

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE**

**ELAINE DE FARIA MICHELE SILVA**

**BIBLIOTERAPIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA**

**CAÇADOR – SC**  
**2018**

**ELAINE DE FARIA MICHELE SILVA**

**BIBLIOTERAPIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

**Orientadora: Profa. Dra. Circe Mara Marques**

**CAÇADOR – SC**

**2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**(Organizada bibliotecária da instituição)**

Catalogação Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

---

S586b

Silva, Elaine de Faria Michele

Biblioterapia: a contribuição da literatura infantil para a construção da autoestima da criança. Elaine de Faria Michele /. Caçador, SC. EdUNIARP: 2018.  
87f

Orientadora: Profa. Dra. Circe Mara Marques

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito Parcial para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento e Sociedade.

1. Educação .2. Biblioterapia. .3. Literatura infanti.4 Autoestima. I. Marques, Circe Mara.II. TITULO.

CDD: 370

---

**ELAINE DE FARIA MICHELE SILVA**

**BIBLIOTERAPIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação** apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Circe Mara Marques (UNIARP)  
(Presidente da Banca e Orientadora)

---

Prof. Dr. Kleber Prado Filho (\*UNIARP)  
(Avaliador do Programa)

---

Profa. Dra. Leni Dorneles (UFRGS)  
(Avaliadora Externa)

Caçador, SC, 10 de outubro de 2018.

## AGRADECIMENTOS

### O Afeto é o alimento da alma

Aos meus pais “*in memoriam*”, por seu amor incondicional.

Agradeço à minha abençoada família o amor e respeito que me dedicam, e a compreensão por minha ausência em momentos e datas importantes para todos nós. Sempre pude contar com o apoio de cada um de vocês nesta longa caminhada e um grande incentivo para continuar na busca deste meu ideal.

Em especial, para a minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Circe Mara Marques, agradeço o convite para participar do seu grupo de orientandas, e o seu método “participativo” de orientar, foi em um movimento crescente, motivando e incentivando cada uma a superar as suas dificuldades e a se desenvolver além das suas pesquisas. Em cada orientação uma janela se abria a novas ideias que contribuíam para uma autonomia acadêmica com excelência e competência, onde a ênfase está na meritocracia.

Ao Professor Dr. Kleber Prado Filho e à Professora Dra. Leni Dornelles, meu apreço por suas nobres orientações na Banca de Qualificação e na Banca de Dissertação.

Minha gratidão ao Prof<sup>o</sup> Dr. Ludimar Pegoraro, Coordenador do Mestrado, por seu acolhimento aos alunos que chegam à UNIARP/Caçador, em Santa Catarina, incentivando-os a vencer os desafios e superar as limitações. A sua postura ética e o seu compromisso em transmitir valores sociais foi reforçando a cada aula o exercício do nosso olhar e escuta das fragilidades e necessidades da comunidade, propiciando a cada aluno exercer com legitimidade a sua cidadania.

À Secretária de Educação, Prof.<sup>a</sup> Aldair Mulcinelli, agradeço o imediato apoio e viabilização dessa pesquisa no Núcleo Educacional do município de Porto União. A Supervisora Geral da Secretaria de Educação, Elena Koch, por seu interesse na pesquisa e em acompanhar-me pessoalmente ao Núcleo Educacional elegido por ela.

Ao Dr. Marivaldo Reis, Secretário de Saúde do Município de Porto União, Santa Catarina. Um dia começamos a conversar sobre os afetos, e a dificuldade que uma pessoa pode apresentar para dar conta de seus sentimentos. E nossa conversa caminhou e chegou ao tema de minha pesquisa de mestrado.

À Diretora Leila Ruaro e a Pedagoga Arlete Tabaca Cardoso, assim como as demais professoras do Núcleo Educacional, desde o primeiro dia em que cheguei para apresentar a pesquisa, foram pessoas maravilhosas. O imediato acolhimento e a simpática receptividade de cada uma à proposta metodológica dessa pesquisa foram de suma importância para o desenvolvimento de cada uma das crianças e para a qualidade das atividades.

Às colaboradoras do Núcleo Educacional que foram sempre atenciosas, desde a minha chegada fui recebida com simpatia, e assim também no tocante à organização da sala de atividades para a pesquisa com as crianças.

Aos colegas que, nesta caminhada, se tornaram parceiros, e com os mesmos objetivos nos encorajamos em todos os momentos, e o sentimento de afeto e amizade que nasceu em sala de aula entre nós, se fortaleceram e se expandiram para fora das paredes da Instituição. Amigos pelas palavras de incentivo e apoio nos momentos difíceis e das boas risadas que compartilhamos em momentos de alegria nos nossos jantares de confraternização. Minha admiração por cada um de vocês, que dão o melhor de si para alcançar a excelência em qualidade profissional, habilitando-se como Mestre.

Uma menção especial de agradecimento ao Profº Ms. Atílio Augustinho Matozzo, Coordenador Pedagógico Faculdades Integradas Vale do Iguaçu, União da Vitória, Paraná, um Ser humano de singular valor e princípios éticos admiráveis.

Amiga e colega Psicóloga, Profª Ms. e Doutoranda Eline Granzotto, Faculdades Integradas Vale do Iguaçu, a minha gratidão por suas palavras norteadoras e motivadora ao Mestrado. Ontem apenas um sonho. Hoje uma realidade.

Agradeço as crianças, que contribuíram com a sua participação nas atividades para o sucesso desta pesquisa, propiciando para a pesquisadora uma relevante oportunidade de conhecer um pouco delas e levando consigo esse aprendizado.

Aos Pais das crianças, que perceberam a necessidade maior de seu filho, permitindo a sua participação nessa Pesquisa. A FAMÍLIA é o eixo estruturador da identidade da pessoa, e a sua influência no desenvolvimento da criança é um fator essencial para o seu equilíbrio biopsicossocial.

Os livros favoreceram momentos felizes para as crianças e para a pesquisadora, e cada uma delas, ao seu modo, enriqueceu a pesquisa.

A quem dedico este trabalho: Àquelas crianças que permitiram a mim a escuta dos seus medos, de seus melhores momentos e da sua realidade.

**Medos:** *“Tenho medo que dê guerra”. “Medo de cobra”. “Tenho medo que passemos fome”. “Eu tenho medo de boneco assassino”. “Eu tenho medo do Charlie, Charlie”. “Tenho medo do escuro”. “Tenho medo perder minha família”, “Tenho medo da boneca assassina”.*

**Meus melhores momentos:** *“Eu tive os melhores amigos do mundo. Meus melhores momentos foram tudo”* (com relação à pesquisa e às atividades). *“Foi quando nós desenhamos no boneco”. “Foi muita coisa que eu gostei: de ter jogado meus medos fora”. “Eu gostei dos livros, foi muito legal por causa que nós fizemos atividades”. “Foi tudo muito bom e o monstro foi muito legal”.*

**A realidade:** *“Professora, a minha vida mudou, agora minha mãe fala comigo, me abraça e dá beijos. Eu te amo professora”* (Letícia). (A professora de Letícia falou que ela mudou, melhorou bem o seu comportamento em sala de aula).

*“Yuri agora ficou mais calmo e briga menos com a irmã”* (Mãe do Yuri).

*“Pra mim acabou com os meus medos; o boneco monstro e levou medos juntos”* (Victor).

*“Saudades da minha mãe, eu queria que a professora fosse minha mãe”.* Por que não pode? (Larissa).

*“Te amo professora”* (Diego). Divertia-se, ao ver a pesquisadora chegar, brincando, se escondia dela, ficando atrás de um poste ou de um orelhão no portão do Núcleo Educacional... ou, falando que ia embora, tornava a se esconder, indo para o lado de fora da sala, para em seguida entrar na sala sorrindo! E o que ele queria (inconscientemente) com aquele comportamento era somente ser percebido, ser chamado para entrar. A pesquisadora compreendia a sua necessidade de afeto, de atenção e o convidava gentilmente para voltar. Ele voltava rapidamente, perguntando: *“Professora, o que é para eu fazer”*, sorrindo... Quando se despediu dele, conversando que a pesquisa havia terminado, Diego questionou? *“Mas, não podemos continuar mais professora com as atividades, ler mais livros? Não precisa acaba professora”.*

*“[...] foi ela que pus sob a redoma. Foi ela que abriguei com o para-vento. Foi ela que eu escutei se queixar ou se gabar... calar-se algumas vezes”.*

*“Eis o meu segredo: É muito simples: Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”.*

*“Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz!”.*

(Antoine de Saint-Exupéry, França, 1900-1944).

Isso aconteceu com as crianças participantes da pesquisa: eu combinava de chegarmos às 14h e elas chegavam às 13h – 13h30m. E, ao terminarem as atividades e estarem liberadas para a sua casa por 15h15m, elas queriam continuar até às 17h.



## RESUMO

O objetivo principal desse estudo foi analisar as possibilidades de uso da Biblioterapia como contribuição da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e o fortalecimento da sua autoestima. O uso da literatura infantil como proposta psicoterápica é nomeada de Biblioterapia. A metodologia foi desenvolvida através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram produzidos a partir de sete encontros com crianças entre nove e dez anos de idade, em uma escola pública no município de Porto União, Santa Catarina. Nesses encontros foram exploradas quatro obras de literatura infantil: *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros; *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreid; *Os Problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari; e, *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Na sequência, as crianças produziram um livro, contando sua própria história. Os dados coletados indicam que ao identificarem suas esquisitices, seus medos, as diferenças familiares e suas próprias diferenças, as crianças estão se conhecendo e aprendendo a gostar de si e dos outros. A partir das obras selecionadas elas puderam falar e representar os seus sentimentos. Ao construir seus livros e relatarem suas histórias umas para as outras foi possível identificar algumas mudanças naquilo que as crianças diziam sobre si mesmas e, mudanças nos modos como estavam se relacionando com seus pares. Constata-se que a biblioterapia pode auxiliar crianças que apresentam desorganização em seus sentimentos e autoestima baixa a se compreenderem como agentes e autores de suas ações, melhorando seu relacionamento consigo mesmas e com os outros. Gostar de si é sentimento imprescindível para vir a gostar dos outros e a ser gostado por eles.

**Palavras-chave:** Educação. Criança. Biblioterapia. Literatura infantil. Autoestima.

## ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the possibilities of using Bibliotherapy as a contribution of children's literature to the child's emotional development and the strengthening of their self-esteem. The use of children's literature as a psychotherapeutic proposal is called Biblioterapia. The methodology was developed a research of qualitative, research-action type. The data were produced from seven meetings with children between nine and ten years of age, in a public school in the city of Porto União, Santa Catarina. In these meetings four works of children's literature were explored: *Esquisita como Eu*, by Martha Medeiros; *Monsters and Thieves*, by Celso Gutfreid; *The Problems of the Gorgonzola family*, by Eva Furnari; and, *Diversity*, by Tatiana Belinky. Then the children produced a book telling their own story. The collected data indicate that by identifying their oddities, fears, family differences and their own differences, children are getting to know each other and learning to enjoy themselves and others. From the selected works they were able to speak and represent their feelings. By constructing their books and telling their stories to each other, it was possible to identify some changes in what the children said about themselves and changes in the ways they were relating to their peers. It can be seen that bibliotherapy can help children who present disorganization in their feelings and low self-esteem to understand themselves as agents and authors of their actions, improving their relationship with themselves and with others. To like yourself is an essential feeling to come to like others and to be liked by them.

**Keywords:** Education. Child. Biblioterapia. Children's literature. Self esteem.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Obras de literatura infantil usadas nos encontros biblioterápicos.....	45
Quadro 2 - Autorretrato e nome fictício das crianças participantes.....	52
Quadro 3 - As esquisitices de cada um.....	56
Quadro 4 - Monstro e medos apontados pelas crianças.....	61
Quadro 5 - Fala das crianças e suas representações familiares.....	66
Quadro 6 - Registro visual dos livros produzidos pelas crianças.....	73
Quadro 7 - Registro visual do kit escolar e do kit de guloseimas entregues às crianças.....	76
Figura 1 - Materiais e fantasias utilizadas pelas crianças.....	71
Figura 2 - Último encontro de trabalho com as crianças.....	74
Figura 3 - Letícia no primeiro e no último encontro.....	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA: UM BREVE APANHADO HISTÓRICO.....</b>	<b>15</b>
1.1 AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS.....	15
1.2 DA EMERGÊNCIA À CRISE REPRESENTACIONAL DA INFÂNCIA .....	16
1.3 A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	18
1.4 A CRIANÇA E SEUS DIREITOS.....	24
<b>2 A DESORGANIZAÇÃO DE SENTIMENTOS NA VIDA DA CRIANÇA .....</b>	<b>29</b>
2.1 A CRIANÇA E AS CONDIÇÕES DE VIDA.....	29
2.1.1 A criança e a autoestima .....	30
<b>3 A LITERATURA INFANTIL E A BIBLIOTERAPIA.....</b>	<b>33</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA NA INFÂNCIA .....	33
3.2 LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA: A BIBLIOTERAPIA .....	34
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
<b>5 À PORTA DA ESCOLA .....</b>	<b>47</b>
5.1 O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS E SUAS INDAGAÇÕES .....	47
5.2 O OLHAR CURIOSO DAS CRIANÇAS SOBRE A PESQUISADORA.....	48
5.3 OLÁ! EU ME CHAMO ELAINE, E VOCÊS? UM DIA DE SOL E O PRIMEIRO CONTATO COM AS CRIANÇAS .....	49
5.4 ENCONTRO COM RESPONSÁVEIS.....	53
<b>6 ENFIM, OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: OS DADOS DA PESQUISA ...</b>	<b>55</b>
6.1 AS ESQUISITICES DE CADA UM: O PRIMEIRO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO .....	55
6.2 SOBRE OS MEDOS E OS MONSTROS: O SEGUNDO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO .....	59
6.3 OS PROBLEMAS DA FAMÍLIA GORGONZOLA: O TERCEIRO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO .....	62
6.4 A DIVERSIDADE: O QUARTO ENCONTRO .....	67
6.5 A HISTÓRIA DE SI MESMO: O QUINTO E O SEXTO ENCONTRO .....	72
6.6 MAIS UM.....	74
6.7 OITAVO ENCONTRO – ENCERRAMENTO DA PESQUISA.....	75
6.8 O QUE CONTARAM AS CRIANÇAS SOBRE ELAS MESMAS .....	76
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Uma concepção universal e idealizada de infância ainda é bastante recorrente na sociedade brasileira. Comumente se ouve pessoas de diferentes idades e nos mais variados lugares se referirem à infância como momento de felicidade plena e às crianças, como sendo um projeto de futuro, ou seja, os cidadãos do amanhã. Nessa perspectiva, “as crianças não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 290).

Estudos mais recentes no campo da Psicologia Social e da Sociologia da Infância colocam em xeque a existência de um modelo universal de infância, a linearidade das fases de desenvolvimento infantil, a ideia de criança associada à inocência, pureza e felicidade. Diferentemente, consideram que existem múltiplos modos de viver a infância e que muitas crianças podem precisar de ajuda para resolver a confusão de sentimentos que afetam sua autoestima.

A infância não pode ser entendida como uma fase da vida desprovida de problemas, na qual as crianças vivem a felicidade plena. Elas enfrentam, em seu cotidiano, problemas de diferentes ordens, tais como, conflitos parentais, doenças, perdas e lutos, dificuldades econômicas, sentimentos de abandono, situações de discriminação e, até mesmo, situações de violência física e/ou moral. Com a autoestima baixa poderão surgir dificuldades que impactam seu relacionamento consigo mesma, com os outros e com a aprendizagem.

Em situações nas quais as crianças apresentam autoestima baixa e alguma dificuldade em verbalizar seus sentimentos pode surgir sintomas de inquietação, associados a medos, ansiedade e falta de coragem diante da vida. Esses conflitos, tanto tendem a comprometer os modos de se relacionar com os pares e com os adultos, bem como, podem afetar as condições de aprender na escola. Além disso, as múltiplas linguagens de que se valem as crianças (gestos, olhares, resistências, choro, birras, etc.) para expressarem suas emoções e sentimentos, nem sempre são suficientemente compreendidos pelos adultos.

O tema desse estudo consiste na desorganização emocional de crianças e o uso da literatura infantil como uma contribuição na construção da sua autoestima. A problemática consistiu em buscar saber o modo como a literatura infantil pode contribuir na construção da autoestima da criança, e de que forma.

A literatura infantil pode ser uma possibilidade amenizadora de conflitos psíquicos, contribuindo para que a criança possa ter um conhecimento melhor de si mesma e facilitada a sua socialização. As histórias vão ao encontro do imaginário da criança auxiliando na resolução de conflitos interiores. Medos, raivas, inseguranças, apatias, isolamento social, adoecimento, podem vir à tona e se fazerem conscientes, contribuindo na organização do pensamento e na superação desses conflitos.

Girardello et al. (2012, p.164), referindo-se à narração de histórias, afirma que permitem o exercício da imaginação, “o voo para o mundo paralelo onde através do prazer poético as crianças estão na verdade ‘trabalhando’, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construírem a si mesmas”.

O uso da literatura infantil como proposta psicoterápica é nomeada de Biblioterapia. Essa palavra é composta por dois termos de origem grega: livro e terapia, ou seja, significa a terapia por meio de livros. Em uma definição restrita: “A Biblioterapia é o uso de materiais de leitura selecionados como auxiliares terapêuticos em medicina e psiquiatria” (OUAKNIN, 1996, p.12).

Cristóvão (2014) destaca a Biblioterapia como ferramenta utilizada por muitas culturas em diferentes épocas para fins medicinais, com objetivo terapêutico, desde o antigo Egito, sendo a leitura utilizada como remédio para a alma, e auxílio no cuidado da saúde.

O objetivo principal desse estudo foi analisar as possibilidades de uso da Biblioterapia como contribuição da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e o fortalecimento da sua autoestima. Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: conhecer estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da Sociologia da Infância; descrever aspectos relacionados à desorganização de sentimentos na vida da criança; conhecer o que as crianças com baixa autoestima dizem sobre si mesmas; e, analisar as possíveis contribuições da literatura infantil na construção da autoestima da mesma.

Os dados foram produzidos à partir de sete encontros biblioterápicos com um grupo de cinco crianças, entre nove e dez anos de idade, em uma escola pública do município de Porto União, Santa Catarina. Nesses encontros foram exploradas quatro obras de literatura infantil: *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros; *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreid; *Os Problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari; e, *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Na sequência, as crianças produziram um livro, contando sua própria história.

O estudo será apresentado em sete capítulos. O capítulo primeiro tem como propósito discutir os estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da Sociologia da Infância. Inicialmente se faz um breve apanhado histórico sobre as concepções de infância e criança e, na sequência, apresenta-se a emergência de uma nova sociologia da infância dando destaque à ideia de criança como sujeito de direitos.

O capítulo 2 enfoca *A desorganização de sentimentos na vida da criança*, considerando as condições de vida, e a questão da autoestima.

No capítulo 3 o título é *A literatura infantil e a Biblioterapia*, destacando-se a importância da leitura na vida da criança e a Biblioterapia no processo de construção da autoestima da criança.

No capítulo 4 intitulado *Caminhos metodológicos* apresenta os procedimentos para a realização da pesquisa.

O capítulo 5, sob o título *A porta da escola: a chegada da pesquisadora*, que apresenta o núcleo educacional, a Biblioterapia, bem como relata o encontro entre as crianças selecionadas para a pesquisa e a pesquisadora.

No capítulo 6, sob o título *Enfim os encontros com as crianças: os dados da pesquisa* são apresentados, os resultados observados nos encontros e as falas das crianças, bem como a discussão desses resultados.

No capítulo 7, titulado como *Não precisa terminar*, nas quais se confirma o atendimento aos objetivos propostos ao estudo.

Espera-se que esse estudo possa contribuir não só na formação de professores para infância, como também para o desenvolvimento de outras pesquisas acadêmicas que investiguem a Biblioterapia como uma possibilidade de fortalecer a autoestima das crianças, impactando positivamente seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento social.

## 1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA: UM BREVE APANHADO HISTÓRICO

Este capítulo tem como propósito discutir os estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da Sociologia da Infância. Inicialmente se faz um breve apanhado histórico sobre as concepções de infância e criança e, na sequência, apresenta-se a emergência de uma nova sociologia da infância dando destaque à ideia da criança como sujeito de direitos.

### 1.1 AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS

Antes de iniciar uma discussão sobre a trajetória histórica, cabe dizer que infância e criança não é a mesma coisa. As crianças sempre existiram, mas a ideia de infância emergiu na modernidade e, desde então, vem se transformando.

