenas 90 minutos) reportam resultados significativos – adicionalmente também reportam que estes resultados se mantiveram mesmo após 6 a 18 meses depois da intervenção. Tal faz-nos refletir em dois pontos que nos parecem importantes. Por um lado, na utilidade que este carácter de “*fast intervention*” pode ter em contextos que não dispõem de muito tempo livre, tendo ainda assim resultados significativos, o que poderá ser um bom argumento a utilizar no debate da sua importância e implementação em todas as instituições de ensino. Por outro lado, faz-nos intuir que uma intervenção com maior duração poderia ter um impacto ainda maior. A partir da qual futuros estudos se podem inspirar para replicar e criar intervenções, com extensão por mais sessões. Neste caso, seria também recomendado que se planeassem mais momentos de avaliação, no sentido de se medir e testar a permanência (esperança como traço) ou flutuações (esperança como estado, suscetível a alterações) deste construto (Marques et al., 2014).

Os resultados obtidos a partir da divisão da amostra em pontos de corte, também corroboram o que a literatura diz acerca do facto de indivíduos com níveis mais baixos de esperança beneficiarem mais da intervenção (e.g. Marques et al., 2014), uma vez que se

verificou que houve um decréscimo nos valores mais baixos da escala, um aumento de valores médios, e que os valores mais altos não aumentaram.

Os resultados da análise correlacional realizada neste estudo, são também testemunhas do que outros estudos afirmam (e.g. Lopez, Rose, Robinson & Marques, 2009; Marques et al., 2014) no que se refere à inexistência de correlações significativas entre os níveis da EEC e as variáveis idade e género.

Por outro lado, podemos associar a correlação encontrada entre os níveis da EEC e a variável escola (pública ou privada), às descobertas de McDermott et al. (1997), nas quais também se encontraram diferenças significativas com a variável escola, tendo sido apresentados níveis mais baixos na escola pública. Apesar de sabermos que nem todas as crianças que frequentam as escolas públicas são de nível socioeconómico baixo, é nestas escolas que se encontra o maior número das crianças que o são. Se é difícil quebrar a falta de esperança perante um ciclo de pobreza, e se é verdade que ninguém nasce sem esperança independentemente do meio (McDermott et al., 1997), é precisamente nesta população que se apresenta um maior risco e necessidade de intervenção (e.g. crianças em ciclos ruminantes de falta de esperança). Esta necessidade toma proporções ainda maiores quando refletimos na (alta) percentagem de crianças que se encontra nesta posição. O facto de sabermos que as crianças com menores níveis de esperança tendem a beneficiar mais dos programas de promoção (inclusive em intervenções breves), incentiva ainda mais a que esta intervenção seja aplicada, sem mais delongas, em todas as escolas, com fim de prevenir os efeitos adversos da falta de esperança e de experiências negativas.

Posto isto, identificamos uma necessidade adicional de não só intervir nesta população, mas também de investigar de forma mais profunda esta correlação – níveis de

esperança e nível socioeconómico. Uma vez que nenhum destes estudos inclui a variável socioeconómica explicitamente, sublinhamos a necessidade de se incluir itens que possam proporcionar mais informações sobre os participantes relativamente a esta variável – sendo que se considera que o facto de frequentar uma escola pública não é um dado que espelhe, só por si, esta condição.

Apesar de as medidas de autorrelato serem mais indicadas na avaliação de construtos considerados estado ou traço personalidade, como é o caso da esperança –onde os itens da EEC, em consonância com o que as medidas de autorrelato avaliam (Costa & Faria, 2014), refletem a perceção/crença que a criança tem das suas capacidades – ainda assim, comportam algumas fragilidades que devem ser consideradas como possíveis limitações, na interpretação dos resultados, principalmente quando se fala de crianças. Sendo que os dados recolhidos poderão ser influenciados por fatores de desejabilidade social (Pires & Roazzi, 2016), uma vez que há a possibilidade de que os sujeitos respondam de acordo como querem ser vistos (e.g. pelo avaliador).