Sarmiento (2007) explica que a infância é uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Lustig *et al.* (2014), quando diferencia os conceitos de infância e de criança afirma que a 'infância' se refere a criança como um sujeito histórico, social e cultural, enquanto que a criança seria uma etapa da vida da pessoa.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016) afirmam que, se não é simples definir a infância e as crianças, deve-se conferir maior importância para as relações que se estabelecem entre elas e ao papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos apresentam sob um ponto de vista social e individual. O que existe são demarcações adultocêntricas, que funcionam para estabelecer critérios de pertencimento em alguns grupos, marcados pelas faixas de idade, fato que recomenda a realização de novos estudos e pesquisas sobre a infância e a criança.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p.104) apresentam questionamentos com relação à caracterização da infância, porque não existe uma afirmação única e consensual para um conceito, que se apresenta ambíguo, instável, ambivalente e de difícil normatização. "Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo", porque infância e criança são conceitos controversos e de difícil compreensão.



## 1.2 DA EMERGÊNCIA À CRISE REPRESENTACIONAL DA INFÂNCIA

Historicamente, Ariès (1986) apresenta importantes contribuições para a compreensão das concepções da infância. Seus estudos mostraram que na Idade Média não havia o sentimento da infância que conhecemos hoje. No passado medieval as crianças interagiam de modo direto no ambiente vivido pelos adultos. Ou seja, vestiam-se como eles, consumiam os mesmos alimentos e participavam dos espaços e rotinas da vida adulta, sem nenhuma restrição, pois não existia a ideia que hoje temos de infância (KOLESNY; ZIEDE; MARQUES, 2016).

A criança medieval, a partir dos sete anos, já era inserida na sociedade dos adultos, passando a participar dos jogos, afazeres domésticos e trabalhando como aprendiz (ARIÈS, 1986). A sociedade dessa época apresentava um apego restrito às crianças. As taxas de mortalidade infantil eram bastante elevadas nos primeiros anos de vida, devido à inexistência de cuidados específicos relacionados à higiene e alimentação. O texto de Ariès (1986), portanto, confirma a referência sobre a infância como um tempo muito curto na vida da criança, com uma passagem breve e insignificante pela família e pela sociedade, no qual vivia um sentimento superficial, o qual foi denominado de *paparicação*, reservado aos seus primeiros anos de vida, vista como “uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse [...] a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança, logo a substituiria” (ARIÈS, 1986, p.10).

As crianças de famílias pobres assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre a vida adulta e a vida infantil. Diferentemente, as crianças nobres eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta (ARIÈS, 1986). Então, “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ARIÈS, 1986, p. 10).

Postman (2011, p. 29) afirma que “[...] nesse período não havia uma literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria, a linguagem também era a mesma tanto para adulto quanto para a criança”.

A sociedade industrial propôs um novo lugar à criança e sua família (ARIÈS, 1986). No final do século XVII ocorreram mudanças importantes na sociedade. Uma dessas mudanças foi o surgimento da escola que institucionalizou as crianças, retirando-as dos espaços externos e separando-as do ambiente dos adultos.

Segundo Ariès (1986, p.11):

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, a qual se dá o nome de escolarização.

A compreensão de que as crianças têm um papel específico no mundo, como matéria-prima de uma população adulta, conforme é referenciado seguidamente, como futuro comum, como próxima geração, pode indicar que a infância é realmente o alvo da proteção, mas um instrumento para as propostas políticas dos adultos. Desde cedo a pergunta é feita: o que você será quando crescer? Questionamento que pode mostrar desinteresse por aquilo que são as crianças enquanto crianças (QVORTRUP, 2010).

Afirma o autor, que não se espanquem mais crianças visando separá-las dos mimos, e prepará-la para o êxito na futura vida adulta, o objetivo dos adultos com relação à criança continua o mesmo: “produzir um adulto melhor” (QVORTRUP, 2010, p.788).

No passado, vigorava a subalternidade da infância com relação ao mundo dos adultos, sendo as crianças representadas durante séculos como homúnculos, seres humanos em miniatura, seres sociais em trânsito para a vida adulta, os quais só valia a pena analisar como objeto de cuidado dos adultos, porque as crianças eram consideradas como destinatária do trabalho dos adultos; a aprendizagem consistia em alvo de tratamento, da orientação ou ação pedagógica dos mais velhos (SARMENTO, 2008).

Dornelles e Marques (2015) citando os estudos de Rousseau (1712-1778) problematizam a constituição da ideia romântica de infância, produzida na modernidade e o modo como ela resiste ainda hoje em diferentes discursos.

A partir da invenção da ideia de infância como uma categoria que se diferencia dos adultos por sua inocência, puerilidade e necessidade de proteção, a modernidade associou os adultos ao trabalho e as crianças aos brinquedos e brincadeiras (KOLESNY; ZIEDE; MARQUES, 2016, p. 52).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), analisaram a produção disponível sobre a história da infância e perceberam que a preocupação com ela teve início no século XIX, em todos os lugares do mundo. Mas, mesmo tendo se tornado um problema social, a infância não se tornou um objeto de investigação, continuando até a década de 1960, dissociadas, as histórias da infância e a história da educação.

Em meados de 1970 o mundo se deparou com sinais de uma crise cultural ou representacional da infância, indicados inicialmente por textos semiacadêmicos e populares que anunciavam o desaparecimento da infância, como opinião crítica. Essas críticas permitiram compreender que as velhas ideias sobre a infância estavam ultrapassadas e que uma modificação no caráter da infância se realizava gradativamente, enfraquecendo as fronteiras entre a infância e a idade adulta. De fato, “a ideia de uma infância padrão foi sempre questionável, mas nos anos 1970 e 1980 ficou claro que a experiência da infância estava se fragmentando” (PROUT, 2010, p.732).

### 1.3 A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Kullmann Jr. (2010, p. 30) refere à necessidade de “considerar a infância como uma condição da criança”, reconhecendo as representações da infância, considerando as crianças concretas e localizando-as como produtoras da história.

Inerentes a estas necessárias considerações percebe-se o surgimento de um movimento de deslocamento ao qual Prado Filho e Martins (2007, p.15) definem pertinentemente, como dança de objetos:

Do biológico para o cultural, do natural para o histórico, do individual para o coletivo; o olhar torna-se sempre mais social, histórico e político, desenhando objetos sociais, centrando foco nas relações, mas também no material, buscando superar as concepções idealistas, subjetivistas e individualizantes. Algumas instâncias mais ‘integradas’ ganham visibilidade a partir de 1940: a consciência, o comportamento; mas também a personalidade (como decorrência da emergência das teorias do desenvolvimento), a individualidade, a identidade – objeto por excelência da psicologia social dos anos 1980 – bem como a subjetividade e a singularidade, problematizadas de uma perspectiva social, histórica e política a partir desta mesma década de 1980.

Destacam os autores, que foi sendo observado um centramento da cultura moderna na figura humana, desde o século XVII, com o Iluminismo, trazendo uma problemática moderna do sujeito na filosofia, nas ciências e na vida cotidiana, que

se configuraram como acontecimentos essenciais ao nascimento de um conhecimento psicológico de cunho científico, porquanto, confirmou a prioridade de atenção ao sujeito (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

Em um ambiente de mudança no caráter da vida social, e da própria crise da teoria social, surge a Sociologia da infância contemporânea, originada de uma tradição sociológica e de um aparato teórico imerso em dúvidas sobre si, instáveis e reproblematicados. Na década de 1980 resumiu-se a tentativa de manter a Sociologia sintonizada com um conjunto de mudanças sociais já suplantadas, porque não havia dado espaço suficiente à infância, surgindo então, com a tarefa de “criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e a ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733).

A Sociologia da infância surgiu como resposta a reflexões concernentes aos direitos das crianças, com destaque nas questões da proteção e da provisão. Especialmente as condições de pobreza vivenciadas por crianças em diferentes partes do mundo foi o elemento motivador para que os pesquisadores buscassem teorizar sobre o seu bem-estar (ABRAMOVICZ; MORUZZI, 2016).

Trata-se, de acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), dos chamados Novos Estudos da Criança ou mesmo Novos Estudos da Infância, trazidos desde 1980, como parte de uma ciência crítica, em uma forma contemporânea de pesquisa, que pretende constituir um conhecimento situado e com relações disciplinares.

Salientam esses pesquisadores que as análises sobre as crianças permitem tecer considerações sobre a história da infância em diferentes tempos e espaços, e mesmo ao conceituar uma criança, de modo que os estudos “remetem à possibilidade no contexto de construção social de uma ciência, de criar estabilidades e referências, mas não de verdades estanques” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 112).

Müller e Nascimento (2014), escrevendo sobre os estudos da criança e/ou da infância, encontraram alguns pontos considerados chave e que se consolidaram, a exemplo da infância como construção social, porque se biologicamente a criança foi considerada incompleta e a infância, um estágio de imaturidade física e emocional, nas ciências sociais a infância é uma categoria social, assim como a idade adulta e a velhice.

A agência das crianças é também uma referência, em razão de que algumas das questões conceituais assumem que crianças são atores sociais, já que demonstram apego, expressam desejos, fazem parte das relações de família. Nesta compreensão, destacam-se as vozes das crianças, cuja tendência do estudo acerca do presente das crianças, e de suas vozes, pode ser encontrada em algumas publicações recentes, nas quais as crianças têm sido pesquisadas nas interações e brincadeiras que estabelecem nas creches, pré-escolas e escolas, nos grupos que frequentam e em suas rotinas, tendo como foco das investigações as falas e ações entre as crianças (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014).

Essas pesquisadoras afirmam que o desenvolvimento de estudos com crianças requer “novos aportes metodológicos, permite diferentes caracterizações de grupos de crianças e a discussão de relações de classe, gênero, etnia e idade presentes em suas vidas” (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p. 15).

Relembrando que a denominada categoria infância, a qual se referiram Müller e Nascimento (2014), teve sua gênese na modernidade, e se as crianças do passado foram percebidas como adultos em miniatura, no surgimento das primeiras escolas maternas são compreendidas com base em um conceito de infância que enfoca o direito de bem-estar, que inclui a educação, o cuidado e o lazer. A construção histórica da infância na modernidade utiliza “um complexo processo de produção de representações sobre as crianças e a criação de espaços de organização social especiais para elas” (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p.108).

Neste processo adveio a necessidade social da institucionalização da infância, construída a partir da criação de escolas públicas, que visavam retirar as crianças do universo do trabalho ao lado dos adultos. A modernidade, de modo similar, elabora procedimentos para a administração simbólica da infância, mediante normas determinantes de quais comportamentos são esperados da criança, caracterizando-se como o seu ofício (MONTEIRO; DELGADO, 2014).

A Sociologia da infância, ou os seus estudos, do conceito contemporâneo de infância, alterado com base na institucionalização da escola e da escolarização das crianças, associa o desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças como uma construção social da infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Afirmam Sarmento e Pinto (2004, p.3) que:

Com efeito, a institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se na conjugação de vários fatores. O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da

institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um setor do grupo geracional mais novo [...], sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. Deu-se, assim, a 'institucionalização educativa da infância', pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos [...].

Sarmiento (2005) destaca que no início do século XXI o mundo inteiro verificou a constituição e legitimação do campo científico da Sociologia da infância, com criação de comitês para pesquisas internacionais<sup>1</sup>. Em Portugal foram criados os primeiros cursos de pós-graduação e produzidos teses, números temáticos de revistas científicas e projetos de investigação na área. Todas essas iniciativas se efetivam para dar consistência a uma constituição: a da infância e a criança como ator social pleno.

De fato, conforme refere Sarmiento (2008, p.3) há o desenvolvimento da Sociologia da Infância nos dias de hoje, por conta da necessidade de compreender este tema como um dos mais importantes paradoxos atuais e que desperta discussões: “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento”.

Siqueira (2013) alerta que não deve ser confundida a Sociologia com o movimento da Sociologia da Infância, este último, que determina o modo sociológico de apreender a criança e a infância no campo da Educação e da Sociologia. Sugere demarcar alguns elementos que podem fundamentar esse discurso: a apropriação do discurso sociológico pela educação; as concepções de criança como sujeito de direitos e criança como ator social encontram na Sociologia da infância um campo de defesa e estudos; a concepção de infância como construção social ou construção histórica têm destacado categorias essenciais da Sociologia da infância, a exemplo de ator social, ação social, cultura infantil, infância como categoria de análise estrutural e social, geração, participação e cidadania; o crescente volume de produções teóricas sobre a Sociologia da Infância e sua relevância no Brasil; e, a adoção desse campo de estudo por diferentes grupos de pesquisa da Educação e da Psicologia, aproximando os campos de estudo (SIQUEIRA, 2013).

---

<sup>1</sup> Comité de Pesquisa da Associação Internacional da Sociologia (ISA) e grupos de trabalho no interior da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF).

Em entrevista sobre a Sociologia da infância, Sarmiento afirma como sendo:

Das mais prometedoras áreas de desenvolvimento da Sociologia no mundo [...]. Julgo que a Sociologia da Infância vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e isto é novo. [...] a Sociologia da infância só poderá desenvolver-se se for capaz de articular o seu programa com a renovação da própria sociologia em geral, com recusa das concepções dogmáticas e fechadas e com abertura à complexidade e à análise não dicotômica das relações entre a infância como categoria geral e as crianças como atores sociais, as dimensões estruturais e as dimensões culturais (DELGADO; MULLER, 2006, p.20).

As últimas décadas trouxeram dúvidas acerca do sucesso de uma estratégia sobre desenvolvimento dos Estudos Sociais das crianças e sobre a infância, porque as informações traziam conceitos, teorias, métodos e medidas da ciência social moderna e clássica que permitia interpretação com base na normatização de adultos, enquanto as preocupações das crianças eram excluídas (ALANEN, 2010).

Em sua política familiar, Janet Fink (2001) acredita que os problemas das crianças são significativos para a análise da política do bem-estar da infância, de três diferentes formas:

A invisibilidade das crianças sustenta a permanência do desconhecimento dos modos pelos quais mudanças nas ideias sobre infância impactam e orientam as políticas para a família; [...] a consideração das crianças como dependentes tem efeitos na construção da 'parentalidade' (*parenthood*) com seus direitos e responsabilidades. A 'familiarização' das crianças faz com que elas desapareçam dentro da família, o que, por sua vez, ajuda a manter a crença de que as necessidades das crianças são satisfeitas quando se atendem as necessidades das famílias (ALANEN, 2010, p.765).

A demora por parte das Ciências Sociais e Humanas para focar a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas seguiu em paralelo ao tempo demandado para que as pesquisas considerassem, em suas análises, as relações presentes entre sociedade, infância e escola, no sentido de trazer a criança como sujeito histórico e de direitos, e o registro de sua fala como eixo de investigações (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Ouvir a criança no sentido de interpretação das suas representações do mundo é um estudo que busca entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância, em conjunto com o papel desempenhado pela escola

frente a esta invenção da modernidade (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Alanen (2010) informa que as discussões relacionadas à escuta da criança têm ocorrido nos fóruns de fomento a políticas, mas a pesquisa científica de natureza social sobre o bem-estar da criança não tem acompanhado tais discussões, porque as crianças nunca estiveram presentes no centro da pesquisa do bem-estar. Mas, no momento em que as crianças e a infância se tornam assunto de interesse global para a reorganização do bem-estar social, a contribuição das Ciências Sociais é solicitada, motivando a realizar novos estudos sobre a infância.

Assinalam Rosemberg e Mariano (2010, p.697) “A forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais”.

Nesse ambiente está presente a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, pois a agenda de políticas públicas também é construída social e politicamente como resposta ao jogo de tensões e coalizões relacionado aos diversos atores sociais, nacionais e internacionais, que podem incluir as agências multilaterais e fundações (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Contemporaneamente, Sarmento (2005) relata a infância em sua construção histórica, em um processo longo que lhe conferiu um estatuto social e fundamentou as ideologias, normas e referenciais para o seu lugar na sociedade, um processo tenso, contraditório e continuado, atualizado constantemente na prática social, nas interações entre as crianças e entre elas e os adultos.

Dahlberg, Moss e Pence (1999), referindo-se à *United Nations Convention on the Rights of the Child*<sup>2</sup>, em seu artigo 12<sup>3</sup>, que garante às crianças a manifestação de sua opinião, afirmam que:

---

<sup>2</sup> A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. No Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi promulgada pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990).

<sup>3</sup> Art. 12. 1 - Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. 2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (UNICEF BRASIL, 2017).



Isso faz parte de um projeto ético mais amplo que estabelece uma cultura onde os filhos são vistos como seres humanos em seu próprio espaço, como vale a pena escutar, onde não impomos nossos próprios conhecimentos e categorizações antes que os filhos tenham posto suas perguntas e fizeram as suas próprias hipóteses (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p.137).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, “a emergência de uma nova sociologia da infância marca a superação da ideia de crianças como sujeitos que assimilam e reproduzem as culturas adultas” nos remete a pensar diferente. (MARQUES; LAUTERT, 2015, p. 40). “As crianças contemporâneas não são mais vistas como adultos em miniatura, mas como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Elas são diferentes das crianças de outrora tanto em seus modos de vestir e se alimentar como de brincar” (KOLESNY; ZIEDE; MARQUES, 2016, p. 52).

Contudo, esse reconhecimento é recente, caracterizando-se a história dos direitos da infância e, do mesmo modo, da criança, como uma construção social desenhada por um caráter paradoxo relacionado ao reconhecimento da necessidade do direito e dos empecilhos para que se efetive (ANDRADE, 2010). Um desses empecilhos está relacionado à carência de uma discussão maior na própria formação de professores. Como mostram os estudos de Dornelles e Marques (2015), a ideia de infância amorosa e cuidada circula com recorrência entre os estudantes de Pedagogia.

#### 1.4 A CRIANÇA E SEUS DIREITOS

Vimos até aqui que a ideia que se tinha de infância e os modos de vida das crianças se modificaram ao longo da história.

Andrade (2010, p. 80) afirma que o discurso mais incidente sobre a infância no século XX, “atribuiu-lhe o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais”. Dentre esses documentos, a Declaração de Genebra, de 1923; a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959; e, a Convenção dos Direitos da Criança, mais recente, de 1989.

No Brasil, em 13 de julho de 1990 foi promulgada a Le nº 8.069, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que determina em seu artigo 3º a garantia de que “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos

fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...]” (BRASIL, 1990, p.1).

Especialmente em seu artigo 5º, a Lei do ECA assegura à criança o direito à segurança, conforme se lê:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p.1).

Sobre a trajetória dessas conquistas para a criança, Rosemberg e Mariano (2010) citam o judeu polonês, médico pediatra por formação e educador por opção, Janusz Korczak, que criou em 1912, em Varsóvia, uma instituição, o Lar de Crianças da Rua Krochalna, na qual acolhia, principalmente, crianças pobres judias.

Korczak entendia que as crianças eram uma classe oprimida: “As crianças, afinal, são ou não seres humanos? [...] Para nós [falando como se fosse uma criança], não existem direitos nem justiça [...] Somos uma classe oprimida” (KORCZAK, 1987, p. 112-114 *apud* ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700).

Na obra, *Como amar uma criança*, Korczak (1929) argumentava que “o principal e mais indiscutível dos direitos da criança é o que lhe permite exprimir livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre a apreciação de sua conduta e punição” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700).

Percebe-se que muitos esforços foram sendo feitos ao longo do tempo para conceder às crianças os direitos que lhes são pertinentes. Para Soares (2005), um longo caminho tem sido trilhado na tarefa de atribuir direito à criança, dificultado pela não conscientização da sociedade que pouco reconhece esta necessidade, ou em razão de embates com referência “à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas” (SOARES, 2005, p. 1).

“O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 184).

A Declaração dos Direitos das Crianças, em 1959, registrou em seu conteúdo, a concepção de fragilidade e indicou o direito da criança ser protegida e

de receber provisão para as necessidades básicas o que incluiu, dentre outros, a alimentação, moradia, cuidados da saúde, tutela de adultos, direitos que se associam ao bem-estar das crianças. Esta Declaração foi a base de sustentação para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, trazendo como avanço o direito à participação, como mais um direito reconhecido da criança (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

De acordo com Marchi e Sarmento (2017, p.3), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, como “instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornou-se uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância”.

Especialmente quanto à garantia de participação da criança, na Convenção sobre os Direitos das Crianças, os artigos 12 a 15 determinam o seu direito de comunicação, no artigo 16, é conferido o direito à privacidade:

Artigo 12.1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade [...]. Artigo 13.1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança [...]. Artigo 14.1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião [...]. Artigo 15.1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica [...]. Artigo 16.1. Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou correspondência, nem a ofensas ilegais à sua honra e reputação (UNICEF, 2017, p.10-2).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a criança como sujeita de direitos em seu artigo 208, inciso IV, estabelecendo como responsabilidade do Estado a educação infantil em creches e pré-escolas: “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2017, p.161).

Neste processo, o artigo constitucional 211, § 2º, determina aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil: “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 2017, p.162).

Por fim, o reconhecimento de outros direitos da criança consta no artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2017, p.172).

Com a Constituição Federal deu-se a afirmação de uma nova concepção com respeito à criança e às instituições de educação infantil, impondo a superação da tradição clientelista e paternalista que vigoraram até recentemente. Por meio da Constituição a história brasileira afirmou, pela primeira vez, a cidadania da criança com o estabelecimento de que é ela sujeito de direitos. “Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só dos pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola” (ANDRADE, 2010, p. 91).

A bandeira política atual é a defesa dos direitos da criança em diferentes segmentos sociais, caracterizando-se o compromisso social pela infância, com apoio de campanhas de apelo humanitário e midiático, cujo propósito reside na tentativa de “diluir diferenças e igualar o que nem sempre é igualável” (CAMPOS, 2011, p. 21).

As apreensões, contudo, com relação a esses avanços, referem-se aos cuidados necessários para que a garantia de direitos para alguns não implique na supressão de direitos do outro, pois:

Como parte destes paradoxos, observamos também a emergência de uma nova ‘sensibilidade’ para com a infância que resulta não apenas dos apelos midiáticos e das novas estetizações do ‘ser criança’, mas também do crescimento de uma farta literatura – de cunho científico ou não, voltada à produção e difusão de conhecimentos sobre as crianças e as particularidades da infância e, em especial de sua educação. Inscrevem-se nessa perspectiva os debates atuais acerca da pertinência ou não da extensão da ‘forma escolar de socialização’ [...] como norma pedagógica para a educação infantil. Ora, vale sublinhar que os avanços proporcionados pelos estudos em torno da compreensão da infância como condição sociocultural das crianças, ou como fenômeno geracional, vêm sendo confrontados com a ascensão de estudos de corte neurobiológico, reatualizando concepções e orientações biologizantes sobre a criança e sua educação (CAMPOS, 2011, p.22).

Desde a Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (UNICEF, 2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a criança tem direito a participar de tudo aquilo que lhe diz respeito. Tais documentos apontam para a necessidade de escutar a criança sobre todos os processos e ações que lhe concernem.

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) entendem que, ainda no século XX, a criança não teve acesso a direitos expressos, permanecendo como um grupo social excluído, se analisado o direito de participação política que alcançou, ao longo do tempo, a escolha representativa dos dirigentes políticos aos homens brancos, aos analfabetos, às mulheres, aos negros e as minorias étnicas, aos imigrantes, aos jovens maiores de 18 anos e, em determinados casos, aos maiores de 16 anos, ainda que a restrição aos direitos políticos à infância, como característica da modernidade ocidental não tenha caráter universal.

Entendemos que as contribuições dos estudos advindos da Nova Sociologia da Infância bem como reconhecimento da criança como um sujeito de direitos são imprescindíveis quando se trata de usar a biblioterapia para auxiliar crianças na desorganização em seus sentimentos. Nesse sentido, assumimos como desafio buscar um diálogo com o campo da Sociologia da Infância, pois seguindo o pensamento do educador italiano Lóris Malaguzzi (1920-1994), *“Las cosas de los niños y para los niños se aprenden solo de los niños”*.

## **2 A DESORGANIZAÇÃO DE SENTIMENTOS NA VIDA DA CRIANÇA**

Neste capítulo são discutidos os impactos das condições de vida da criança na constituição de sua autoestima.

### **2.1 A CRIANÇA E AS CONDIÇÕES DE VIDA**

Como discutimos anteriormente, a universalização de um modelo único de infância imposto na modernidade pelos estudos advindos da Psicologia do Desenvolvimento, os quais descreveram e categorizaram as crianças conforme estágios sucessivos e, também, como uma perspectiva suave e amorosa de crianças contribuírem para a disseminação de uma concepção universal de infância e da ideia de criança como sujeitos que “não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 290).

As crianças são todas diferentes, sendo que algumas dessas diferenças podem afetar seus modos de se relacionar consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Estudos de Marques e Wachs (2015) mostram que crianças que convivem cotidianamente com situações de violência, física ou verbal, estão mais suscetíveis a agir e reagir desse modo com as pessoas em seu entorno (MARQUES; WACHS, 2015). Embora se considere aqui que o ambiente não seja um fator determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sob o risco de retrocedermos a uma concepção ambientalista e considerarmos a criança como uma tábula rasa, não se pode desconsiderar o significado e a importância que um ambiente acolhedor e desafiador podem ter na vida das crianças.

Santos, Lima e Botega (2016) associam a situação de risco e de vulnerabilidade da infância como a possibilidade para o Estado pensar em políticas públicas de assistência social, quando é preciso assegurar às crianças contextos de segurança e de proteção.

Na compreensão dos autores “As modificações de políticas públicas acontecem por intermédio da luta por parte dos movimentos sociais, pesquisas e discussões por parte das instituições de ensino e abertura do Estado” (SANTOS; LIMA; BOTEAGA, 2016, p.296).

Os estudos psicológicos relacionados a crianças e aos adolescentes têm atribuído uma condição particular de estar na vida, que nem sempre pode ser compreendida como uma condição pacífica. Na realidade, tem sido marcada pela construção e pelo amadurecimento das relações interpessoais com as pessoas em seu entorno, e ainda por outros fatores, como a aceitação da imagem, a busca pela independência emocional com relação aos pais e demais adultos, a aquisição de experiências que sejam aceitas na sociedade, e demais valores éticos e morais orientadores dos comportamentos (ALMEIDA, 2012).

A percepção de que crianças e adolescentes, na construção de si, estão sujeitos a um conjunto de fatores internos e externos, inclui tanto o seu autoconceito como a pressão das pessoas com as quais convive, as expectativas familiares com relação a eles e vice versa, bem como as relações interpessoais com os pares e adultos. No âmbito da educação e da aprendizagem, as dificuldades relacionadas à comunicação e à expressão oral, associadas a condições de timidez e dúvida perante a reação do outro, resultam em dificuldades de modo a condicionar a criança em sua expressão das emoções, ideias e pensamentos (ALMEIDA, 2012).

Segundo Souza e Castro (2008, p.839) crianças “com transtorno de conduta apresentam déficits em nível egóico nas áreas de atenção, controle de impulso, julgamento, modulação do afeto, linguagem e tolerância à frustração”, com sérios prejuízos ao desempenho escolar e para sua vida.

Acredita-se que as condições de vida da criança com desorganização de sentimentos podem ser melhoradas na medida em que ela for ajudada a construir uma autoestima mais elevada.

### **2.1.1 A criança e a autoestima**

Definida a autoestima como “a parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre seu valor geral”, tem como base a crescente capacidade cognitiva de descrever e definir a si própria (PAPALIA, 2013, p. 285).

Embora não seja um tema comentado verbalmente pelas crianças como um valor pessoal antes dos oito anos de idade, elas mostram que possuem esse valor pela forma como se comportam. Assim, a autopercepção de crianças com sua aparência física, competência escolar e atlética, aceitação social e conduta comportamental revela que a autoestima “não se baseia necessariamente na

realidade. Elas tendem a aceitar o julgamento dos adultos, que geralmente dão um retorno positivo e não crítico e, portanto, podem supervalorizar suas capacidades” (PAPALIA, 2013, p. 285).

Sentimentos de baixa autoestima por parte de criança, contudo, são recorrentes em casa e na escola. Nem sempre os adultos, seja família ou professores, conseguem mediar adequadamente, sendo que, em alguns casos, se torna necessária a presença de um psicoterapeuta.

Leal, Albuquerque e Morais (2007) propõem à escola e à comunidade escolar que cada professor planeje as situações didáticas mediante reflexão acerca dos seus alunos, com relação ao desenvolvimento integral dos mesmos, observando as características culturais dos grupos a que pertencem, bem como, as características individuais que cada aluno apresenta em sua interação na escola e com respeito aos seus saberes. A orientação é:

Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do professor planejar estratégias para que ela supere tal dificuldade; caso algum estudante esteja com autoestima baixa e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 98).

De acordo com Marques e Lautert (2015, p.48), a criança pode estar recebendo críticas severas e, associada à ausência de incentivos pode ter afetada a sua autoestima. Assim, “Uma criança que possui autoestima rebaixada ‘tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma”.

Para que seja realizado um trabalho de qualidade na formação e educação de crianças, é preciso observar detalhes importantes no ambiente educacional e em diferentes áreas do currículo, que devem comportar:

Ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes (CORSINO, 2007, p. 67).



Assim, se a autoestima é elevada, a criança sente-se motivada na realização de ações individuais e coletivas; se a autoestima estiver vinculada ao sucesso de suas ações e comportamento, é possível que a criança interprete o fracasso ou a crítica como uma indicação de seu valor, passando a limitar-se em suas atividades e sentir-se incapaz de fazer melhor (PAPALIA, 2013).

### **3 A LITERATURA INFANTIL E A BIBLIOTERAPIA**

#### **3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA NA INFÂNCIA**

Se a literatura permite que crianças, jovens, adultos e idosos deem vazão aos seus sentimentos, emoções e imaginação em um mundo moderno de razão e tecnologia, não se configuram a literatura como uma fuga da realidade, mas como uma transformação da mesma, momento em que o ser humano reservou para si mesmo. Neste processo, a leitura lhe permite inferir novos significados, pois a linguagem poética é destituída de barreiras conceituais e metodológicas, admitindo a imprevisibilidade e a transcendência, confirmando um leitor em estado criativo (CALDIN, 2009).

A leitura pode ser considerada como uma interpretação e, por si só, uma terapia. Ela evoca a ideia de liberdade ao permitir que o leitor atribua diferentes sentidos ao texto. Assim, “o leitor rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos” (CALDIN, 2001, p. 36).

É com esta estratégia que se vai além da leitura, mas acrescenta-se o comentário que lhe é adicional, fazendo que as palavras sigam umas às outras, mesclando o “texto escrito e oralidade, o dito e o desdito, a afirmação e a negação, o fazer e o desfazer, o ler e o falar – em uma imbricação que conduz à reflexão, ao encontro das múltiplas verdades, em que o curar se configura como o abrir-se a uma outra dimensão” (CALDIN, 2001, p. 36).

Silva (2011) destaca a importância de ler e de fazer ler na contemporaneidade, quando os meios de comunicação elaboram mensagens efêmeras, redundantes e empacotadas, que buscam um nivelamento cultural e a padronização de experiências, cujo resultado se resume em impedir as comunicações autênticas, que formam um indivíduo repetidor, massificador ou plagiador, que quase não tem o que informar.

As recomendações de Silva (2011, p. 90), são de que haja um efetivo desenvolvimento de atitude positiva diante da leitura, conscientizando-se de que este ato contribui para o autodesenvolvimento do indivíduo, porque é a educação “Um contínuo e inacabável processo no seu vir a ser e que a leitura, por permitir a abertura de novos horizontes, é parte fundamental desse projeto”.

### 3.2 LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA: A BIBLIOTERAPIA

Trazer para discussão a temática da Biblioterapia implica em conhecer a importância da literatura infantil, considerando-a uma possibilidade interdisciplinar de aprender e se expressar diante de uma nova cultura da aprendizagem.

Além da importância pedagógica, a literatura também pode ser utilizada pelo psicólogo na psicoterapia visando “ajudar a criança no enfrentamento de suas emoções, pois a literatura destinada às crianças, seja a clássica, seja a contemporânea, está permeada de personagens ficcionais que vivenciam situações difíceis e deles devem se livrar” (CALDIN, 2009, p. 152). Ao ouvir histórias a criança poderá projetar os seus problemas na personagem ou introjetar a engenhosidade dela na resolução de seus conflitos.

Com a Biblioterapia, uma palavra composta com base em dois elementos de origem grega: *biblíon* (livro) e *therapeía*, (terapia), o resultado é a aceção literal de terapia por meio de livros. Um conceito mais bem elaborado é apresentado por Abreu, Zulueta e Henriques (2013, p. 96):

A biblioterapia é uma atividade com vertentes preventiva e terapêutica que, através da leitura de livros de ficção ou de autoajuda, individualmente ou em grupo, tem o propósito de facultar uma experiência recobadora da saúde, ou permitir um contínuo desenvolvimento, em qualquer idade do ciclo vital. A leitura é uma prática comum à maioria dos humanos e, fazendo parte de nós quase desde o nascimento, servirá de apaziguadora nas mais diversas ocasiões. A rir ou a chorar, absorvemos emoções de personagens tão verosímeis quanto nós próprios, acabamos por nos rever nelas, nas ações, nos pensamentos, nas sensações e emoções. A biblioterapia está ao serviço da mudança. Serve para refletir, fruir, cuidar, curar.

Segundo Caldin (2001) a Biblioterapia é uma leitura dirigida e discutida em grupo, o que favorece a interação entre as pessoas, e as leva a expressarem os seus sentimentos, sob a forma de receios, angústias e anseios. O homem, ao ler, não se sente mais solitário, mas capaz de dividir os seus problemas com outras pessoas, ao trocar experiências e valores.

Almeida (2012) refere os autores da obra *Life guidance through literature*, publicado em 1991, Lerner e Mahlendorf, que anunciaram a alteração do termo Biblioterapia pela expressão orientação de vida.

Para os autores, o envolvimento emocional do leitor com as personagens ficcionais está na origem da sua influência sobre ele bem como das motivações subsistentes.

As indicações desta terapia alcançam o contexto de correção de jovens delinquentes com o objetivo de recuperá-los, assim como de adultos em geral, que apresentem problemas emocionais e de ordem social, podendo ser ajudados pela leitura (SEITZ, 2006).

Salienta Almeida (2012), a Biblioterapia é, usualmente, direcionada para o tratamento de doenças psíquicas e distúrbios de comportamento social, emocional e moral mais sérios. No entanto, tem sido utilizada no tratamento de doenças derivadas da oncologia, em crianças e em adultos, porque se constitui em um tipo de tratamento:

Inócuo e indolor, totalmente livre de 'contra indicações' e de 'efeitos colaterais', porquanto o livro e a linguagem metafórica, a linguagem da imaginação, ao bulir com as emoções e estimular a imaginação, facilita a catarse<sup>4</sup>, permite a empatia e a identificação, potencia a introspeção através da reflexão sobre o problema narrado (ALMEIDA, 2012, p. 51).

Também na educação, como apoio em crises de crianças e adolescentes com problemas pontuais, que podem incluir a morte em família, a separação dos pais, os conflitos com amigos, especialmente quando as crianças precisam permanecer afastadas de seu ambiente familiar, como creches e hospitais. A psiquiatria utiliza a Biblioterapia com o propósito de curar distúrbios psíquicos já instalados no indivíduo (SEITZ, 2006). Atualmente:

Tem, igualmente, sido posta em prática no trabalho com crianças provenientes de famílias desestruturadas e de baixo rendimento, sob custódia de instituições de assistência social, por concorrer para o alívio de tensões, angústias e medos, para o desenvolvimento da imaginação, para o favorecimento da introspeção, da catarse e por ajudar no crescimento emocional e psicológico [...]. Este reconhecimento da Biblioterapia como ciência e do seu valor terapêutico lançaram as bases da Sociedade Brasileira de Biblioterapia Clínica (ALMEIDA, 2012, p.38).

---

<sup>4</sup> Catarse significa purificação; refere-se à libertação do que estava reprimido; sentimento de alívio causado pela consciência de sentimentos ou traumas anteriormente reprimidos. [Psicologia] Ato de liberdade produzido por certas atitudes, principalmente, representado pelo medo ou pela raiva. [Psicologia] Tratamento das psiconeuroses que consiste em fazer com que o paciente conte tudo o que lhe ocorre sobre determinado assunto para obter uma "purgação" da mente. [Psicanálise] Processo para trazer à consciência do ser as emoções ou os sentimentos reprimidos, em seu próprio inconsciente, fazendo com que ele seja capaz de se libertar das consequências ou dos problemas que esses sentimentos lhe causam (DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS, 2017).

Na Biblioterapia clínica, os pacientes são atendidos por profissionais médicos, psicólogos e psiquiatras, como uma forma interdisciplinar de atuação, podendo contar com a colaboração de um bibliotecário, por meio dos sistemas de saúde. O objetivo é compreender os sentimentos do leitor, e a análise de suas mudanças de comportamento. Realizadas em grupos, as sessões incluem a leitura de textos narrativos, em voz alta e acompanhadas de diálogos sobre o texto. São evidentes as demonstrações de problemas emocionais ou comportamentais por parte dos pacientes participantes (ABREU; ZULUETA; HENRIQUES, 2013).

Segundo Caldin (2001), o direcionamento da Biblioterapia para a infância foi embasado em objetivos fundamentais da função terapêutica da leitura, possibilitando às crianças a comunicação e a perda da timidez, para a exposição de seus problemas emocionais e mesmo físicos.

Caldin (2001, p. 36), “Entendeu a biblioterapia como catarse, que se vale da identificação (pela projeção e pela introjeção), da introspecção e do humor”. A recepção do texto literário para a infância possibilita que este texto ofereça moderação das emoções às crianças.

A biblioterapia comporta benefícios e limites, porque possui potencialidades, benefícios de aplicação e limites que devem ser conhecidos a fim de efetivar uma correta aplicação da prática. O aplicador da Biblioterapia deve saber que “A identificação com um personagem pode libertar pensamentos e sentimentos e a conduzir à descoberta de novas formas de agir” (ABREU; ZULUETA; HENRIQUES, 2013, p. 103).

Com a aplicação da Biblioterapia, poderá ser reduzida a sensação de isolamento que a pessoa sente em razão de seus problemas, na medida em que as narrativas forem aceitas como aproximação e não intrusão, momento em que a leitura terapêutica não constituirá risco algum, mas contribuirá para as decisões de mudanças pelo próprio indivíduo, e ainda, possibilitando que outras respostas sejam criadas diante das situações similares vivenciadas pelo paciente (ABREU; ZULUETA; HENRIQUES, 2013).

Os cuidados a serem tomados pelos aplicadores da Biblioterapia são formulados por Caldin (2009), recomendando sobre a preocupação em apresentar aos pacientes textos literários que proporcionem prazer, alegria, descontração, como elementos essenciais ao bem-estar humano. A produção literária a ser oferecida deverá trazer histórias, contos e poesias com possibilidades terapêuticas, com

conteúdo de ficção gostoso de ler e promover a interação com o leitor, mediante proposta de preenchimento de lacunas no texto, resultantes da imaginação e da emoção do leitor, permitindo que a fala possa fluir.

Dentre as limitações que podem acompanhar a aplicação da prática da Biblioterapia se encontra o fato de que nem todas as pessoas são leitoras habituais, podendo ter dificuldade em obter os benefícios da Biblioterapia. O recurso da terapia por meio de áudio livros e de outras estratégias inovadoras permite o sucesso, nesses casos, contudo “A Biblioterapia demonstra melhores resultados com crianças e adultos habituados a ler” (ABREU; ZULUETA; HENRIQUES, 2013, p.104).

Destaca Caldin (2009, p.150) as recomendações de Yunes e Pondé (1998, p. 47), de que ‘discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse’.

Neste sentido, a ação da leitura assemelha-se a um brinquedo bem elaborado, cuja base é construída pela emoção e imaginação e, ao final, a criança pode apresentar alívio de suas pressões com relação à dominação adulta que é manifestada no universo infantil (CALDIN, 2009).

Outro fator de limitação se manifesta quando o paciente não se identifica com os personagens do texto que lê, de modo que poderá interpretar como uma forma de não assumir a responsabilidade de resolver o problema (ABREU; ZULUETA; HENRIQUES, 2013).

Silva (1999, p.16) chama atenção à interação que ocorre entre o leitor e a obra, afirmando que neste processo o leitor, por meio de seu prévio repertório de experiências, que podem ser conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais, elabora um diálogo com um tecido verbal que, ao articular as ideias no âmbito de uma organização específica, lhe confere “a produção ideacional de determinados referenciais de realidade”, permitindo-lhe recriar os referenciais ao dinamizar o seu repertório, de modo que ocorre uma reação entre os dois: leitor e texto, quando um age sobre o outro.

Nesta pesquisa com crianças é destacada a importância da literatura infantil, associada a outras linguagens, como elementos para escuta das crianças. Entende-se, que a escuta das crianças, numa perspectiva advinda da nova Sociologia da Infância, pode ser um caminho a ser escolhido pelo profissional que usa a Biblioterapia como ferramenta de intervenção.

Uma indicação sobre escutar a criança é dada por Sarmiento (2011, p.18 *apud* MARQUES; MACHADO; PINTO, 2017, p. 525):

[...] o paradoxo maior da expressão 'ouvir a voz das crianças' reside não apenas no fato de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no fato de que essa 'voz' se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se 'ouvir' nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal.

Este ouvir a voz de crianças se configura um desafio ao profissional que trabalha com elas, pois as crianças não dizem de modo objetivo o que se deseja saber, em razão de seu modo fragmentado e pensar; também não sistematizam a sua oralidade em uma estrutura gramatical comum. De fato: “Falam através dos olhos, das mãos, dos risos, dos choros, das brincadeiras, das dramatizações, das danças, das correrias, das brigas, das birras, dos silêncios [...]” (MARQUES; MACHADO; PINTO, 2017, p.526).