Outra das possíveis limitações da própria intervenção, com possível comprometimento dos resultados obtidos, pode dever-se ao tamanho (elevado) dos grupos de trabalho, o que poderá ter dificultado a aplicação dos exercícios. Grupos mais pequenos poderiam facilitar a dinâmica, discussão e partilha de opiniões e reflexões. E neste sentido contribuir para mudanças mais efetivas a este nível. Pelo que seria recomendável que os alunos fossem divididos de forma mais uniforme, no sentido de diminuir o rácio adulto-crianças.

Sugerimos ainda, no contexto escolar, o desenvolvimento de programas mais abrangentes que englobem não só as crianças, mas também os adultos que as rodeiam. Uma vez que se observa que estes não têm um papel passivo no próprio processo de desenvolvimento da esperança das crianças (Marques et al., 2014), pela influência que estes podem ter neste desenvolvimento, achamos importante este envolvimento com vista a potenciar os possíveis resultados da intervenção e promover condições para que o espaço escola se torne um ambiente favorável a este desenvolvimento em particular, que, por sua vez, influência também o desenvolvimento global da criança.

Implicações práticas

A esperança tem repercussões na vida das pessoas a vários níveis: saúde física e mental, sucesso académico e desportivo, satisfação de relações interpessoais (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009; Snyder, 2002), entre outras. Posto isto, toda a intervenção feita neste sentido, bem-sucedida, poderá ter repercussões práticas, segundo o que nos afirma a literatura, não só no próprio aumento dos níveis de esperança mas também a outros níveis (relacionados) como: aumento da autoestima, satisfação em interações interpessoais, bem-estar psicológico, satisfação com a vida, capacidade de identificação e criação/transformação de objetivos e formas de os atingir (*pathways*); probabilidade de diminuição de sentimentos/pensamentos de auto dúvida, stress, ansiedade, sintomas depressivos, agressividade, frustração; entre muitos outros.

De uma forma geral podemos ver que esta promoção terá implicações práticas na forma como os indivíduos agem e lidam com as experiências (e.g. possíveis obstáculos), objetivos, e com a perceção que têm de si mesmos.

De uma forma mais específica, poderá ter implicações a níveis de saúde física, na medida em que níveis mais elevados de esperança estão correlacionados com maior aderência ao tratamento (na doença) e a estilos e hábitos de vida saudáveis (alimentação e exercício), o que, só por si, prevenirá doenças, na medida do possível. Também a nível social, diminuindo a probabilidade de isolamento, uma vez que crianças com maiores níveis de esperança sentem mais satisfação e interesse em estar e conhecer outros, tendem a ser menos agressivas, com todos os benefícios associados a este nível.

A falta de esperança a nível escolar, poderá ter implicações sérias no próprio (des)empenho e resultados académicos das crianças na medida em que a ansiedade e stress elevado, por exemplo numa situação de avaliação, pode configurar um indício de que a criança não interpreta as situações de insucesso de forma produtiva e adaptativa (e.g. como sendo uma oportunidade de aprender e encontrar outras formas de atingir o objetivo), o que irá influenciar, por sua vez, no seu desempenho, não só no momento de estudo (preparação da avaliação e integrar informação necessária – *input* de informação), mas também no momento da própria avaliação (*output* de informação), momentos pelos quais os sentimentos de autodúvida e pensamentos negativos ruminantes de autodesempenho ocupam, travam e impedem a criança de se aplicar totalmente e dar o seu melhor. O contrário envolverá a criança num ciclo de aumento de autoestima uma vez que ao se empenhar na tarefa a criança tem mais chance de sucesso, o que repercute numa profecia de autorrealização positiva, que potenciará a sua motivação e (des)empenho presente e futuro, na perseguição de tarefas e objetivos.

Esta poderá reduzir os efeitos adversos de experiências de vida negativas (Valle, 2006) uma vez que os indivíduos estarão mais munidos de recursos psicológicos para lidar e interpretar de forma mais produtiva e positiva estas experiências, e.g. sendo mais capazes de

criar caminhos (*pathways*) alternativos perante o insucesso ou frustração e “tentar novamente, em vez de desistir e/ou atribuir a culpa do sucedido à sua falta de capacidade, o que, só por si, evitará o efeito de profecias negativas de autorrealização.