Assim, a escuta será uma das estratégias utilizadas na Biblioterapia, considerando que as crianças ouvidas podem possuir diferentes hipóteses de respostas às indagações, levando a pensar se o indivíduo adulto não utiliza somente a sua racionalidade adulta para escutar as crianças. Neste sentido, cabe o pressuposto da competência deste adulto em saber pensar o pensamento da criança para compreensão das hipóteses das quais se utiliza para dar determinadas respostas e não outras.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa vem ocupando um lugar de destaque dentre as diversas possibilidades de estudar os fenômenos presentes na sociedade, com os seres humanos e as relações sociais que estabelecem com os diferentes ambientes. Não vinculada à representatividade numérica, mas voltada ao aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31).

Para compreender o modo como a prática da biblioterapia pode ajudar crianças com autoestima baixa este estudo valeu-se de pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa-ação com crianças.

Para desenvolver os três primeiros capítulos deste estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica com o propósito de discutir sobre infância e a criança, na perspectiva da sociologia da infância; sobre a desorganização dos sentimentos na vida da criança; as contribuições da literatura infantil.

Gil (1989, p. 71) salienta “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Não é uma mera repetição daquilo que já foi dito ou escrito acerca de um assunto específico, mas possibilita o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem permitindo conclusões também novas (LAKATOS, 2003).

Os encontros biblioterápicos com as crianças seguiram os caminhos de uma pesquisa-ação. Silveira e Córdova (2009, p. 40), apresentam a conceituação dada por Thiollent, referente a esse tipo de pesquisa:

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, na realização da pesquisa-ação, de acordo com Gil (2007, p. 55 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.40), o pesquisador se envolve de modo ativo com a ação e com os sujeitos da pesquisa. No caso deste estudo, a pesquisadora se envolveu ativamente na contação de histórias com os sujeitos pesquisados - as crianças.



De acordo com Marques (2013, p. 1) “Pesquisar é sempre um desafio! Mas quando se trata de pesquisar com crianças esse desafio se torna ainda maior”, pois os adultos não detêm o hábito de lhes pedir autorização ou permissão às crianças para entrar em suas vidas.

Na perspectiva da cultura da infância, para tornar crianças sujeitos de um estudo, é necessário conferir-lhes visibilidade à sua voz, expressões, sentimentos, gostos e gestos. Esse tipo de pesquisa ainda é bastante recente, pois “A infância não tem sido tomada como categoria de análise social, ou seja, tanto seus sujeitos quanto à possibilidade de se compreender a sociedade pelo estudo da infância têm sido abstraídos das análises sociais” (SIQUEIRA, 2013, p.182).

Através da biblioterapia, buscou-se inserir a literatura infantil, de modo direto e interdisciplinar, no mundo da criança que se encontra desorganizada em seus sentimentos. A questão que se apresentou, por isso, é de que modo podem ser tomados os estudos da infância ou da criança por seu próprio mérito, porque isso consistiu em uma tarefa que implicou dois movimentos: metodológico e epistemológico. No primeiro movimento competiu à pesquisadora a descrição, explicação e interpretação de aspectos que as crianças relatam de seu universo, mediante aplicação de mecanismos a estes objetivos. No movimento epistemológico foi preciso saber separá-las de questões bastante familiares, ou seja, a pesquisadora rompeu com os métodos de pesquisa tradicionais de estudar a criança e a infância, concedendo-lhe voz (SIQUEIRA, 2013).

Contudo, “dar voz às crianças não é uma tarefa fácil, tendo em vista que essas crianças não são parte de uma categoria homogênea de análise e, muito menos, estão ali, prontas para servir o pesquisador com aquilo que ele deseja ouvir” (BISCHOFF, 2013, p. 32).

A pesquisadora escutou as crianças sem tentar ouvir aquilo que pretendia ouvir e, ao mesmo tempo, isentando-se de fazer juízo de valor. A utilização dos livros de literatura infantil foi uma estratégia para que as crianças expressassem seus sentimentos em relação a si e à sua vida, em um ambiente permeado pela imaginação.

Ao iniciar a pesquisa com as crianças, buscou-se seguir os passos de Marques (2015), quando tratou da importância da aproximação inicial, mostrando que é possível tornar a presença do pesquisador mais familiar às crianças, indo, aos poucos se inserindo em seus diálogos e no universo de suas brincadeiras.

Desde o momento em que se elaboram as questões a uma criança, se está atribuindo à concepção de sua capacidade, de fazer, pensar, conhecer, atuar, explorar e modificar o que se encontra ao seu redor e, “Revelam a necessidade de se dar voz (não necessariamente a fala) para que esses seres de pouca idade manifestem as suas teorias a respeito da vida” (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2004, p.232).

Sobre a investigação com as crianças, Marques, Machado e Pinto (2017, p.526) afirmam que:

Elas pensam e falam em rede! Tudo está conectado em seus pensamentos, e essa conexão vira pelo avesso a lógica estruturada dos pensamentos lineares dos adultos. Elas também não se sujeitam a nos falar no tempo dos adultos – ou seja, nem sempre dizem quando são formalmente indagadas, mas inventam seus próprios tempos – ora se calam, ora nos falam. E ainda fazem isso com o corpo inteiro, e de um jeito que não estamos muito acostumados [...] A maioria dos adultos já se fixou na linguagem oral e escrita e desaprendeu essas outras tantas linguagens que as crianças conhecem tão bem. Nesse sentido, a pesquisa com crianças consiste em metodologia que confie em suas falas, em seus conhecimentos e saberes.

É evidente que nesta metodologia acredita-se que as crianças falam sobre o seu mundo, experiências e saberes, confirmando as novas reflexões sobre a infância contemporânea, associado à mudança do estatuto das crianças no mundo de hoje, uma perspectiva na qual as crianças adquirem visibilidade e passam a fazer parte do processo, contribuindo com as investigações ao relatar seus pontos de vista, com a forma individual de perceber o mundo no qual atuam (BISCHOFF, 2013).

Deve ser observado que a criança tem sido sujeito na ordem do dia das agendas políticas, e dos meios de comunicação e de investigação, quando são noticiadas as condições às quais convivem, de mortes pela fome, rede de pedofilia, crianças vítimas em conflitos armados, perseguições étnicas e condições materiais de sobrevivência. Isso a coloca como ator social de pleno direito, com reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica com respeito a sua compreensão de representações e crenças que lhe são incidentes em um sistema organizado (DEBORTOLI, 2004).

As metodologias participativas passam a ser importantes quando o objetivo é atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento e não de simples objeto (SOARES, 2005; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Ao assumir a participação das

crianças nessa investigação, implica em reconhecê-las como “atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

Na percepção da criança e de suas atitudes, Abramowicz e Moruzzi (2016) apontam as considerações de Sonia Kramer sobre proteção e a participação da criança em pesquisas e investigações *com* e *sobre* crianças, destacando que sendo as crianças compreendidas como atores sociais e como categorias sociológicas em razão dos direitos que possuem, a Sociologia da infância busca trazer à tona o que a criança pensa e sente suas linguagens e representações sobre o mundo.

O levantamento de uma problemática com relação a dar voz às crianças destaca que ao pesquisador cabe considerar e avaliar se, ao divulgar esta voz, não coloca em risco a própria criança, pois o seu depoimento poderá revelar situações de exploração, de abandono e de violência. Duas novas condições podem resultar deste processo: o rompimento do silêncio que oculta à situação de opressão da criança; a publicidade poderá provocar uma situação de mais vulnerabilidade, se o denunciado se sentir ameaçado e rechaçar a criança (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

Assim como Marques (2015) considerou-se a necessidade de levar em conta que os participantes da pesquisa estão inseridos em uma realidade geográfica e social, com as suas experiências de vida construídas em um contexto singular, significativas para eles e que não podem ser desprezadas. Embora o interesse de pesquisa fosse escutar as crianças, antes de chegar a elas foi preciso passar por instâncias tidas como superiores, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética: gestores municipais, profissionais da escola e famílias.

Para a entrada em campo foi feito um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Porto União, em Santa Catarina, solicitando agendamento de uma primeira reunião. Essa foi realizada com a Supervisora Geral da Secretaria da Educação do Município, para quem foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitada autorização para realização do estudo. Após esse aceite os gestores municipais indicaram a escola para desenvolvimento da pesquisa considerando as demandas da rede municipal. O local indicado um Núcleo Educacional do Município.

Essa instituição foi criada para atender as famílias da enchente de 1983. As atividades escolares tiveram início em 20 de fevereiro de 1984, sendo que atualmente, atende a 130 alunos no período regular, do 1º ao 5º Ano, pela manhã, e com atividade extraclasse onde os alunos participam do Programa Mais Educação com as atividades de Letramento em Português e Matemática.

O corpo docente é formado pela Diretora, Pedagoga, 24 Professores/as e 04 funcionárias. Oferece Oficinas de Cine Club, Meio Ambiente, Música, Banda de Percussão e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No primeiro semestre de 2018 foi realizada uma reunião com profissionais educadores para apresentar a proposta dessa pesquisa e saber do interesse e viabilidade de a mesma ser desenvolvida naquela instituição de ensino.

Ficou acertado que as representantes do Núcleo Educacional indicariam um espaço que pudesse ser usado semanalmente para a realização dos encontros com as crianças, na medida em que houvesse interesse por parte da direção e dos professores, além do consentimento das famílias das crianças que estariam envolvidas no estudo, e com o assentimento das próprias crianças.

Os participantes da pesquisa foram cinco crianças da instituição de ensino indicada. A seleção foi realizada pela diretora e pela pedagoga, atendendo aos seguintes critérios: 1) assentir em participar; 2) ter consentimento da família; 3) estar matriculada no quarto e quinto ano (para ler e ter compreensão da leitura), com faixa etária de nove a dez anos; 4) manifestar experiências que indiquem a necessidade de ajuda no fortalecimento da autoestima: baixo desempenho escolar, dificuldades em interagir com os pares, pouca persistência e insegurança na realização das tarefas.

O grupo de participantes deveria, também, incluir meninos e meninas. Seria importante que a equipe gestora da escola, em diálogo como os professores, fizesse uma indicação prévia, sendo que a participação efetiva da criança somente se concretizaria mediante consentimento da família e, em especial, assentimento da própria criança. Os encontros seriam realizados no turno contrário à frequência escolar das crianças, de modo a não afetar o trabalho de sala de aula e evitar constrangimentos que pudessem surgir em decorrência de a pesquisa não estar aberta a todas as crianças, mas a um grupo limitado delas. O dia e o horário dos encontros com as crianças levariam em consideração a disponibilidade das famílias em trazerem as crianças ao local.

O agendamento da data e horário para apresentação do projeto às famílias das crianças envolvidas na pesquisa foi realizado através da equipe diretiva do Núcleo Educacional. Após a apresentação, foram coletadas as assinaturas dos TCLE por parte das famílias (Apêndice A).

A estimativa inicial de realização da pesquisa incluiu até oito encontros grupais<sup>5</sup> para trabalhar as necessidades emocionais e afetivas das crianças. Esses foram realizados em uma sala de aula disponibilizada pela escola e tiveram início em maio de 2018, no turno da tarde, com duração de, aproximadamente, duas horas cada um.

Posteriormente foi realizado um encontro com as crianças para contar-lhes um pouco sobre o que seria realizado durante a pesquisa e convidá-las a participar. Naquela ocasião, as crianças também foram informadas de que em qualquer momento poderiam decidir não mais participar da pesquisa, sem qualquer tipo de punição ou represália. Nesse encontro foram coletadas as assinaturas dos Termos de Assentimento por parte delas (Apêndice B).

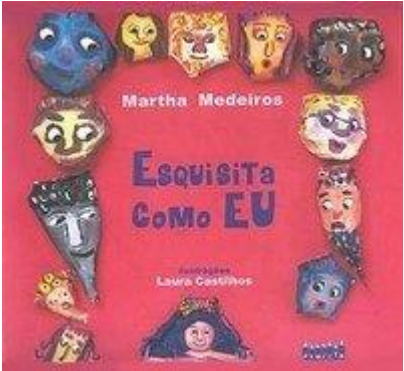
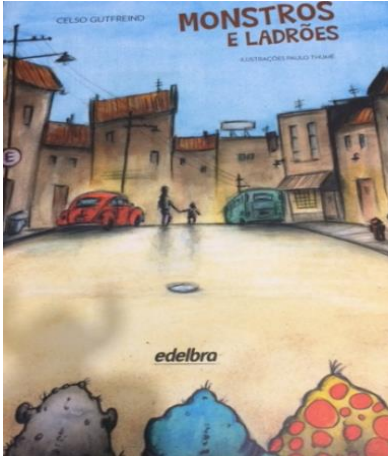
Nos quatro primeiros encontros foi usado o livro infantil como ferramenta, previamente selecionado, para se “dar voz” a cada criança. Esses livros foram apresentados previamente e dada às crianças a oportunidade de expressarem seu interesse (ou não) em participar. Todos os materiais utilizados nas atividades foram adquiridos e fornecidos às crianças pela pesquisadora, conforme relação (Anexo A). Os encontros subsequentes foram dedicados à escrita, pelas crianças, da própria história.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, mostrando as obras trabalhadas e um breve resumo de cada uma delas.

---

<sup>5</sup> “O uso do dispositivo grupal pode ser considerado como uma ferramenta estratégica de trabalho para pensarmos a construção das subjetividades em tempos de vivências de um sentimento de exílio interior. Apostamos na possibilidade de promover relações que se dão no lugar privilegiado do encontro com os outros, buscando um projeto terapêutico pautado pelo aumento da potência de afetar e ser afetado por outrem” (SARDENBERG, 2008, p.131).

Quadro 1 - Obras de literatura infantil usadas nos encontros biblioterápicos

ENCONTRO	OBRA	RESUMO
1º	 <p><b>Título:</b> Esquisita como Eu  <b>Autora:</b> Martha Medeiros  <b>Editora:</b> Projeto</p>	<p><i>Esquisita Como Eu</i> descreve a verdade, fala num tom divertido aos pequenos leitores sobre as esquisitices de cada um... Um livro muito alegre e colorido, em que a ilustradora Laura Castilhos usa técnicas diversas tais como papier maché e papelagem para dar efeitos mágicos de volume.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.saraiva.com.br/esquisita-como-eu-141257.html">https://www.saraiva.com.br/esquisita-como-eu-141257.html</a>. Acesso em: 23 out. de 2017.</p>
2º	 <p><b>Título:</b> Monstros e Ladrões  <b>Autor:</b> Celso Gutfreind  <b>Editora:</b> Edelbra</p>	<p>Era uma vez um menino que era todo de prestar atenção para dentro, lá onde moram os pensamentos. Um dia, quando monstros começaram a aparecer, ele descobriu com seu pai - e o bigode dele - que sempre tem um jeito pra tudo. Pelo menos era nisso que ele acreditava até o dia em que o bigode do pai ficou todo nervoso por causa de uns monstros diferentes, que são gente, mas não lembram disso. E agora? Será que para isso também tem um jeito de resolver?</p> <p>O autor convida a ler nas entrelinhas a mensagem de que seu personagem/menino tem muitos monstros a lhe assombrar e que povoam a sua mente.</p>

3º	 <p><b>Título:</b> Os Problemas da Família Gorgonzola  <b>Autora:</b> Eva Furnari  <b>Editora:</b> Moderna</p>	<p>A obra mostra que todo mundo tem algum tipo de problema e a família Gorgonzola também tem os seus. Esses problemas são possíveis de serem resolvidos.</p>
4º	 <p><b>Título:</b> Diversidade  <b>Autora:</b> Tatiana Belinky  <b>Editora:</b> FTD</p>	<p>Se todo mundo fosse igualzinho, o mundo não teria graça! Mas só reconhecer que as pessoas são diferentes não basta. É preciso respeitar as diferenças. E os versos de diversidade nos ensinam que não há um jeito único de ser: 'assim ou assado, todos são gente, tudo é humano'.</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.saraiva.com.br/diversidade-col-camaleao-444674.html">https://www.saraiva.com.br/diversidade-col-camaleao-444674.html</a>  Acesso em: 23 out. de 2017.</p>

## 5 À PORTA DA ESCOLA

Neste capítulo relata-se o contato inicial com as professoras, com as famílias e com as crianças, bem como o modo como se deu a apresentação da pesquisa, a coleta das autorizações e convite para participar.

### 5.1 O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS E SUAS INDAGAÇÕES

O primeiro contato com a equipe gestora da escola e o grupo de professores se deu com a presença de representantes da SME. Embora sendo psicóloga, em minha apresentação ao grupo de gestores, professores e pais, destaquei o meu papel de pesquisadora, pois era o que estava me propondo a exercer ali, e através deste trabalho eu gostaria de ser identificada. Minha formação como psicóloga poderia gerar expectativa de um trabalho clínico e precisava ficar claro que meu papel ali era, antes de tudo, escutar as crianças e oferecer, para elas, momentos de aproximação com obras de literatura infantil que pudessem auxiliá-las na construção de uma autoestima positiva, sem fazer julgamentos ou diagnósticos.

Desde logo as professoras não esconderam sua curiosidade com relação à expressão “Biblioterapia”, sendo que algumas afirmavam nunca ter ouvido essa expressão. Expliquei que não é uma expressão/prática recente, pois fora utilizada como remédio para a alma por muitas culturas em diferentes épocas desde o antigo Egito (CRISTÓFANO, 2014).

Na sequência, apresentei os objetivos, a proposta metodológica e os recursos materiais que seriam trabalhados nos encontros com as crianças. Os participantes desse encontro também tiveram acesso de forma concreta com o boneco monstro, com os quatro livros de literatura infantil, bem como uma síntese do conteúdo de cada obra e do modo como seriam exploradas com as crianças.

Esse foi um momento de acolhida de ambas as partes, pesquisadora e equipe pedagógica da escola, e, também de esclarecimento de dúvidas. A indicação de crianças que poderiam ser beneficiadas com esse trabalho de pesquisa-ação começou a emergir nesse momento, considerando as muitas crianças sugeridas pelas professoras, estavam visivelmente interessadas na pesquisa e nos possíveis benefícios que poderia trazer aos seus alunos e à escola como um todo. Ao serem informadas sobre o número de participantes reagiram, questionando: “Por que cinco



crianças, e não cinquenta?”. Argumentaram, destacando demanda de crianças do Núcleo Educacional que apresentam a sua autoestima baixa em função de dificuldades diversas. Foi preciso justificar que a proposta metodológica de investigação previa um contato direto e acolhedor entre a pesquisadora e as crianças participantes, dessa forma foi delimitado o número de cinco participantes na pesquisa.

A equipe também foi informada que, ao término da pesquisa, seria dado um retorno para a escola; os recursos usados com as crianças ficariam à disposição para serem emprestados aos professores que tivessem interesse em usar as obras de literatura infantil com seus grupos de alunos; o endereço de acesso ao texto final da dissertação seria informado tão logo fosse disponibilizada pelo programa de pós-graduação. A disponibilização dos resultados da pesquisa pode ser uma forma desse trabalho, alcançar uma população bem maior que as cinco crianças envolvidas nesse estudo, quiçá, cinquenta crianças (ou muito mais), conforme sugeriram as professoras.

Terminada a reunião, ficou combinado com a pesquisadora que ela poderia ir todos os dias que quisesse e ter acesso às dependências do Núcleo tanto para observação das atividades escolares como para integração com crianças, principalmente, nos momentos de intervalo, para merenda e para as brincadeiras.

## 5.2 O OLHAR CURIOSO DAS CRIANÇAS SOBRE A PESQUISADORA

Enquanto psicóloga, a aproximação maior da pesquisadora com as crianças se deu em contexto de consultório. Encontrar-se com elas no espaço escolar representava uma experiência que, encantava e, ao mesmo tempo, desafiava. Antes de iniciar a pesquisa foi importante passar algumas manhãs na escola para conhecer a dinâmica de funcionamento do espaço frequentado por elas, acompanhar os momentos do lanche, as brincadeiras que ocorriam durante o recreio, etc. Fazer-se presente nesses momentos também tinha o propósito de tornar a presença do adulto-pesquisador mais familiar naquele contexto.

Não foi preciso esforço para interagir com as crianças, tão logo saíram para o recreio abordavam a pesquisadora para saber quem ela era, o que estava fazendo por ali e se seria uma nova professora. Algumas observam, sorriam, enquanto que outras apontavam e cochichavam entre si. A presença de um adulto diferente na

escola não passava despercebida, contudo era visível o quanto cada criança reagia diferente em relação à presença da pesquisadora.

Ao retornar ao local no dia seguinte foi possível observar que algumas das crianças lembravam o nome da pesquisadora, outras se apresentavam e, também houve aquelas que vieram pedir-lhe ajuda para resolver conflitos com seus pares. Além disso, contaram suas histórias e, até alguns segredos de amor (e esses, eu não compartilharei aqui).

Acredito ser muito importante minimizar as relações de poder entre o pesquisador e as crianças, criando um clima de confiança, porque assim foi possível propiciar-lhes a liberdade de agir espontaneamente, sem constrangerem-se com a presença da pesquisadora.

As crianças, ao terminarem de merendar, começam a brincar nesse mesmo pátio e a brincadeira do momento entre elas é o jogo de bolinhas de gude, popularmente identificado pelas crianças como jogo de 'bulica', enquanto outras se divertem correndo, brincando com bonecas, conversando e, também brincando com diversas outras atividades infantis.

### 5.3 OLÁ! EU ME CHAMO ELAINE, E VOCÊS? UM DIA DE SOL E O PRIMEIRO CONTATO COM AS CRIANÇAS

Ao chegar pela manhã ao Núcleo, a pesquisadora foi informada de que a Pedagoga já havia feito o sorteio das crianças e que as fichas de cada uma delas estavam disponíveis para serem consultadas.

Após ler os nomes e ver as fotos das crianças, a pesquisadora perguntou sobre cada uma delas: as brincadeiras que mais gostavam, seus colegas mais próximos e sua participação nas atividades dentro e fora da sala de aula. As professoras fizeram questão de relatar, também, algumas dificuldades comportamentais e de aprendizado.

Naquele dia, antes do término das aulas, as crianças foram liberadas para terem um primeiro contato com a pesquisadora. Devido ao frio intenso, a pesquisadora reuniu o pequeno grupo no pátio interno, ao sol da manhã. Elas estavam visivelmente curiosas sobre quem eu era, qual seria a proposta e como seriam exatamente as atividades de que iriam participar. Então, sob o sol de

um dia frio, começamos: - Olá, eu me chamo Elaine, e vocês? Em seguida as crianças começaram a se apresentar e dizer a sua idade e o Ano em que estudam:

- “*Eu sou Victor. Tenho 09 anos e estou na 4º Ano do EF1*”.
- “*Eu sou Larissa. Tenho 10 anos e estou na 4º Ano do EF1*”.
- “*Eu sou Diego. Tenho 09 anos e também estou no 4º Ano do EF1*”.

Foi explicado que estavam sendo convidados a participar de uma pesquisa na qual seriam lidos quatro livros de histórias que tratam das esquisitices de cada um, dos medos, das famílias e das diferenças. A pesquisadora também informou que após cada leitura faríamos algumas atividades e brincadeiras. Após essas leituras, aqueles que quisessem participar poderiam confeccionar um livro para que nele constasse a sua própria história. Teríamos dois encontros semanais, nas segundas e nas quartas-feiras e, seriam em torno de 08 encontros de acordo com o planejamento, porém se fosse necessário, poderia haver mais encontros para finalizarem o trabalho. Depois disso, a pesquisadora tirou da bolsa os quatro livros de literatura infantil para que as crianças tivessem um primeiro contato com as obras e explicou: no primeiro encontro vamos ler a história de uma menina que se acha esquisita, e o livro *Esquisito como Eu* foi entregue para que as crianças o manuseassem. O segundo livro apresentado foi *Monstros e Ladrões*. Victor, com seu dedo indicador apontou para as imagens de cabeças de monstros estampadas na capa do livro e disse: “*Devem ser engraçados estes monstros*” e as demais crianças concordaram. Na sequência da conversa, a pesquisadora falou do terceiro livro que conta a história de uma família muito diferente e também engraçada: *Os Problemas da Família Gorgonzola*. A pesquisadora abre e lê para elas um pequeno trecho que trata sobre o gosto estranho de comer pizza de gambá, pizza de urubu e, depois, para melhorar o hálito comerem pizza de sabonete. Elas, então riram muito...

Ao mostrar o último livro, *Diversidade*, a pesquisadora deixou as crianças explorarem as gravuras da primeira página, identificando suas diferenças e suscitando a curiosidade para as diferenças que seriam apresentadas nas páginas seguintes, as quais seriam exploradas em nosso quarto encontro. Contudo, explicou a pesquisadora, a grande novidade seria o livro que elas mesmas poderiam escrever.

E, depois de todas essas etapas realizadas, organizaríamos uma tarde com um lanche especial (seguindo a orientação do cardápio da Nutricionista do Núcleo Educacional) para que trouxessem seus convidados para o lançamento de seus

livros e que elas mesmas poderiam contar as suas histórias, caso quisessem. Ao serem indagadas sobre o interesse em participar dos encontros, todas elas assentiram. A pesquisadora explicou que estava feliz com o aceite delas, mas que, pelo fato de serem crianças, seria necessário que seus familiares também aceitassem e que viessem aos encontros. Para isso, a pesquisadora faria uma reunião com eles.

Por fim, foi explicado que outros dois colegas, que não estavam presentes naquele dia, na escola, estariam participando do grupo e que no dia seguinte a pesquisadora estaria se reunindo com os faltantes para contar-lhes sobre a pesquisa e saber do seu desejo em participar.

No dia seguinte, quando a pesquisadora chegou à escola, as crianças foram ao seu encontro para contar que seus pais haviam permitido que elas participassem e que viriam à escola para conversar e assinar o documento. Comemoramos a notícia e, elas, estavam visivelmente entusiasmadas para iniciar. Queriam saber se seria 'hoje' que começariam os encontros. A pesquisadora explicou que estava ali para encontrar com Yuri e saber da vontade dele em participar. As crianças quiseram participar novamente da reunião e foram autorizadas por suas professoras. Trouxeram, então, suas cadeiras e reuniram-se ao grupo para participarem da apresentação da proposta ao novo colega: - "Eu sou *Yuri*. *Tenho 09 anos. Estou no 4º Ano do EF1*". As próprias crianças trataram de contar a Yuri sobre quem era a Elaine, sobre a pesquisa e sobre o que iriam fazer: "*a gente vai ler histórias e escrever um livro e que depois vai ter lanche*" (Victor); "*A professora Elaine vai ler quatro livros e depois vai dar atividade para a gente fazer e a gente vai escrever como quiser um livro*" (Larissa); "*vai ser à tarde e os pais tem que trazer e dizer que pode*" (Diego). Foi possível perceber o quanto o grupo havia se apropriado da metodologia da pesquisa que iriam participar. A Pesquisadora complementou a fala das crianças e questionou a intenção de Yuri em participar. Para finalizar, o grupo leu em conjunto o Termo de Assentimento e cada um escreveu o seu nome no documento, ciente de que poderia, em qualquer momento, deixar de participar dos encontros, caso fosse esse o seu desejo.

A pesquisadora explicou às crianças que, considerando o fato de elas serem 'crianças', era recomendado que seus nomes e suas imagens fossem preservadas na pesquisa. Então, foram convidadas a desenharem seu autorretrato e inventarem um nome através do qual gostariam de ser nomeadas na pesquisa. Elas acharam

divertido, fazer isso. O Quadro 2 mostra o autorretrato e os nomes escolhidos pelas crianças, os quais foram usados ao longo desse estudo.

Quadro 2 - Autorretrato e nome fictício das crianças participantes

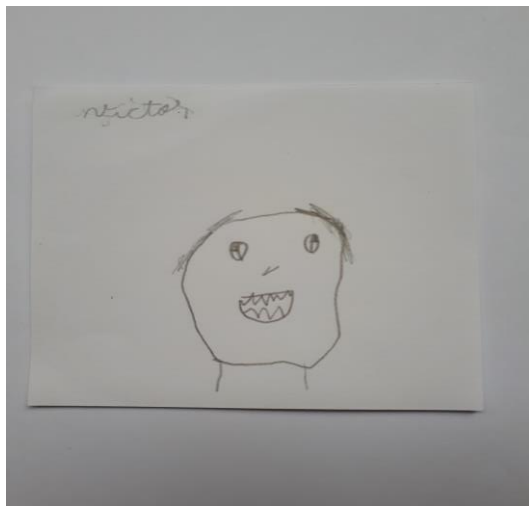
Nome fictício: Letícia  
Idade: 10 anos  
Ano escolar: 5º



Nome fictício: Larissa  
Idade: 10 anos  
Ano escolar: 4º



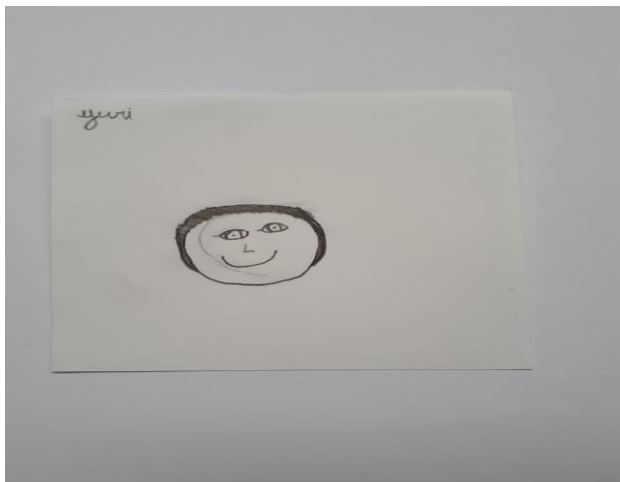
Nome fictício: Victor  
Idade: 9 anos  
Ano escolar: 4º



Nome fictício: Diego  
Idade: 9 anos  
Ano escolar: 4º



Nome fictício: David  
Idade: 9 anos  
Ano escolar: 4º



Antes de iniciar o trabalho propriamente dito com as crianças, a pesquisadora ainda compareceu ao Núcleo para conversar com a 5ª criança que passaria a ser integrante do grupo de pesquisa. Ao apresentar-se, a pesquisadora percebeu que a criança era reservada, perguntando o seu nome ela respondeu, dizendo o seu nome, em tom de voz baixo. Chama-se Letícia, tem 10 anos e está no 5º Ano EF1.

Letícia confirma para a pesquisadora que já sabe alguma coisa sobre a pesquisa, permanecendo com a cabeça e os olhos baixos. Após uma explanação pela pesquisadora sobre os detalhes das leituras e das atividades que seriam realizadas nos encontros e ler junto com a pesquisadora o Termo de Assentimento, ela aceitou o convite para participar e escreveu seu nome no documento.

A pesquisadora dirigiu-se à Secretaria para conversar com a Diretora e oficializar o início das atividades.

#### 5.4 ENCONTRO COM RESPONSÁVEIS

Na reunião com os responsáveis que puderam comparecer ao Núcleo Educacional foi verificada a presença da mãe de Victor, da mãe de Diego e a mãe de Letícia.

Após a pesquisadora apresentar-se a cada um dos responsáveis presentes, pergunta seus nomes e inicia a conversa a respeito da pesquisa, da leitura de quatro livros infantis e das diferentes atividades das quais as crianças iriam participar após a leitura. Também foi falado sobre o livro que confeccionariam, e o convite para o responsável que pudesse estar presente durante esse encontro.

No início da conversa uma das mães presentes falou que a filha teria compromisso às segundas-feiras na hora combinada das atividades e que não poderia faltar à aula de violão. A pesquisadora deixou-a bem à vontade para que sua filha não participasse e que outra criança teria a oportunidade de entrar no grupo.

A proposta foi sendo apresentada e em um determinado momento, a mãe que não queria, mudou de ideia após ouvir as colocações da pesquisadora sobre a grande importância da pesquisa para cada criança que participasse. Esta mãe pediu que a filha não saísse do grupo de pesquisa e que ela mudaria o dia da aula de violão: *“Eu quero que a minha filha fique no grupo porque vai ser importante pra ela, e o que você falou até agora é tudo que a minha filha precisa”*, sendo a sua participação confirmada então, pela pesquisadora.

Encerrada a reunião todas as mães presentes assinam o Termo de Consentimento que permite que menores possam participar da pesquisa, desde que o responsável assine, e depois se despediram da pesquisadora.

Para as famílias que não puderam estar presentes, o termo foi enviado para casa e solicitado que fosse assinado e reenviado para a escola, através da criança. A pesquisadora se colocou à disposição para conversar com essas famílias em horário a ser sugerido por elas.

## 6 ENFIM, OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os dados produzidos em cada um dos encontros biblioterápicos realizado com as crianças. Para cada encontro, elas chegaram antes do horário combinado e mostravam-se visivelmente eufóricas quando a pesquisadora chegava. Corriam até o carro para ajudar a carregar os materiais e a acompanhavam até a sala de trabalho. Ao encerramento, também auxiliavam a pesquisadora a guardar os materiais e a carregá-los até o carro.

### 6.1 AS ESQUISITICES DE CADA UM: O PRIMEIRO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO

O objetivo do primeiro encontro consistia em escutar as crianças naquilo que elas têm a dizer sobre suas 'esquisitices' e sobre as 'esquisitices' dos outros. Para isso, a pesquisadora trouxe um exemplar da obra de literatura infantil, *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros. Através da voz de uma menina, e tramitando pelo cotidiano das crianças, a autora instiga os pequenos leitores a pensarem sobre o modo de ser de cada um.

Ao término da leitura, tomando como inspiração as máscaras que ilustram a capa do livro, as crianças foram convidadas a confeccionar sua própria máscara. Para isso foi disponibilizado materiais diversificados como: cartolina, papéis coloridos, lápis, canetas coloridas, cola, tesoura.

Enquanto confeccionavam seus trabalhos foram instigados a conversarem sobre a história, sobre as esquisitices dos outros e suas próprias esquisitices.

Foi observado pela pesquisadora que em um primeiro momento de contato com os materiais, cada criança foi em busca do material que mais lhe interessou, fazendo a escolha para confeccionar sua máscara. Fizeram as suas escolhas considerando as cores, brilhos e textura dos materiais. Durante o processo de confecção alguns trabalhos foram abandonados e outros recomeçados a partir de mudanças nas cores e tipos de materiais.

Um registro significativo observado pela pesquisadora foi o de que embora as crianças falassem bastante alto, perseguissem umas às outras correndo e se empurrando dentro da sala, as mesmas conseguiram compartilhar os materiais e serem cooperativas umas com as outras em determinados momentos.



Outro detalhe é que ao soar o sinal de horário de merenda/recreio, elas perguntavam à pesquisadora se poderiam buscar seu lanche e continuarem trabalhando na sala.

Na medida em que as máscaras ficavam prontas, elas as colocavam no rosto e divertiam-se ao olhar-se no espelho e riam dos colegas mascarados. Caminhavam pela sala, conversaram entre si e demonstraram estarem se divertindo.


A pesquisadora havia previamente conversado com elas a respeito de uma brincadeira que seria realizada após todos estarem com as suas máscaras. Para iniciar a brincadeira de 'repórter por um dia', as crianças colocaram as suas máscaras no rosto. Para entrar na brincadeira com as crianças, a pesquisadora fantasiou-se de repórter e com o microfone na mão abordava cada uma delas perguntando: Você saberia dizer qual é a sua esquisitice? O que você acha dessa esquisitice?





Através dessa proposta lúdica foi aberto um canal de comunicação para que falassem sobre suas próprias esquisitices e escutassem as esquisitices dos outros. Tal proposta de conversa pode ajudar as crianças a expressarem aquilo em que se sentem diferentes dos outros colegas, bem como o que não gostam em si mesmas e/ou são criticadas pelos outros.

Quando as crianças conversam entre si, compreendem melhor o modo como são vistas pelos outros e, também, podem falar sobre o modo como gostariam de ser percebidas e respeitadas por todos.

O Quadro 3 mostra as esquisitices de cada criança ditas por elas mesmas durante a entrevista concedida à repórter:

Quadro 3 - As esquisitices de cada um:

NOME	ESQUISITICE APONTADA Eu me sinto esquisito quando/porque...	IMAGEM DA MÁSCARA CONFECCIONADA
Yuri	[...] uso a minha calça rasgada.	

Larissa	[...] <i>apago diversas vezes a mesma tarefa.</i>	
Victor	[...] <i>gosto de incomodar as pessoas.</i>	
Leticia	[...] <i>Gosto de usar boné ou capuz para não ficar com o cabelo solto. A roupa que eu uso todo mundo fala que é de menino. É que isso é esquisito para as pessoas. E também que sou esquisita porque gosto de jogar bulica [bola de gude] e as meninas não querem ser minhas colegas, por isso fico com os meninos no recreio para brincar</i>	
Diego	[...] <i>incomodo as pessoas.</i>	

Essa atividade teve a intenção de ser facilitadora para que as crianças, expressassem os seus sentimentos, mesmo que fossem de raiva, medo, vergonha, culpa, abandono, rejeição, etc. Cada uma das crianças participantes apresentou de modo singular de ser, de modo que não existe uma firmação única e consensual sobre o que é ser criança (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016).

Analisando os resultados deste primeiro encontro, observa-se que para as crianças a compreensão de esquisitice está relacionada a um tipo de comportamento que incomoda aos outros. A percepção dos outros sobre si afeta a autoestima dela. Nesse sentido, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) destacam a importância de, ao invés de tentar defini-las a partir de demarcações desenvolvimentistas e adultocêntricas, é importante dar mais atenção às relações que se estabelecem entre elas, ao encontro, ao convívio e aos relacionamentos, sob o ponto de vista social e individual.

As observações sobre os modos como as crianças interagiam entre elas, durante esse primeiro encontro deixou evidente que elas percebiam aquilo que nelas incomodava aos outros, tanto quanto percebiam e zombavam das esquisitices de seus colegas.

Na pesquisa, o recurso de confeccionar as máscaras para usar enquanto fala de si mesma, foi um “catalisador de sentimentos”, propiciando à criança falar de si mesma, sem se expor diretamente. A brincadeira foi uma estratégia para as crianças trazerem à tona as suas esquisitices, ou seja, aquilo que percebem em si mesmas que incomoda as outras pessoas e, quem sabe, a elas mesmas. Nesse grupo de crianças, tais percepções estão relacionadas a seus modos de vestir, de brincar, de aprender e de se relacionar com os outros, sendo que foram atravessadas por questões culturais, sociais, de gênero.

Percepções negativas de si mesmas podem desencadear medos e afetar os modos da criança se relacionar com os outros e consigo mesmas, cabendo ao adulto assumir, em um primeiro momento, uma postura de escuta e de acolhimento, evitando qualquer tipo de julgamento. Sentimentos negativos em relação a si mesmos, caso não sejam adequadamente mediados, podem provocar medos e virem a se tornar monstros na vida das crianças.

## 6.2 SOBRE OS MEDOS E OS MONSTROS: O SEGUNDO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO

No segundo encontro com as crianças a pesquisadora buscou iniciar com uma atividade de relaxamento. A música começou com as crianças sentadas e orientadas para relaxarem braços, pernas, pés, pescoço, e as orientações eram dadas, mas elas se dispersaram: escorregaram para o chão, deitavam-se, fingindo terem sono, emitiam barulhos de ronco, etc. O grupo estava agitado e a tentativa de relaxamento não teve êxito, pois elas não conseguiram alcançar um relaxamento corporal. Essa atividade foi interrompida e iniciada a leitura do Livro *Monstros e Ladrões*. Nessa obra, Celso Gutfreind, convida às crianças a trazerem à tona, os monstros que estão em sua cabeça:

Estou falando dos monstros que entraram na minha cabeça.  
Um dia, eles tinham saído um pouquinho. Aí eu tentei contar para o meu pai como eles eram, da cabeça aos pés: uns sem pé nem cabeça e outros com um monte de cabeça e pés.  
Meu pai fez como sempre: ele ouviu e perguntou:  
- Eles são quantos, João?  
Eu respondi:  
- Uns dez.  
- A gente pode pôr três na música.  
Não é moleza conviver com sete monstros cheios de pés e cabeças.

A partir da leitura as crianças perguntavam pelos detalhes dos monstros, contavam os monstros que sumiam e os que ainda restavam na história.

Ao término da leitura elas conversavam sobre os diversos monstros, nos que assombram e as possibilidades de enfrentá-los. A pesquisadora desafiou-lhes a fechar os olhos e pensar em seus próprios medos. Então, elas começaram a se manifestar: “*Eu já lembrei*” (Victor), levantando o dedo; “*Eu também*!” (Diego).

A pesquisadora, então, apresentou-lhes um modelo de boneco-monstro costurado em tecido de algodão cru e sem enchimento. Informou às crianças que todas poderiam falar e escrever os seus medos para serem colocados dentro do monstro. Distribuiu papéis e lápis para que escrevessem tudo que lhes provocassem medo; depois, dobrassem esses papéis e os colocassem dentro do corpo do boneco-monstro. Elas ficaram muito entusiasmadas com a tarefa de encherem o monstro com papéis onde estavam escritos os seus medos e completaram o enchimento com fibra. Usando canetas coloridas as crianças ainda puderam

representar olhos, boca, nariz e demais partes do corpo do monstro.

As crianças estavam entusiasmadas caracterizando o monstro e colocando dentro deles os seus medos escritos em papel e, ao mesmo tempo contavam umas para as outras sobre aquilo que estavam escrevendo. Faziam grande alarido: “*Ele está com nossos medos, vamos arrancar as tripas dele*” (Victor) e “*Então dá para rasgar ele?*” (Diego).