O facto deste padrão de pensamento se manter ao longo da vida da criança, tanto em situações normais (no seu dia a dia, em que não haja obstruções ou imprevistos) como em situações de dificuldade ou desvantagem (e.g. surgimento de impedimentos, dificuldades, stressores, algo que deixe o sujeito numa posição de maior vulnerabilidade), contribuirá para um fortalecimento dos seus padrões de esperança e sua duração (Snyder et al., 1997) – *practice makes perfect*.

A avaliação dos níveis de esperança tem também implicações práticas na medida em que possibilita a medição dos recursos psicológicos da criança para podermos intervir em conformidade para a otimização do seu desempenho na obtenção dos seus objetivos, como afirma Portugal (2009, pp.35-36) “compreender o que é que pode causar ou afetar o desenvolvimento é uma questão (...) com inegáveis implicações práticas”.

Através do efeito de contágio que a esperança tem (Snyder et al., 2003), desta intervenção não beneficiarão apenas os sujeitos alvo, mas também, a médio/longo prazo, as pessoas que os rodeiam. Neste sentido também a promoção de esperança nos adultos influenciará nos níveis de esperança das crianças.

Há uma importância considerável para que esta promoção seja feita o mais cedo possível, na medida em que prevenirá promoverá mais satisfação com a vida.

Adultos com altos níveis de esperança têm altos níveis de auto estima, de comprometimento com práticas de vida saudáveis, maiores níveis de satisfação com a vida e menos psicopatologia (Valle, 2006).

Em última instância a grande implicação prática deste estudo e das reflexões acima relatadas é o desenvolvimento de informação útil que sirva de fundamento para se poder cada vez mais estudar e intervir (atempada e fundamentadamente) junto das crianças (de todas as crianças, mas principalmente as que mais precisam – e.g. nível socioeconómico baixo), para promover ao máximo o seu verdadeiro potencial, para virem a crescer e tornarem-se adultos mais satisfeitos, produtivos e realizados.

Pelo que se considera importante que todos os agentes educativos, tenham acesso a esta informação, por ser o contexto escolar o mais propício/promissor para esta intervenção, tomando conhecimento da real importância deste construto e as implicações práticas da sua promoção, para que se possam criar condições, nas escolas e instituições e órgãos relacionados, para agir em conformidade com este conhecimento.

Conclusão

Delors (2013) fala-nos de quatro pilares essenciais para a educação que não devem ser separados, porque estão intimamente relacionados. A sociedade fica com a responsabilidade de educar as crianças, a escolar como parte importante deste todo, deve também assumir estes preceitos (fazendo a ressalva que não é da escola a responsabilidade exclusiva). Sendo o primeiro pilar o de “aprender a conhecer” (“learning to know”), que implica a curiosidade, vontade (intrínseca) e sede de conhecimento, o que conduz a uma busca de conhecimento autónoma. O segundo “aprender a fazer” (“learning to do”) mais do que o conhecimento inclui a qualificação como sendo a competência para ter confiança para conseguir ser capaz de lidar com os vários desafios da vida. O terceiro “aprender a viver com os outros” (“learning to live together”) que compreende a tolerância como aptidão central, não vista como um gesto, mas como faculdade que transparece o conhecimento e interesse pelo diferente. E o último, o mais difícil, “aprender a ser” (“learning to be”) que se traduz no profundo desenvolvimento do potencial (único) criativo – com tudo o que isso tem de rico e de complexo.

Para Delors (2013), a educação deve permitir a promoção do autoconhecimento numa procura (vital) de autoestima – o que nos parece corroborar com a busca das necessidades de Maslow (2012) com o objetivo último de autorrealização. Esta procura de autoestima é importante para que o indivíduo seja capaz de lidar com possíveis dificuldades da vida, e adquirir competência para assumir o controlo da sua própria vida.