Ao falarem sobre seus medos e angústias as crianças estavam desconstituindo a concepção idealizada de infância, ou seja, de que nesse momento da vida tudo seria inocência, pureza e felicidade.

Almeida (2012) salienta a fase da construção da personalidade e da identidade pela criança, quando conjuga diferentes fatores internos de elevada importância associados ao autoconceito com os fatores externos que incluem a pressão realizada pelas pessoas do seu entorno e as expectativas suas e de seus familiares. Neste processo é percebido que:

As relações interpessoais conflituosas e mesmo negativas e as dificuldades que emergem da realização das aprendizagens escolares concorrem para experiências de vida dominadas pelo sofrimento, pela confusão, por perturbações físicas e emocionais, pela tristeza, pelo medo, pelo ciúme, pela depressão, pela má vontade, pelo desespero que ante situações de perda podem potencializar desfechos menos felizes. Por outro lado, dificuldades ao nível da comunicação e da expressão oral, a timidez e a dúvida ante a reação do outro, dificultam e condicionam a expressão das emoções, das ideias, dos pensamentos (ALMEIDA, 2012, p.69).

Retornando aos dados da pesquisa, enfim era hora de prender o tal monstro. A pesquisadora distribuiu cordas de algodão para que elas amarrassem tanto quanto o possível o boneco e os seus medos. Por fim foi feito o “descarte simbólico” do boneco monstro, ou seja, foi colocando dentro do saco de lixo com as pontas amarradas, para que ele não escapasse. A pesquisadora encarregou-se de levar o saco de lixo com boneco monstro (e todos os medos que estavam ali dentro) para o outro lado do mundo, de tal maneira que nunca mais voltasse a assombrar as crianças. O Quadro 4 que segue, mostra a imagem do monstro e os medos descartados pelas crianças.

Quadro 4 - Monstro e medos apontados pelas crianças

Nome	Medo apontado	Imagem do boneco monstro
Yuri	Eu tenho medo de boneco assassino <sup>6</sup> (sic).	
Larissa	Eu tenho medo do jugamento (sic) de Deus não sei; E tenho medo de que nos passe (sic) fome; E que de (sic) guerra; Medo de cobra; Eu tenho medo de boneca asasina (sic).	
Victor	Perde (sic) minha família, boneco assassino (sic) e do escuro.	
Leticia	Charlie Charlie. <sup>7</sup>	
Diego	Eu tenho medo de xarlie xarlie. (sic)	

Ao término da atividade, quando as crianças foram liberadas para irem para casa, Letícia contestou: “*Mas a gente não quer ir embora professora*”. A pesquisadora considerou a possibilidade de ficar mais um pouco, caso ela desejasse conversar. As outras crianças se juntaram a Letícia e perguntaram: “*Por que só duas vezes na semana e não é todos os dias?*”. A pesquisadora explicou que tanto ela quanto as crianças precisavam ter tempo para fazer outras coisas, como por exemplo, brincar, estudar e realizar as tarefas da escola.

A pesquisadora observou que Larissa apresenta um comportamento de solicitude e atenção exacerbadas para com ela. A criança tem necessidade de ser “aprovada” pelas figuras de autoridades em tudo que faz, para se sentir pertencendo ao grupo escolar/familiar. Na sala de aula, sua professora relata que ela apaga tantas vezes o que faz e tudo aquilo que escreve, sendo que a tarefa escolar está correta, e que acaba rasgando a folha do seu caderno por tamanha insegurança. A pesquisadora havia observado que na construção da máscara ela havia abandonado e reiniciado diversas vezes o seu trabalho, ou seja, apresenta insegurança nas

<sup>6</sup> *Child's Play* (Brinquedo Assassino ou Chucky, o Boneco Diabólico) é um filme americano de terror dirigido por Tom Holland. Lançado nos Estados Unidos em 9 de novembro de 1988. O filme trata da história de um boneco que ganha vida após um ritual vodu feito por um serial killer procurado pela polícia, e se torna um assassino.

<sup>7</sup> O desafio Charlie Charlie consiste em colocar um lápis sobre outro lápis, em formato de cruz, em cima de um papel escrito sim e não. Depois de conseguir manter o equilíbrio e a posição correta de cruz com os lápis, a pessoa deve dizer: “Charlie, Charlie você está aí?”. Após o questionamento, o lápis supostamente se move para o Sim ou Não, respondendo a pergunta e assustando muita gente! O movimento desse objeto pode ser considerado como Poltergeist. Segundo as redes sociais, o espírito de Charlie, seria um espírito maligno de um jovem mexicano, que teria perdido sua vida de uma forma trágica (VERDADEIRA HISTÓRIA, 2015, p.1).

tarefas que realiza. Apaga e refaz com frequência, aquilo que desenha, pinta ou escreve. Constantemente busca a aprovação do adulto, perguntando se está bom ou se está certo.

### 6.3 OS PROBLEMAS DA FAMÍLIA GORGONZOLA: O TERCEIRO ENCONTRO BIBLIOTERÁPICO

Letícia, Victor e Larissa estavam esperando a pesquisadora neste terceiro encontro e logo foram pedindo se poderiam ouvir uma música funk e falaram o nome de uma que elas gostam: “*Professora, essa do filme casa de papel, não pode?*”.

A metodologia inicial da pesquisa previa uma atividade de relaxamento corporal envolvendo a música, contudo a pesquisadora verificou que as crianças não alcançaram o relaxamento almejado, ou seja, não relaxaram com a música selecionada pelo adulto e desconsideraram as orientações para que deixassem braços, pernas, pés e pescoço relaxarem, conforme registrado no segundo encontro. Elas quiseram mostrar o tipo de música que gostavam de cantar e dançar. A pesquisadora deixou que elas escolhessem a música e decidissem sobre o modo de relaxar o corpo, antes de iniciar a atividade. Disponibilizou a música solicitada e elas começaram a tirar os calçados para dançar e cantar. Divertiam-se, brincando e cantavam alegremente, demonstrando estarem mais bem integrados no grupo. Diego não participou deste encontro; uma falta sem justificativa.

Iniciamos a leitura do Livro *Os Problemas da Família Gorgonzola*, de Eva Furnari. Nessa obra a autora mostra de forma divertida que toda família pode ter problemas. O texto destaca que os Gorgonzolas também tiveram problemas com as crianças:

Os Gorgonzolas tiveram uns probleminhas com Garrancho, o filho mais velho, e resolveram mandá-lo estudar numa escola de bons modos. [...] O filho do meio dos Gorgonzolas chama-se Picles. Picles odeia chamar-se Picles, por isso deu nomes bem estranhos aos seus animais de estimação.

Ao terminarem, a pesquisadora convidou-os para confeccionarem os personagens de sua família em forma de fantoches de palito.

A orientação foi para que desenhassem as pessoas da sua família. Terminado os desenhos poderiam recortar e colar em palitos de picolé, montando fantoches de palito.

Terminada a montagem dos fantoches-família, era a hora de criar e apresentar uma pequena história de sua família sob a forma de teatro de fantoches, para isso, a pesquisadora havia trazido um pequeno palco e as crianças ajudaram a organizar o espaço colocando as cadeiras em frente ao palco para todos assistirem às apresentações.

Yuri mostra para pesquisadora todos os desenhos que fez; Victor se impacienta no interior da caixa-palco: *“Meu Deus, apurem”*; Yuri vai até a caixa-palco e entra nela retirando Victor; em seguida, Victor puxa Yuri pela camiseta, para tirá-lo de dentro da caixa-palco: *“Sai fora, cai fora, cai fora, eu tô primeiro”*, sendo que então Yuri sai da caixa-palco e Victor entra novamente, ações que “pediram” a intervenção da pesquisadora.

A participação das crianças na organização do espaço foi agitada e barulhenta, sendo que a pesquisadora diversas vezes pediu para que tivessem calma e cuidados para com os colegas e materiais da sala. Nesse momento, Letícia, que ainda estava fazendo os personagens de sua família e observa o alvoroço, fala: - *“Ai, ai, quando nós terminar essas aulas e que nunca mais ter, a professora vai dizer: Ai, graças a Deus que eu me livrei daqueles piázinhos”*.

A pesquisadora aproveitou a fala de Letícia e explicou que embora não estivesse satisfeita com o modo como estavam agindo naquele momento, implicando uns com os outros, se cutucando, ela gostava muito de todos eles e que sentiria saudades.

Observando os personagens da família representados pelas crianças, a pesquisadora percebeu que Letícia, desenhou o galo e o cachorro, explicando: *“este é o meu galo que já morreu; esse é Tobi que é o cachorro, e o Tibúrcio kkkkk”*, rindo. A pesquisadora observa que Letícia não havia desenhado seus pais. Depois de um tempo ela desenhou o pai e a mãe. Yuri ignorou a orientação para que desenhasse os personagens da família e representou: *“Tem o porquinho, Larissa é o boneco de neve, coelho, chuva, Letícia é a boneca de cabelo vermelho e os corações sou eu”*. Em nenhum momento verbalizou querer desenhar seus pais ou irmãos.

Victor faz um comentário sobre a figura que Yuri apresentou como sendo a Larissa e a comparando com o boneco de neve que ele fez, representando-a: *“Olha,*



*ele fez você como esse...*". Pega o palito e o levanta para mostrar a figura para Larissa, e, ao mesmo tempo insinuando que ela é gorda. Victor fala para Yuri: *"Oh, que vacilo!"*. Eles estavam se divertindo, rindo, enquanto que Larissa se mostrava visivelmente chateada: *"eles estão me chamando de novo de gorda e baleia"*.

Victor continua pegando as figuras sobre a mesa e identificando cada uma delas: *"Esse é ele, esse ele falou que é Larissa, e esse ele falou que é Letícia"*. Letícia olhou a figura que a representava e falou: *"Até que não tá tão feio, não!"*.

Larissa pega a figura que a representa e fala para Yuri: *"Essa aqui é a sua Mãe", jogando a figura sobre ele que cai no chão*. Letícia elogia a atitude da colega, *"Parabéns Larissa"*.

Yuri deixa transparecer a sua insegurança e fragilidade diante da situação desconfortável que se criou. Ansioso, coloca o dedo na boca para roer a unha, e na sua voz transparece o seu desconforto emocional diante da situação que o colega Victor provocou. Fala para Larissa, agora com a voz embargada pelo choro iminente *"Só que não falei pra arruinar nossa amizade"*. Sua voz sai chorosa, e ele corre para o banheiro, chorando. Larissa vai até o amigo, para consolar e acabam se desculpando e Yuri volta abraçado com ela para a sala de aula.

Yuri, sentindo-se incomodado com os comentários e brincadeiras dos colegas, fala para todos: *"Já chega, e a próxima vez que vocês me incomodarem eu chamo a Diretora, e se vocês não me devolverem eu vou ter que chamar a Diretora"*.

Esse encontro com a leitura e conversa sobre família foi tenso para as crianças e deixou transparecer que as relações familiares afetam consideravelmente a vida delas. Somente Letícia representou seu pai e sua mãe, sendo que as demais ignoraram a proposta de representar a sua família. Victor representou-se sozinho. Larissa fez a si mesma e o boneco de neve como sendo sua mãe, a mãe distante, indiferente e que não lhe dedica a atenção que ela deseja, por isso percebida por ela como uma pessoa fria.

Em estudo realizado, Fernandes (2009, p.255), mostra que as crianças se utilizam de estratégias que lhes permitem usufruir de algo que lhes é negado, a exemplo da segurança e do carinho da família, que são recuperados no momento em que desenvolvem competências para lidarem com a realidade social que lhes é adversa, reorganizando-se de modo a promover emoções de outra forma ausentes. *"É através de um faz-de-conta muito sério que estas crianças recriam e reapropriam*

segurança e carinho, que reconstroem imaginárias ordens familiares que, porventura, funcionam como mecanismos de reordenação de ordens sociais”.

Ao se apresentarem com seus personagens no pequeno teatro feito de caixa de papelão, as crianças não apresentaram uma história envolvendo a sua família, mas restringiram-se a nomear os personagens que haviam representado. Embora não tenham verbalizado explicitamente isso, foi possível perceber que, naquele momento, não estavam se sentindo seguras e confortáveis para falar sobre esse assunto. “Em se tratando de pesquisa com crianças, importante lembrar que elas surpreendem a todo instante e, como nos diz Bischoff (2013), não se submetem a servir o pesquisador com aquilo que ele deseja ouvir” (BISCHOFF, 2013, p. 32).

Contudo, em diferentes momentos ao longo dos próximos encontros, as questões familiares vieram à tona, como por exemplo, quando Letícia afirmou, *“Professora, a minha vida mudou, agora minha mãe fala comigo, me abraça e dá beijos”*. Em outra situação, essa mesma criança desabafou *“- na minha casa só me chingam e me batem”*. Então, a pesquisadora sugeriu que ela, sempre que pudesse, abraçasse, beijasse e dissesse para sua mãe o quanto gosta dela.

Interessante observar que os discursos clássicos relacionados aos direitos das crianças e, especialmente, com relação às famílias, não aparentam mais a capacidade de compreender a complexidade que se instaurou na realidade social contemporânea, devendo-se incluir enquadramentos que integrem reivindicações, liberdades, poderes e imunidades, de modo correlacionado (FERNANDES, 2009).

Para Fernandes (2009) a ideia de diversidade se encontra relacionada à família, que apresenta múltiplas faces. A denominada família nuclear vem perdendo a hegemonia em razão de mudanças que se inserem nos agrupamentos familiares, com base fundante em sentimentos e relações amorosas em detrimento de relações formais e de dependência entre os membros do casal.



Além disso:



A emergência e a visibilidade social da família como espaço de risco e abuso desmonta a tradicional imagem da família, enquanto espaço de proteção inviolável, exigindo possibilidades renovadas de proteção para os mais desprotegidos. Esta heterogeneidade é aqui tida em conta [...] para repensarmos a família a partir da perspectiva da criança. Isso implica considerar que há diferentes formas de pertença das crianças à família, exigindo diferentes formas de ação social, nas suas movimentações dentro, entre e fora do(s) ambientes(s) familiares(s). (FERNANDES, 2009, p.256).

Quanto à pesquisa e às experiências das crianças, é importante também dizer aqui que algumas delas viveram cenas familiares bastante delicadas como, por exemplo, quando Letícia e Victor viram o tio enforcado na praça do bairro onde moram, um fato que permanece em suas memórias cotidianas, assunto de discussão entre as demais crianças que conheceram o caso. Também Larissa, vive com os avós e espera que um dia a mãe venha buscá-la.

O Quadro 5, que segue, mostra as representações familiares feitas por cada uma delas:

Quadro 5 - Fala das crianças e suas representações familiares

Nome	Desenho de figuras familiares	Os problemas da família Gorgonzola
Yuri	Boneco de neve (Larissa) Porquinho Coelho Chuva Colega Leticia Eu mesmo	
Larissa	Boneco de neve (mãe) Eu mesma	

Victor	Eu mesmo	
Leticia	Galo de estimação Cachorro Tobi Tibúrcio Pai e Mãe	

#### 6.4 A DIVERSIDADE: O QUARTO ENCONTRO

No quarto encontro a pesquisadora percebeu a ausência de Yuri e perguntou por ele às demais crianças, que confirmaram que estava na aula, pela manhã, mas não veio para as atividades da pesquisa.

Antes de iniciadas as atividades, Letícia pede para que a pesquisadora guarde o seu pote de plástico cheio de bolinhas de gude, que foi deixado ao lado de uma caixa sobre a mesa, com a recomendação de que a pesquisadora não deixasse Diego pegá-lo. Observando a conversa, Larissa também pediu que a pesquisadora guardasse o seu pote com bolinhas de gude.

As atividades foram iniciadas com a leitura do livro *Diversidade*. A pesquisadora sugeriu que a leitura fosse realizada coletivamente, sendo que cada um leria três páginas do livro, considerando que nessa obra há predomínio de imagens em relação à parte escrita. Depois conversaríamos em conjunto sobre o tema, na sequência, abriríamos uma caixa-surpresa com materiais para brincar.

Ao ouvirem esta sugestão as crianças estavam divididas entre quem gostou da ideia de ler e de quem não queria ler. Quando Larissa falou que queria ler, e se levantou para pegar o livro e dar início à leitura, os outros imediatamente mudaram de ideia.

Larissa foi sentar-se na cadeirinha em frente à turma, para começar a leitura. Todos os demais sentaram-se à sua frente, para ouvir a história. Larissa apresentou dificuldades na leitura. Ao terminar a sua parte, imediatamente Diego assume o lugar, mas também mostra dificuldade na leitura das palavras e frases. Sem que ele pedisse ajuda, os colegas se levantaram quase que ao mesmo tempo, para ajudá-lo na leitura do parágrafo. Foi possível perceber que embora muitas vezes interajam fazendo gozações e ameaças verbais aos colegas, as crianças também se mostram sensíveis às dificuldades do outro e dispostas a colaborar. Neste momento a pesquisadora destacou positivamente essa iniciativa por parte do grupo: “Vocês agiram como verdadeiros amigos”.

Diego segue lendo com dificuldade. Letícia, notavelmente impaciente, retira o livro de Diego e diz: “*Agora deixa eu ler, cara*”. Diego se levanta rapidamente e pega o pote de bolinhas de gude de Letícia. Então, tem início um conflito entre os dois e correria pela sala. As demais crianças acabam se envolvendo e houve xingamentos entre elas; apenas Larissa ignorou a confusão.

A pesquisadora interviu para acalmar as crianças e, em um clima mais ameno, Victor retomou e concluiu a leitura do livro. Então, conversaram brevemente sobre as diferenças representadas nos personagens da obra e em suas próprias diferenças. Ninguém é igual a ninguém. Todos são diferentes. Afinal como diz o texto da história:

[...] Um é tranquilo  
Outro é nervoso  
Um é birrento  
Outro é dengoso  
[...] Vamos e venhamos  
Isto é um fato:  
Tudo igualzinho:  
Ai, como é chato!

E, a partir dessa retomada, a pesquisadora provocou as crianças a pensarem sobre o quanto é importante respeitar e ser respeitado em suas diferenças. Depois dessa breve reflexão a pesquisadora convidou as crianças para

abrirem a caixa surpresa, destacando que fora organizada para todas elas, para que pudessem brincar de ser diferentes, se divertir com suas próprias diferenças e respeitar as diferenças dos outros.

Naquele momento, se acalmaram e se interessaram por verem as fantasias. Começaram a vestir perucas coloridas, chapéus, óculos, nariz de palhaço, cabelo de palhaço, capa, óculos de pirata, coroa de rainha, óculos de coração, e nesta atmosfera lúdica as crianças se divertiram e experimentaram: ser pirata e atacar; ser palhaço e fazer rir; ser fada e encantar; ser bruxa e enfeitiçar ou, apenas, ser si mesma... Cada um pode ser o que quisesse e ir até onde a imaginação pode lhes levar. E, em meio às fantasias, elas buscaram enfrentar os percalços da vida.

As crianças mostraram que, apesar das brigas frequentes, gostam de estar e de brincar juntas. Contudo, são crianças que sofrem, sentem raiva, medo, tristeza, rejeição, abandono. Precisam ouvir muitas vezes aquilo que têm de bom, não só para gostarem de si mesmas, mas também, para aprenderem a dizer coisas boas para as pessoas que estão em seu entorno. O mundo e a sociedade têm lhes ofertado muito pouco de quase tudo: carecem de conforto, carecem de cuidados básicos, carecem de serem amadas, respeitadas, valorizadas, admiradas e elogiadas. Aprenderam a se relacionar com gestos e palavras que desqualificam o outro – em determinados momentos são cruéis e rudes para com os outros -, assim como são as suas experiências de vida.

O seu convívio com as outras crianças e pessoas dentro e fora do seu círculo familiar e social se apresenta caótico, desorganizado e conflituoso, podendo vir a ser violento e difícil.

Crianças que sofrem *bullying* na escola ficam fragilizadas e passam a ter uma crença distorcida de seu valor e de suas potencialidades. Tornam-se prisioneiras de seus medos e de monstros que habitam os seus pensamentos. Podem somatizar e adoecer.

Diante das dificuldades que uma criança pode experienciar, e de todos os traumas que advém das relações familiares e/ou sociais, é premente que elas tenham acesso aos Livros Infantis, que saibam ler melhor e que tenham compreensão do texto que estão lendo, pois a leitura pode ser libertadora!

O ato de ler mais, ter acesso aos livros permite que a imaginação leve a criança onde ela quiser ir, um lugar mágico e organizado, onde nele todos têm valor,

todos são legais, todos se respeitam e se tratam com mais amor. Fazendo alusão ao texto da história, Letícia afirma:

Não gosto de usar vestido nem de nada preso no cabelo.  
Uso calça comprida nas festas de aniversário.  
Melhor que usar boné o dia inteiro, isso eles acham normal.  
Ninguém precisa fazer tudo igual.

Marques, Machado e Pinto (2017, p.526), em estudo realizado com crianças identificaram na escola a presença de grupos: a Turminha das Princesas, e dos Super-heróis, uma condição que gerava conflitos entre as crianças que integravam esses grupos e aquelas que desejavam “entrar na brincadeira, mas eram barradas por não se adequarem às normas [...] ‘Ela é gorda!’, ‘Ele é negro’ ou ‘Não tem a roupa de...’”.

E todos fantasiados saíram para o recreio, para a sua merenda saborear. E com certeza um sabor diferente elas sentiram, sabor pouco experimentado, mas hoje estavam felizes, sentindo-se valorizadas, porque naquele momento elas eram olhadas, admiradas, e todos queriam ser como elas. Estavam se sentindo bonitos, importantes, deixaram de ser um sapo ou rã, e agora eram Super, como os Heróis e as Princesas.

Neste momento sentem-se ‘empoderados’, confiantes em si mesmos e com sua autoestima mais elevada. Voltam para a sala de atividades, rindo, falando muito, gesticulando os braços em sinal de contentamento, desta vez se divertiram muito. Dentro delas algo novo aconteceu, uma sensação que não conheciam de bem-estar e de prazer as envolveu. Tiram suas fantasias e guardam tudo na caixa, ajudando a pesquisadora a levar tudo para o carro. Despedem-se com sorrisos e, acenando, vão embora.

A Figura 1 mostra o conjunto de fantasias e materiais que as crianças utilizaram nesta atividade do quarto encontro.

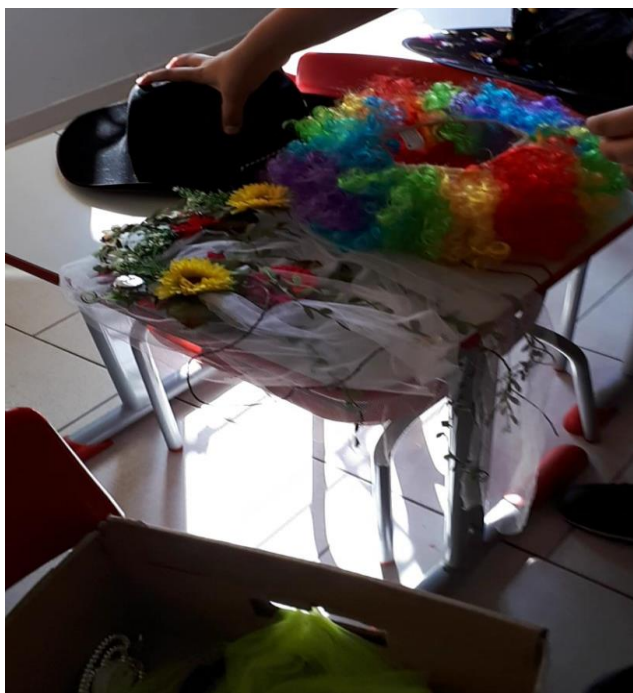


Figura 1 – Materiais e fantasias utilizadas pelas crianças

Na leitura do livro *Diversidade*, as crianças puderam sentir um momento de transformações e possibilidades. Conheceram as diferenças entre as pessoas e que ser diferente é normal, é legal. Sentiram-se empolgadas com a possibilidade de poderem ser outros, sendo elas mesmas.

Puderam se sentir mais confiantes em si mesmas, mais fortalecidos emocionalmente e, aos poucos, em cada encontro elas foram mudando o seu comportamento com os colegas e em sala de aula com a sua professora e em sua casa com seus familiares.

Contudo, o motivo pelo qual Yuri não estava presente nesse quarto encontro, precisava ser desvendado. A pesquisadora foi ao Núcleo Educacional conversar para saber de sua intenção em permanecer ou deixar o grupo da pesquisa.

Yuri explicou bem que não queria deixar a pesquisa e que gostaria de terminar as atividades para escrever o seu livro. Quando então foi convidado pela pesquisadora a realizar as atividades do terceiro encontro sozinho. No dia marcado, compareceu, leu o livro *Diversidade* auxiliado pela pesquisadora e, durante a leitura, ao conversarem sobre as diferenças das pessoas, registrou: “*Eu sou falante e na minha família todos são falantes, eu gosto de conversar com as pessoas*”.



Ao abrir a Caixa de Fantasia, Yuri estava visivelmente interessado em experimentar as fantasias que havia ali. Misturava os adereços de personagens femininos e masculinos, compondo seu próprio figurino.

Ao conversar com a pesquisadora sobre a diversidade, Yuri disse saber que “cada um é de um jeito, e que não tem que implicar por causa disso. Eu não gosto que os colegas me chamem de gordo”. A pesquisadora então lhe perguntou como ele se sentia quando isso acontecia e ele respondeu que não gostava e que fica com raiva e chateado. Então a pesquisadora perguntou-lhe: como você acha que Larissa se sentiu quando mostrou o boneco de neve e falou que era ela? Ao ser ajudado a colocar-se no lugar do outro, Yuri reconheceu que a colega também se sentiu incomodada.

Finalizando a atividade, a pesquisadora e Yuri combinaram que ele voltaria no próximo encontro para fazer o seu livro junto com seus colegas.

## 6.5 A HISTÓRIA DE SI MESMO: O QUINTO E O SEXTO ENCONTRO

Os dois últimos encontros foram dedicados ao escrito da própria história por parte das crianças. Ficou combinado que escreveriam sua história, ilustrariam, numerariam as páginas, inventariam um título para sua história e confeccionariam a capa do livro. Então, tínhamos bastante trabalho.

O quinto encontro foi um dia esperado por todas as crianças para começarem a escrever sua própria história. Elas chegaram bem-humoradas e interessadas na produção de seu próprio livro. Letícia e Victor pediram para ouvir música: “*Deixa professora, a gente vai fazer tudo direito*” falou Letícia.

A pesquisadora autorizou, contanto que o som não fosse muito alto. Depois mostrou as fotos impressas realizadas pelas crianças nos diferentes encontros biblioterápicos. Elas poderiam, caso quisessem usar esse material para ilustrar as páginas de sua história. Antes de iniciarem olharam juntas as fotos e relembram as conversas em cada um dos encontros: as esquisitices, os medos, os problemas da família gorgonzola e a diversidade.

De início elas selecionaram as fotos em que apareciam para colarem em seu livro. Queriam saber da pesquisadora o que deveriam escrever. Foi lhes dado liberdade para construírem seu próprio texto, apenas lembrando que poderiam contar sobre suas esquisitices, seus medos, sua família e suas diferenças.

Quando falavam das esquisitices de cada um, Letícia lembrou: “*Em vez de eu usar roupa de menina, eu gosto de ser que nem piá*”. A pesquisadora então manifestou explicitamente o seu apoio à escolha de Letícia, dizendo que cada um tem de usar aquilo que gosta e se sente bem. Você é uma menina esperta, tem responsabilidades com seus compromissos, e não está fazendo nada de errado em usar camiseta, calça comprida e tênis.

Diego ao olhar a foto do boneco-monstro amarrado e ensacado, lembrou: “*meus medos foram embora quando eu escrevi no papel aquele dia*”. Victor complementou dizendo: “*para mim ainda sobrou, eu ainda tenho um medo*”! A partir desse relato verifica-se que Diego conseguiu beneficiar-se com a leitura do livro infantil sobre os monstros, encontrando seus medos e rejeitando-os simbolicamente, quando afirma que seus medos foram escritos no papel e não os têm mais.

Durante todo o tempo de atividade Larissa esteve quieta sem falar com os colegas. Apenas focada na elaboração da capa do livro e na escrita de sua história.

As crianças trabalhavam em ritmos bem diferentes, enquanto umas estavam ainda a selecionar o material para usar na produção da capa, outras já estavam finalizando essa parte conforme destaques no Quadro 6.

Quadro 6 – Registro visual dos livros produzidos pelas crianças

Nome	Meu livro	Livro pronto
Yuri	Meus melhores momentos	
Larissa	As aventuras	
Victor	Minha vida	
Letícia	Os 5 bons amigos	
Diego	Momentos bons	

Ao terminar o último encontro, Letícia comentou: “*Pensei que iria escrever mais no livro*”. E Larissa também perguntara se poderia voltar para escrever mais, o que foi confirmado pela pesquisadora.

Diego e Victor falaram que não queriam escrever mais nada em seus livros e perguntaram se estariam dispensados deste último encontro.

## 6.6 MAIS UM...

Conforme ficara combinado, Letícia e Larissa voltariam para dar mais uma complementada em seu livro. Ambas estavam reorganizando os seus materiais e muito interessadas em fazer o melhor possível. Substituíram algumas páginas e acrescentaram outras, escreveram mais um pouco e recolocaram as fotos.

Diego, no entanto, mesmo estando pronto com sua história veio só para dar uma olhada no que aconteceria e se interessou em escrever mais um pouco em seu livro. Ele não havia escrito pouco e, em outros momentos havia afirmado não gostar de escrever. Mas ao ver Letícia e Larissa escrevendo suas histórias e colando mais fotos, pediu para que a pesquisadora o ajudasse na escrita.

Victor, embora também estivesse dispensado, veio para acompanhar Letícia. Ao perceber Diego dando continuidade a seu próprio livro com a ajuda da pesquisadora, imediatamente se interessou e também pediu ajuda para escrever um pouco mais a sua história. Enfim, todas as crianças acabaram retomando o trabalho de escrita de sua história (Figura 2).



Figura 2 - Último encontro de trabalho com as crianças

A pesquisadora dividiu a atenção entre Diego, Victor e Larissa para poder ajudá-los ao mesmo tempo, e Letícia começa a retrucar que todos estão com ajuda

da pesquisadora e que tudo no seu livro foi feito por ela sozinha. Reclamou que a pesquisadora não foi ajudá-la.

Elas estavam finalizando seus trabalhos e a pesquisadora começou a organizar a sala, quando foi indagada por Larissa: “*Porque não fica mais com a gente professora? Não precisa parar*”.

Larissa costumava falar pouco e esse comentário revelou o quanto os encontros estavam sendo bons para ela e o seu desejo de continuar. Então a pesquisadora explicou que assim como os trabalhos da escola têm data para ser entregues o trabalho de pesquisa também tem, e que ela precisava escrever sobre as coisas que fizeram juntas para entregar à sua professora. Prometeu que voltaria outras vezes à escola para conversar, brincar e matar a saudade. Letícia, então se aproximou e observou: “*Viu profe, hoje a gente não brigou*”. A pesquisadora respondeu com a pergunta, ao grupo: “E o que vocês acharam disso?”. Em coro responderam: “*Bom, muito bom*”.

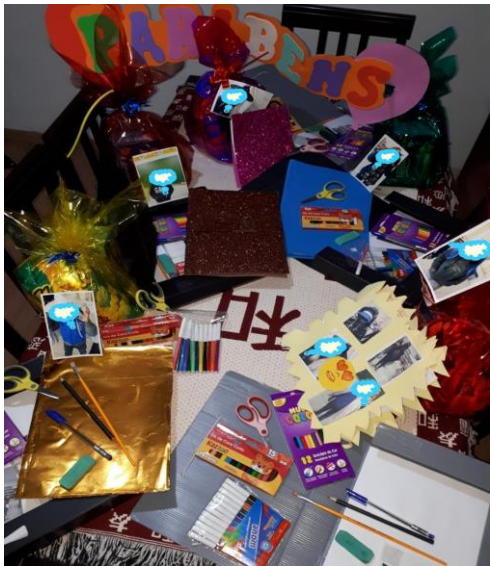
## 6.7 OITAVO ENCONTRO – ENCERRAMENTO DA PESQUISA

Conforme havia sido combinado, o encerramento da pesquisa com as crianças foi realizado na sala da Diretora. As famílias foram convidadas, mas avisaram com antecedência sobre a impossibilidade de participar em função do trabalho. Somente a mãe de Yuri pode estar naquele momento.

As crianças receberam seus livros. Puderam mostrá-los umas para as outras, bem como contar suas histórias. Sentiram-se importantes com a participação da diretora da escola e com a atenção dispensada quando mostravam seus livros e contavam sobre suas esquisitices, seus medos, suas famílias e suas diferenças.

A Diretora parabenizou as crianças e a pesquisadora, agradeceu a participação delas. Como forma de agradecimento, presenteou-as com um kit de material escolar e um kit de guloseimas (Quadro 7). Despediram-se com abraços.

Quadro 7 – Registro visual do kit escolar e do kit de guloseimas entregues às crianças

Nome	Encerramento	
Yuri Larissa Victor Letícia Diego	<p>Pasta com kit de material escolar</p> <p>Atendendo ao pedido das crianças, no Kit de guloseimas a professora colocou uma caixa de bombom Nestlé, um pacote grande de salgadinhos Cheetos, e um pacote de balas.</p>	

## 6.8 O QUE CONTARAM AS CRIANÇAS SOBRE ELAS MESMAS

As cinco crianças, entre 9 e 10 anos de idade, eram oriundas de famílias com baixa renda, vulneráveis, com carências afetivas, e histórico de violência familiar/social e pais que se encontram desempregados. Estavam com crenças distorcidas sobre amizade, respeito, carinho, entre outros valores esquecidos ou nunca aprendidos. As relações familiares permeadas por sentimentos de rejeição e abandono, cooperavam para que se sentissem desqualificadas.

Durante os encontros biblioterápicos, a pesquisadora assumiu o papel de alguém disponível para escutar as crianças, sem a intenção de fazer julgamento sobre aquilo que elas diziam confidencialmente e/ou ao grupo. Apresenta-se, a seguir, alguns pontos que, sob o ponto de vista da pesquisadora, merecem ser compartilhados sobre cada uma delas. Optou-se pela apresentação, em blocos:

### Bloco 1: Os momentos bons de Diego

“Você é uma *“puxa saco”* minha?” Esta foi a pergunta feita por Diego quando a pesquisadora durante uma primeira conversa no pátio da escola lhe dirigiu um elogio. Ao ser questionado sobre o motivo desta pergunta, ele responde: “*Porque*

*você, me elogia*". Então, ainda perguntou se o fato de estar participando dos encontros era por ser 'burro'. A pesquisadora explicou mais uma vez que havia sido feito um sorteio e que os encontros não se tratavam de 'aula de reforço escolar'.

Destacou que todas as pessoas têm qualidades, assim como capacidades que precisam ser aprendidas e melhoradas. Desde os primeiros contatos foi possível perceber que o menino não estava acostumado a receber elogios e possuía uma autoestima baixa

Ao longo dos encontros Diego mostrou ser uma criança que quer se relacionar com os colegas, mas ainda não encontrou uma forma adequada para inserir-se nos grupos de trabalho e de brincadeiras com os pares. Costuma abordar os colegas de forma provocativa e zombeteira, sendo que isso gera conflitos no grupo. Envolve-se frequentemente em agressões físicas e/ou verbais, sendo que às vezes bate e, às vezes, apanha. Ao afirmar que sua esquisitice é 'incomodar 'as pessoas', Diego, demonstra ter certa consciência da dificuldade em se relacionar, mas não está conseguindo resolver sozinho esse conflito.

Ao participar da contação de história Diversidade, no último encontro, demonstrou dificuldades na leitura e buscou 'escapar' dessa situação, provocando uma de suas colegas ao pegar o pote de 'bulicas' da menina e correr pela sala. Ao finalizar o horário, enquanto colegas solicitavam a realização de mais um momento para concluírem a escrita de suas histórias, Diego solicitou dispensa desse momento, alegando não ter mais nada a escrever. Seu desejo foi aceito. Contudo, veio participar desse momento e, espontaneamente, ao perceber que a pesquisadora estava auxiliando outros colegas no processo de escrita, quis retomar a sua história.

O fato de Diego 'querer' escrever e de aceitar ajuda para isso sinalizou um avanço em seu modo de se relacionar com o adulto e com a aprendizagem e, possivelmente, essa experiência mediada pela literatura infantil inspirou o título "*Momentos Bons*" para a sua história. Essa criança destacou que "*Pra mim foi bom que eu escrevi os medos no papel e eles saíram da minha cabeça, estão dentro do boneco monstro e foram embora, eu achei o livro legal*".

## Bloco 2: Os cinco amigos de Letícia

Letícia, no encontro inicial com a pesquisadora, chegou vestindo um casaco de moletom de cor preto e com capuz. Estava com o capuz sobre a cabeça e mais um boné sobre o capuz. Mantinha as mãos nos bolsos e o olhar para o chão. Ao ver os colegas que estavam ali perguntou se o encontro seria com ‘os piores da escola’. Ao ser indagada sobre o motivo de pensar desse modo, ela dispersou-se nas conversas com os colegas e não respondeu. Nesse primeiro contato foi possível perceber o quanto Letícia precisava de ajuda para construir uma estima positiva de si mesma.

Em conversas informais com a pesquisadora relatou que as meninas não brincam com ela e por isso ela brinca com os meninos. Reclama que as colegas dizem que é feia, porque usa roupa de piá e não gosta de enfeites no cabelo. Prefere usar roupas pretas e boné. Além disso, gosta de jogar bulica (bola de gude) e não gosta de usar vestidos, enfeites de cabelo e de brincar com bonecas.

A cada encontro ela foi se aproximando mais da pesquisadora e revelando mudanças em seu modo de se comportar e interagir. Passou a buscar aconchego no colo da pesquisadora e a aceitar manifestações de afeto. No encontro em que ajudou a contar a história Os Problemas da Família Gorgonzola, ela confidenciou que a mãe não tinha tempo e não lhe fazia carinho. Foi, então desafiada pela pesquisadora a dizer-lhe o quanto gosta dela e a fazer carinhos nela também, pois ela iria gostar de saber que tinha uma filha tão carinhosa. Dias depois, ao ser perguntada se estava acarinhando sua mãe também, Letícia respondeu: *“Minha vida mudou. Agora eu fico no colo dela também”*.

Para Letícia, um dos melhores momentos que vivenciou nos encontros foi quando desenhou no corpo do boneco-monstro. Talvez o fato de realizar tal atividade coletivamente tenha sido um diferencial para que ela se sentisse parte de um grupo.

Ao longo dos encontros, foi possível perceber que foi modificando sua forma de se relacionar com os outros e consigo mesma. Mais alegre e descontraída, Letícia escreveu sua história e a intitulou com sendo *“Os cinco amigos”*. A Figura 3 e 4 mostram o início de Letícia em atividade e após participação ativa nos encontros.





Figura 3: Letícia no primeiro e no último encontro

### Bloco 3: As aventuras de Larissa

Larissa é bastante introspectiva e, muitas vezes, ficava sozinha. Mora com a avó, o avô e um primo. Sofre a ausência da mãe e espera que um dia ela venha lhe buscar.

Mostrou certa dificuldade em concluir as atividades durante os encontros. Inúmeras vezes apaga o trabalho, rasga e refaz aquilo que desenha, pinta ou escreve. Demonstra certa insegurança e carece da aprovação do adulto naquilo que faz: “Está bom assim?”. A dificuldade em realizar as tarefas escolares pode estar relacionada à insegurança que enfrenta na própria vida. Apaga para não terminar. Apaga para recomeçar e continuar desenhando e sonhando...

Ao representar sua família desenhou a si mesma e a sua mãe. Representou essa através do desenho de um boneco de neve. Em dado momento, Larissa pediu para a pesquisadora: “*você quer ser a minha mãe?*”. Nesse momento a pesquisadora explicou que poderiam ser grandes amigas, pois gostava muito de estar com ela.



Partiu de Larissa a solicitação de mais um encontro, pois ainda não havia concluído a escrita de sua história. Teve seu apelo atendido e ainda assim, reivindicou: “Professora, você não vai voltar mais pra continuar com outros livros”? “Não precisa terminar”. Através dessa fala, talvez, ela estivesse revelando que construiu com uma pessoa adulta uma relação mais calorosa, ou seja, diferente de um boneco de neve. E, também, que as histórias lhe faziam bem.

Tem medo da fome, da guerra e de castigo de Deus. Desenhando e escrevendo, Larissa busca refúgio em sua imaginação para enfrentar os problemas concretos que a vida lhe confere. Gosta de ter ao seu lado uma pessoa adulta que lhe ofereça segurança e faça uma mediação positiva entre ela e a vida.

#### **Bloco 4: Os Melhores Momentos de Yuri**

Yuri se mostrou ser uma criança ansiosa e com dificuldade em se relacionar com seus pares. Apresenta um comportamento que se diferencia de um modelo padrão tido como convencional para meninos. É delicado em seu modo de falar e de interagir. Frequentemente é incomodado por colegas que o chamam de menina e, assim, chora. Em dado momento, refugiou-se no banheiro para chorar e foi confortado pela colega Larissa e pela pesquisadora. Deixou de participar de alguns encontros e foi ‘resgatado’ pela pesquisadora a partir de uma conversa pessoal e individual.

O encontro em que foi relatada a história Diversidade, foi o momento destacado por Yuri como sendo ‘o melhor’. Durante a discussão sobre as diferenças de cada um, ele, afirmou (para si mesmo e para os colegas): “- *As pessoas podem ser como elas quiserem*”.