Como é que podemos ajudar as crianças na busca do conhecimento sobre si mesmas, se não lhes damos a liberdade, autonomia ou espaço/condições necessárias para que elas expressem os seus próprios pensamentos e necessidades? Em quê que reproduzir

mecanicamente a mesma informação (para todos da mesma forma) ajuda neste processo? Não estaremos a desperdiçar o que Delors (2013) denomina de “tesouro [único] dentro de cada um de nós”?

Tanto a promoção da esperança como a biblioterapia podem ser bastante úteis para criar condições para que tal aconteça. A primeira na medida em que intervirá, por exemplo, no “learning to do” com a organização (consciencialização dos objetivos e criação dos *pathways* para os atingir) e motivação necessária para agir em conformidade com os seus objetivos. E com a perceção de que o próprio é capaz de criar formas de atingir os seus objetivos, por meio da produção de *pathways*, mesmo na presença de eventuais obstáculos.

A biblioterapia porque, pela sua vasta aplicação, pode se enquadrar na promoção de todos estes (quatro) pilares da educação. Pode ajudar a cimentar o pilar “learning to know” na medida em que intervém de forma significativa e aplicada às necessidades daquela criança, o que poderá contribuir para o florescimento do interesse e curiosidade da criança pelo conhecimento, nem que seja o interesse em saber mais sobre aquele problema e/ou sobre experiências de outras pessoas que passaram pela mesma ou similar situação. Pode cooperar para fortalecer o pilar “Learning to do” no sentido em que a biblioterapia pode ser, segundo Cornett e Cornett (1980), potenciadora de competências úteis para que o indivíduo seja mais capaz de lidar com os vários e possíveis desafios. Pode contribuir para robustecer o pilar “Learning to live together” uma vez que, por um lado, pode ser aplicada em grupo, o que só por si, promove competências sociais e tem potencialidade de diminuir o isolamento (Almeida & Grubisich, 2011; Caldin, 2001), e por outro lado, estimula a reflexão e integração de outras perspetivas (inclusive as de outras pessoas), por exemplo, como Shrodes (1955) afirma, quebrar processos de pensamento vicioso/circular maladaptativos que suportam a ideia/perceção que temos de nós mesmo e dos outros, o que poderá conduzir a uma melhor

aceitação e tolerância do outro, como diferente. E, por último, mas não menos importante, o pilar “learning to be”, no qual a biblioterapia se encaixa por procurar promover não só o conhecimento mas o *insight*, autoconhecimento, autoestima, etc. Promoção capaz de prevenir faltas de confiança, baixa autoestima, baixos níveis de esperança, entre muitos outros aspetos, como desistências (no que se inclui o abandono escolar – assunto tão presente no contexto escola).

Tudo isto, em última análise potenciará a emergência do “tesouro dentro de cada um de nós” no processo de independência e autonomia gradual que deve ser a educação.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Eds.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora. Disponível a Janeiro 28, 2017, em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Almeida, J. L., & Grubisich, T. M. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista lusófona de educação*, 1(17), 65-74. Disponível a Outubro 24, 2016, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000100005&script=sci_arttext&tlng=p
- Andaló, C. S. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e profissão*, 4(1), 43-46. doi:10.1590/S1414-98931984000100009
- Berge, A. & Santos, J. D. (1990). *A higiene mental na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-738. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 6(12), 32-44. Disponível a Outubro 5, 2016, em <http://www.redalyc.org/html/147/14701204/>
- Caldin, C. F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 9(18), 72-89. doi:10.5007/1518-2924.2004
- Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Disponível a Outubro 6, 2016, em <http://eric.ed.gov/?id=ED192380>

- Costa, A., & Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. Disponível a Novembro 1, 2017, em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73911/2/92548.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five approaches* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. (2014). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67-80. doi:10.14572/nuances.v24i3.2698
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International Review of Education*, 59(3), 319-330. doi:10.1007/s11159-013-9350-8
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de Julho. Diário da República n.º 143/2017 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with Young People: Librarians and Mental Health Professionals Working Together*. London: Libraries Unlimited, Inc.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Disponível a Outubro 2, 2016, em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12. Disponível a Outubro 30, 2016, https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores – Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268. Disponível a Outubro 24, 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200013&script=sci_arttext

Galinha, S. (2011). *Pedagogia e Psicologia Positiva: Interações em Educação e Saúde*. Porto: LivPsic. 19-25. Disponível a Agosto 8, 2017, em <http://reader.wook.pt/?mode=preview&sample=12235548-0-B&ru=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fpedagogia-e-psicologia-positiva-sonia-alexandre-galinha%2F12235548&bu=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fpedagogia-e-psicologia-positiva-sonia-alexandre-galinha%2F12235548%3Fadd-to-cart%3D1>

Goldberg, M. A. (2013). Concepção do papel de psicólogo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 1(12), 29-47. Disponível a Dezembro 20, 2016, em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1840/1809>

Jones, E. H. (2001). What is bibliotherapy? In E. H. Jones, *Bibliotherapy for Bereaved Children* (pp. 15-24). London: Jessica Kingsley Publishers.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. Diário da República n.º 155/2005 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. O. (2009). Measuring and promoting hope in school children. In M. Furlong, R. Gilman & E. Huebner, *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 37-51). Disponível a Outubro 20, 2017, em https://www.researchgate.net/profile/Jose_Pais-

Ribeiro/publication/288949839_Measuring_and_promoting_hope_in_schoolchildre
n/links/5787b2bc08aecf56ebcb4ce7.pdf

Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A toll to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26(3), 137-147. doi:10.1080/08893675.2013.823310

Lucas, C., Oliveira, F. & Soares, M. L. (2016). Projeto de biblioterapia “Abrindo portas para o futuro através da leitura e da reflexão”. Comunicação apresentada no 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Porto, Portugal.

Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6.ª edição). Sintra: ReportNumber.

Marques, S. C., Lopez, S. J. Lopez, Rose, S. & Robinson, C. (2014). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. In P.A. Alexander, M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 36-50). Reino Unido: Routledge.

Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). “Building hope for the future”: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152. doi:10.1007/s10902-009-9180-3

Marques, S. C., Pais-Ribeiro J. L. & Lopez, S. (2008). Estabilidade Temporal das Escalas de Esperança para Crianças e de Satisfação com a vida para Estudantes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9(2), 245-252. Disponível a Outubro 25, 2017, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-00862008000200005&script=sci_arttext&tlng=en

Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children’s Hope Scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551. doi:10.1177/0143034309107069

- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, 8(2), 39-45. doi:10.1590/S1413-73722003000200005
- Maslow, A. H. (2012). A theory of human motivation. New York: Start Publishing LLC.
- McDermott, D., Hastings, S., Gariglietti, K., Callahan, B., Gingerich, K., & Diamond, K. (1997). *A Cross-Cultural Investigation of Hope in Children and Adolescents*. American Psychological Association Annual Meeting. Disponível a Novembro 1, 2017, em <https://eric.ed.gov/?id=ED412450>
- Morais, J. (1997a). O desafio da leitura. *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. (C. Rodriguez, Trad.). Lisboa: Edições Cosmos e José Morais. (Obra original publicada em 1994). 9-26.
- Morais, J. (1997b). O ensino da leitura. *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. (C. Rodriguez, Trad.). Lisboa: Edições Cosmos e José Morais. (Obra original publicada em 1994). 241-281.
- Moreira, A. P., & Guzzo, R. S. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52. Disponível a Maio 25, 2017, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005
- Moreira, A. P., & Guzzo, R. S. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(2), 204-215. Disponível a Maio 20, 2017, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2016000200204&script=sci_abstract&tlng=es
- Moreira, M. A. (1999). A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. In M. A., Moreira, *Teorias de aprendizagem* (pp. 138-149). São Paulo: Editora pedagógica e universitária.