Na brincadeira que se sucedeu após a contação dessa história, o grupo de crianças se fantasiou, brincou e passeou pelo pátio da escola exibindo seus personagens. Yuri ria e se divertia experimentando diferentes tipos de roupas, de adereços e de perucas de cabelos longos e coloridos. Não houve, naquele momento, qualquer tipo de discriminação por parte dos colegas.

Na escrita de Yuri em seu livro, afirmou: “*Eu tive os melhores amigos do mundo*”.

## Bloco 5: A Vida de Victor

Victor é uma criança magra e miúda, representando fisicamente ter sete anos de idade e não os nove anos que tem.

Sente-se desqualificado fisicamente perante os colegas que são maiores, mais altos e mais fortes. A pouca força o coloca em desvantagem nos jogos luta entre os grupos de meninos e, de certa forma afeta sua participação nas brincadeiras.

Ao confeccionar sua máscara após a exploração da história “esquisita como Eu”, Yuri representou um grande bigode, e ao colocá-lo sobre o seu rosto pode se sentir magicamente adulto, mais alto, mais forte e poderoso. Andava pela sala com os ombros levantados e o peito inflado, exibindo a força e seu poder que a máscara lhe conferiu.

Quando representou os personagens da família, desenhou a figura de um menino significativamente alto e apresentou como sendo um “primo” e o descreveu como uma pessoa alta e muito forte. Nessa representação pode-se perceber implícito o seu desejo de ser percebido como alguém com as características apresentadas no personagem criado. Sobre sua família ele não construiu uma história para ser apresentada durante o jogo de dramatização com fantoches, limitando-se a nomear os membros. Contudo, em um momento somente trouxe para a pesquisadora que o tio estava enforcado na árvore e “*Sabe professora; eu tenho medo de minha família morrer*”. Esse medo ainda não foi embora professora (sic). Foi somente o que ele trouxe de sua preocupação com relação à sua família, outro medo foi o que ele escreveu e colocou dentro do boneco-monstro.

Também após a leitura do Livro *Diversidades*, Victor vestiu uma capa prateada e um grande chapéu. Essa caracterização lhe conferia a força e o poder de um herói: “- Olha, agora tenho o poder”.

Ao ser indagado sobre os melhores momentos vividos nos encontros, Victor destacou: “*Eu gostei do livro dos Monstros porque eu joguei os medos dentro dele e foi pro lixo*”.

## **“NÃO PRECISA TERMINAR...”**

Descrevo essa parte final retomando a fala de Larissa quando, no último encontro de confecção do livro de história, disse: “*Professora, não precisa terminar*”. Certamente tudo que vivemos nos encontros em que me confiaram suas esquisitices, seus medos, seus conflitos familiares e suas diferenças, permanecerá na memória e para sempre será lembrado.

Analisando os resultados da pesquisa, após convívio por quase dois meses com as crianças, pude observar e constatar que cada uma, das cinco crianças participantes do estudo, individualmente, e/ou no grupo, mostrou que o crescimento de cada uma delas foi construído através de cada fala e de cada olhar.

Constatou-se que a cada encontro para leitura do livro infantil, as crianças trouxeram os seus medos, suas crenças e foram se libertando, deixando-os fluir para fora de si mesmas, compartilhando com a pesquisadora e com os colegas as suas sensações e sentimentos, confiando que ali podiam falar sem medo de serem julgadas, e de organizarem melhor os seus pensamentos.

Verifica-se que a cada história lida, contada e recontada, a mensagem do texto contribui com a possibilidade de cada criança se reconstruir, errar ou acertar, em uma condição que lhes permita compreender que possuem a liberdade para serem autênticos, aceitos pelo que são, ora companheiros, solidários, amigos, parceiros, ou também serem chatos, briguentos, nervosos, birrentos e que “*incomodam muita gente*”.

Com isto, entende-se que a prática metodológica da Biblioterapia, nesta pesquisa, possibilitou às crianças participantes o reconhecimento de que devem ser respeitados e que, diante do novo, podem acreditar que seus sentimentos e suas ideias são valorizados. Através das mensagens lidas nos livros de literatura infantil selecionados, foi possível às crianças a descoberta de possibilidades, valores e de sentimentos adormecidos ou nem aprendidos.

Na análise da observação, em caso de uma conversa, uma brincadeira, ou uma pergunta que o livro suscitava ao grupo ou a cada criança, estas não apresentavam dificuldades, pois para elas que estavam atentas ao que o livro lhes dizia, tudo se tornava importante na magia da mensagem de cada palavra que ali estava escrita.

Finalizando esta pesquisa, retoma-se o questionamento proposto de início. Em que medida a literatura infantil pode contribuir na construção da autoestima da criança e de que forma? Pode-se confirmar que a medida pode ser intensa e abranger emoções, sentimentos de autoestima, e a organização dos próprios pensamentos, oportunizando a amplitude da relação entre a leitura da literatura infantil por meio da Biblioterapia, como metodologia que contribui para elevar a autoestima da criança.

De fato, pode-se constatar que a Biblioterapia pode possibilitar a experiência em crianças, concedendo-lhe voz e consequente escuta, de modo que se transmuta como o personagem da história infantil e por ele atua, simbolicamente, experimentando outras situações em sua vivência.

Compreende-se, por isso, o atendimento ao objetivo do estudo, pois ao aplicar a Biblioterapia, como metodologia para que desenvolver emocionalmente as crianças participantes da pesquisa, efetivamente pode-se confirmar o fortalecimento de sua autoestima, com verificação de novas experiências em seu cotidiano.

Com isso, confirma-se que o livro infantil é um instrumento precioso e de grande relevância no universo infantil, cumpre a sua função em ser lúdico em todas as etapas de sua aplicação na Biblioterapia.

Como instrumento terapêutico é valioso ao possibilitar que a criança, como leitora, se liberte dos traumas e dos conflitos psíquicos, ao permitir que a imaginação a leve mais longe, conheça a si, através das palavras que ouve e fazem eco dentro dela mesmo, possibilitando-lhe a catarse.

Desde o primeiro encontro, a Biblioterapia mostrou-se uma grande aliada em todo o processo de terapia, sendo possível através do livro infantil, ajudar a criança que precisa elevar a sua autoestima.

Ressalva-se ainda, que não se tem a pretensão de esgotar aqui essa discussão. Afinal, tão múltiplas são as infâncias, quanto os modos de ser criança no século XXI, com suas esquisitices, seus medos e suas diversidades. A cada criança que for escutada, o resultado nunca será o mesmo. Então, como nos ensinou Larissa, não é preciso terminar...

## Dia do presente

Após as férias, voltei a ver as crianças participantes da pesquisa. Letícia e Larissa me deram o seu bem mais valioso: uma das suas bolinhas de gude, aquela que mais gostavam, segundo disseram.



Este momento com as crianças foi registrado à frente da lousa, na qual as crianças escreveram: “*Te amamos profe*”.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Cristina; ZULUETA, Maria Ángeles; HENRIQUES, Anabela. Biblioterapia: estado da questão. **Cadernos Bad**, v.1, p.96-111, 2013.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v.2, n.2, p.25-37, jul./dez. 2016.
- ALANEN, Leena. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.751-775, set./dez. 2010.
- ALMEIDA, Maria Odete Rodrigues Gonçalves Ferreira de. **A utilização da biblioterapia em contexto de biblioteca escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais**: criação de um modelo aplicacional. 2012. 210f. Dissertação [Mestrado em Ciências da Educação] – Lisboa, PT: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2012.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, v.41, n.1, p.103-122, jan./abr. 2016.
- BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: FTD, 2015.
- BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racionalidade à partir da pesquisa com as crianças na educação infantil. 2013. 115f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, n. 12, p.32-44, dez. 2001.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e terapia**. 2009. 219f. Tese [Doutorado em Literatura] – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CAMPOS, Roselana Fátima. Educação infantil na América Latina. **Revista Digital da Associação de Professores Rosa Sensat**, p.21-26, aug. 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CRISTÓFANO, Sirlene. Biblioterapia e literatura infantojuvenil: educar para incluir, em vez de criminalizar para excluir. **III Congresso de Psicologia**: os desafios da Psicologia, Educação e Cultura na Infância e Adolescência, Estarreja, Portugal, 21-22 maio 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care**: postmodern perspectives. London: Falmer Press, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche**: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, jan/jun. 2006.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, v.38, n.2, p.289-298, maio-ago. 2015.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, v.15, n.2, p.232-6, maio/ago. 2004.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participações**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família Gorgonzola**. São Paulo: Moderna, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIRARDELLO, Gilka et al. Arte, imaginação e mídias na educação infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.p.159-77.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.

GUTFREIND, Celso. **Monstros e ladrões**. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

KOLESNY, Fernanda Ferrari; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; MARQUES, Circe Mara. O brincar na educação infantil: numa corda bamba. **Revista da UNIFEBE**, v.1, n.17, p.51-61, jan./abr. 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p.97-108.

LETTNIN, Carla et al. Avaliação dos níveis de autoestima de adolescentes portugueses e brasileiros. In: **Associação Brasileira de Psicologia em Saúde**, 2013.

LUSTIG, Andréa Lemes et al. Criança e infância: contexto histórico social. **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI**, 24 a 27 set. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, 10 aug. 2017.

MARQUES, Circe Mara. Paz e educação infantil: um olhar e uma escuta sensível no ambiente educativo. **Mostra de Iniciação Científica do Cesuca**, [S.l.], n. 6, out. 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/68>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Paz e educação infantil**: escutando a voz das crianças. São Paulo: Paulinas, 2015.

MARQUES, Circe Mara; WACHS, Manfredo Carlos. **Paz e educação infantil**. São Paulo: Paulinas, 2015.

MARQUES, Circe Mara; LAUTERT, Bianca. Modos de comunicação família- escola: uma pesquisa com crianças. **Revista Educação em rede: Formação e Prática Docente**, v.4, n.6, p.37-52, 2015.

MARQUES, Circe Mara; MACHADO, Josaine; PINTO, Marialva Linda Moog. Ser princesa e ser herói: verdades sobre o corpo que atravessam a imaginação das crianças. **Ensino Em Revista**, v.24, n.02, p.518-538, jul./dez.2017.

MEDEIROS, Martha. **Esquisita como eu**. Porto Alegre: Projeto, 2003.



MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, n.19, p.106-115, 2014.

MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, v.20, n.41, p.11-22, jan./abr. 2014.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v.23, n.79, p.47-63, jan./jun. 2008.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.3, p.14-19, 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Olzeni Costa. Criatividade na pesquisa acadêmica: método-caminho na perspectiva de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, v.5, n.1, p. 189-215, jan./jun. 2015.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmem Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Pamela Cristina dos; LIMA, Patrícia de Moraes; BOTECA, Gisely Pereira. Risco e vulnerabilidade: desafios na rede de proteção à infância no município de Florianópolis. **Revista Zero-a-seis**, v.18, n.34, p.288-302, jul./dez. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.p.17-39.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.11, n.1, p. 155-170, jan./jul., 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-9, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Izabella Brito. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**, p.10, n.1, p. 51-62, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-seis**, v.7, n.12, p.1-10, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, p.49-65, jan./dez. 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.p.31-42.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 837-845, out./dez. 2008.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. 2017. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)> Acesso em: 27 set. 2017.

VERDADEIRA HISTÓRIA. **A verdadeira história de Charlie Charlie**. 2 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.verdadeirahistoria.com.br/2015/06/a-verdadeira-historia-de-charlie-charlie.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.

WIKIPÉDIA. **Child's play**. 1 ago. 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Child%27s\\_Play](https://pt.wikipedia.org/wiki/Child%27s_Play)>. Acesso em: 7 set. 2018.

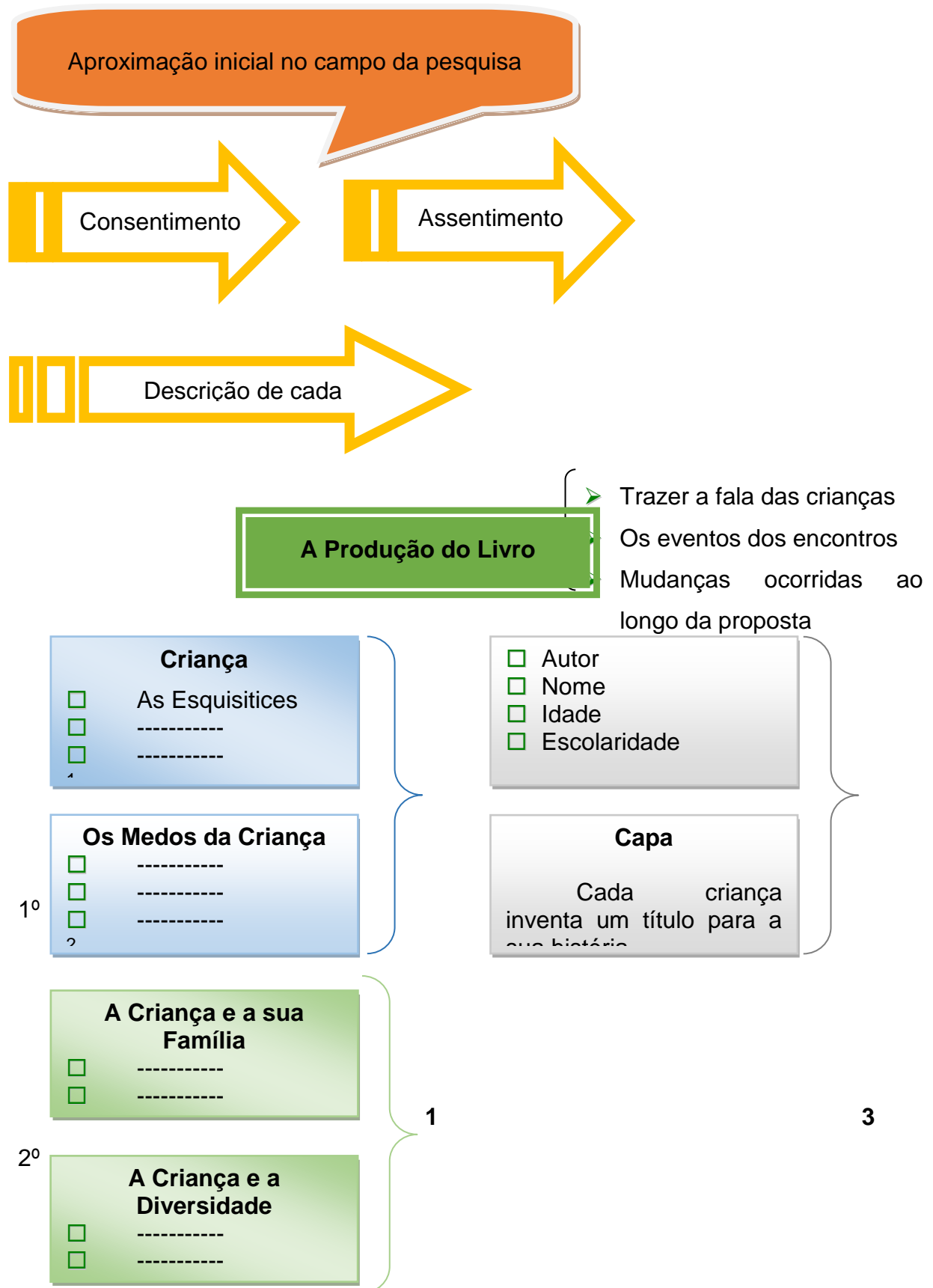
## **ANEXOS**

## **ANEXO A – LISTA DE MATERIAL UTILIZADO NAS ATIVIDADES DA PESQUISA**

Material exposto para a livre escolha das crianças na confecção das atividades sugeridas após a leitura de livros infantis.

- Papel cartão
- Papel laminado de diversas cores
- Papel crepom
- Papel celofane
- Papel camurça
- E.V.A. diversas cores
- E.V.A com gliter de diversas cores
- Cola com gliter de diferentes cores (2 caixas)
- Caixa de lápis de cera (1 caixa para cada criança)
- Caixa com giz de cera tamanho grande
- Lápis para escrever (para cada criança)
- Caneta
- Borracha
- Tesoura ponta redonda
- Apontador
- Cola
- Fita crepe
- Pasta de plástica (para cada criança guardar os materiais)
- Lã de diversas cores
- Lastex
- Palitos de sorvete
- Cordinhas de algodão
- Pinceis (para cada criança).

## ANEXO B – ROTEIRO DA PESQUISA



3º

4º

2

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Maiores de Idade

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (CEP-UNIARP) é um colegiado constituído com base na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. O CEP-UNIARP foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos.

<b>1. Identificação do Projeto de Pesquisa</b>	
Título do Projeto: BIBLIOTERAPIA: a contribuição da literatura infantil para a construção da autoestima na criança	
Área do Conhecimento: Desenvolvimento, Sociedade e Educação	
Curso: Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade	
Número de participantes no centro: 05	Número total de participantes: 05
Patrocinador da pesquisa: Pesquisadora	
Instituição onde será realizado: Núcleo Educacional do Município de Porto União, Santa Catarina.	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Elaine de Faria Michele Silva	

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

<b>2. Identificação do Participante da Pesquisa</b>	
Nome:	Data de nascimento:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

<b>3. Identificação do Pesquisador Responsável</b>	
Nome:	
Profissão:	N. do Registro no Conselho:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

1. O(s) **objetivo(s)** desta pesquisa é (são):

- OBJETIVO GERAL: Analisar as possibilidades de uso da Biblioterapia como contribuição da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e fortalecimento da sua autoestima.

- Objetivos Específicos:

- Conhecer estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da sociologia da infância;
- Descrever aspectos relacionados à desorganização de sentimentos na vida da criança;
- Conhecer o que as crianças com baixa autoestima dizem sobre si mesmas;
- Analisar as possíveis contribuições da literatura infantil na construção da autoestima da criança.

2. O **procedimento** para coleta de dados: pesquisa-ação.

3. O(s) **benefício(s)** esperado(s) é (são): pretende-se que a realização da escuta com crianças em suas dificuldades possa beneficiá-las em sua autoestima.

4. O(s) **desconforto(s)** e **risco(s)** esperado(s) é (são): não haverá desconforto ou riscos, senão àqueles já previsíveis, de que às crianças participantes do estudo será dada a liberdade e o direito de desistirem do estudo no momento em que assim desejarem.

5. **Descreva os procedimentos que serão adotados** em função dos desconfortos e riscos previsíveis. Em caso de desconfortos ou riscos, há a previsão de buscar novos sujeitos para o estudo.

6. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a participação nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

7. A participação no estudo não acarretará custos para você. Não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador ficará como responsável.

8. A desistência não causará nenhum prejuízo à saúde e ao meu bem-estar físico. Não virá interferir no atendimento, na assistência, no tratamento médico, etc.

9. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

10. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) ou o **CEP-UNIARP**, com endereço na Rua: Victor Baptista Adami, 800 - Centro, telefone (049) 3561-6200, sempre que entender necessário obter informações ou



esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

11. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Porto União (SC), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável pelo Projeto

Testemunha:

\_\_\_\_\_  
Nome:

**IMPORTANTE:** IMPRIMIR O TERMO EM DUAS VEZES, uma via fica em posse do participante da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável. O representante deverá RUBRICAR todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido termo. O pesquisador responsável deverá proceder da mesma forma, rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido termo.

## APÊNDICE B - TERMOS DE ASSENTIMENTO

### UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor de 18 anos ou legalmente incapaz.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **BIBLIOTERAPIA: a contribuição da literatura infantil para a construção da autoestima na criança**. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber: **Objetivo geral:** Analisar as possibilidades de uso da Biblioterapia como contribuição da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e fortalecimento da sua autoestima. **Objetivos específicos:** Conhecer estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da sociologia da infância; Descrever aspectos relacionados à desorganização de sentimentos na vida da criança; Conhecer o que as crianças com baixa autoestima dizem sobre si mesmas; Analisar as possíveis contribuições da literatura infantil na construção da autoestima da criança.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de (9) a (10) anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Núcleo Educacional onde as crianças participarão de uma pesquisa-ação. Para isso, serão usados materiais como papel, lápis, canetinhas, tesoura, sem ponta, fios de lã, bonecos, máscaras, nariz de palhaço, cola, caixas de papelão, restos de tecidos, livros infantis. O uso desses materiais relacionados é considerado seguro, mas é possível ocorrer desistência da criança em participar do estudo. Caso aconteça algo errado, você poderá nos procurar pelo telefone (049) 3561-6200 da pesquisadora Elaine de Faria Michele Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer como: aprendizado, oportunidade de ser escutado, brincadeiras, melhoria da autoestima.

Se você morar longe do Núcleo Educacional, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes das crianças que participarem.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão apresentados para você e para aqueles que você indicar.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa  
**BIBLIOTERAPIA: a contribuição da literatura infantil na construção da autoestima da criança.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto União, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)