- Ouaknin, M. A. (2016). *Biblioterapia: Leer es sanar*. México: Editorial Océano de México.
ebook
- Palangana, I. C., Galuch, M. T., & Sforzi, M. S. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista portuguesa de educação*, 15(1), 111-128.
Disponível a Março 11, 2017, em <http://www.redalyc.org/html/374/37415106/>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to using SPSS for Windows*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). O estudo do desenvolvimento humano. In D. E. Papalia & R. D. Feldman (Eds.), *Desenvolvimento humano* (pp. 36-42). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421. Disponível a Novembro 2, 2016, em <https://search.proquest.com/openview/f80e0c1beaab7bf60d1826710b242f06/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41539>
- Pardeck, J. T. (2013). *Using Books in Clinical Social Work Practice: A Guide to Bibliotherapy* (pp.). New York: Routledge.
- Pinto, M. (2002) *Informação, conhecimento e cidadania: A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido*. Intervenção na Conferência Internacional sobre “Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis” (sessão sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê?), promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002. Disponível a Outubro 2, 2016, em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf

- Pires, M. F., & Roazzi, A. (2016). Empatia e sua avaliação: considerações teóricas e metodológicas. *Revista AMAzónica*, 17(1), 158-172. Disponível a Novembro 1, 2017, em https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Roazzi/publication/313038718_Empatia_e_sua_avaliacao_Consideracoes_teoricas_e_metodologicas/links/588e5b51aca272fa50e09a88/Empatia-e-sua-avaliacao-Consideracoes-teoricas-e-metodologicas.pdf
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In G. Portugal, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Disponível a Novembro 25, 2016, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2010). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível a Novembro 1, 2016, em http://www.academia.edu/download/38699285/desenvolvimento_humano.pdf
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto editora, Lda.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, 68(1), 171-176. doi:10.7458/SPP201268698
- Sarmiento, M. J. (2009). Os olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. In G. Portugal, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 68-90). Disponível a Setembro 20, 2016, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Shechtman, Z. (2009). Bibliotherapy as a Method of Treatment. In Z. Shechtman, *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy* (pp. 21-36). New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-09745-9

- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482. doi:10.1037/0022-3514.76.3.482
- Shrodes, C. (1955). Bibliotherapy. *The Reading Teacher*, 9(1), 24. Disponível a Janeiro 30, 2016, em <http://www.jstor.org/stable/20196879>
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística de leitura e do aprender a ler*. (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1988).
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 1(2), 107. doi:10.1037/1089-2699.1.2.107
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., Stahl, K. J. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale, *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. doi:10.1093/jpepsy/22.3.399
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*, 18(2), 122-139. doi:10.1521/scpq.18.2.122.21854
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). Disponível a Outubro 12, 2017, em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=2Cr5rP8jOnsC&oi=fnd&pg=PA257&dq=snyder+mcdermott+2002+the+gr+ead+big+book&ots=elC6juzE1_&sig=-Lfgl-hMPOh69D3jsrI4vBUSHOU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: a convergência de variáveis pessoais e contextuais. In G. C. Lemos & L. S. Almeida (Eds.), *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso escolar* (pp. 110-114). Braga: ADIPSIEDUC. Disponível a Novembro 3, 2016, em http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/Cognição-e-Aprendizagem_Promoção-do-Sucesso-Escolar.pdf#page=111
- Souza, M. P. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13(1), 179-182. Disponível a Abril 10, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a21>
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. (S. Bahla, A. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, Trad.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Ltda. (Obra original publicada em 1990).
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Van-Zeller, M. M. (2011). *A biblioterapia como pedagogia actuante da leitura: um projecto de intervenção em contexto educativo* (Dissertação de Mestrado). Disponível a Outubro 6, 2016, em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/139/2/TMEB%208.pdf>
- Veiga, F. H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e educação. In F. H., Veiga (Eds.), *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 27-40). Lisboa: Climepsi Editores.
- Vickers, A. J. (2005). Parametric versus non-parametric statistics in the analysis of randomized trials with non-normally distributed data. *BMC medical research methodology*, 5(1), 35. doi:10.1186/1471-2288-5-35

Vickery, A. (2014). *Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre:

Penso Editora Ltda.