

# **A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO NA INTERVENÇÃO COM JOVENS EM RISCO**

## **PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Projeto de Intervenção para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Proteção de  
Crianças e Jovens em Risco

Curso de Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em  
Risco

Susana Dias Palmeiro

Orientadoras:

Professora Doutora Elisabete Mendes

Professora Doutora Teresa Mendes

**Portalegre**

**Novembro 2016**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO NA  
INTERVENÇÃO COM JOVENS EM RISCO**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Projeto de Intervenção para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Proteção de Crianças  
e Jovens em Risco

Curso de Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Susana Dias Palmeiro

Orientadoras:

Professora Doutora Elisabete Mendes

Professora Doutora Teresa Mendes

**Portalegre**

**Novembro 2016**

*O livro é um mestre que fala mas que não responde.*

*Platão*

*A Leitura aciona a emoção, estimula imagens e ideias e tem papel fundamental no desenvolvimento da criança: pelo imaginário ela dá os primeiros passos na compreensão de si mesma e do mundo.*

*Ana Lúcia Lucena*

*Gratuito. Pelo menos era assim que ele o entendia. Um presente. Um momento fora de todos os momentos. Quaisquer que fossem as circunstâncias. A história nocturna aligeirava-lhe o peso do dia. Largavam-se as amarras. Ia com o vento, levíssimo, o vento que era a nossa voz.*

*Daniel Pennac*

## **AGRADECIMENTOS**

Findo este longo e árduo trajeto, é chegado o momento de expressar a minha profunda e sincera gratidão a todas as pessoas que me acompanharam e, determinadamente, contribuíram para o alcance de mais esta importante etapa da minha vida.

À Professora Doutora Maria Elisabete Mendes e à Professora Doutora Teresa Mendes, pelo apoio, pela confiança transmitida, pela disponibilidade, pelas suas preciosas sugestões e orientações, pelo carinho, e especialmente por, desde o primeiro momento, terem acreditado em mim.

À equipa técnica do CAT pela confiança, pela disponibilidade, pela sua importante colaboração em todos os procedimentos necessários à efetiva concretização deste Projeto, e pela amizade que ao longo deste percurso se foi consolidando e hoje, indubitavelmente, nos une.

À minha querida irmã Inês, de quem muito me orgulho, pela paciência, pela dedicação, pela disponibilidade, pela força e incentivo constantes mas, acima de tudo, pelo amor incondicional que nos une. A tua presença e o teu alento fizeram renascer a esperança e dar-me coragem para seguir em frente, sem medo e sem olhar para trás e, orgulhosamente, concluir este percurso.

Ao Mário, pelo amor, pela compreensão, pelo companheirismo, pela paciência e, sobretudo, pelo incentivo permanente em nunca desistir dos meus sonhos, dos meus objetivos, daquilo em que acredito e do que sou capaz.

À minha filhota, minha fonte de inspiração e minha razão de viver, agradeço os sorrisos e os “miminhos”, que me tão sublimemente me confortaram e deram força para continuar e chegar até aqui.

Aos meus pais, a quem devo verdadeiramente aquilo que sou, pelo seu amor incondicional, pela confiança, pelo orgulho, e pelos importantes valores que sempre me transmitiram.

À minha amiga e colega Ana, pela total disponibilidade, pelo apoio e pela sua preciosa ajuda nas traduções da língua inglesa.

A todos os que, direta ou indiretamente, se mantiveram a meu lado nesta etapa e contribuíram para a elaboração deste projeto, o meu sincero agradecimento!

Por fim, mas não menos importante, expresso o meu profundo agradecimento a todos os jovens que, juntamente, comigo tornaram possível a concretização deste Projeto. Juntos trilhámos um caminho de afetos e de partilha, e com eles aprendi a dar um novo significado à vida e a acreditar que vale sempre pena... sonhar. A todos eles, o meu sincero reconhecimento, admiração e Amizade.



## **RESUMO**

A realidade contemporânea sublinha o direito das crianças/jovens a uma qualidade de vida potenciadora do seu adequado desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Contudo, nem todos os jovens podem usufruir dessas condições propícias ao seu crescimento, uma vez expostos a fatores de risco individuais, familiares e/ ou socioculturais. Para reduzir ou eliminar estes fatores, revela-se primordial a implementação de medidas de promoção e proteção, bem como de intervenções interdisciplinares, com destaque para a Psicologia.

De reconhecida aplicabilidade terapêutica, a Literatura Infantojuvenil quando aliada à Psicologia assume-se como um importante instrumento de intervenção, pelo que o Projeto de Intervenção colocado em prática visou compreender como a Literatura Infantojuvenil se pode constituir enquanto recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco, dos 10 aos 12 anos, institucionalizados num Centro de Acolhimento Temporário.

Especificando, procurou-se compreender o contributo da Literatura Infantojuvenil no seu desenvolvimento socioemocional, na sua inclusão social, no comportamento e na aceitação das “diferenças”, mediante sessões grupais, com abordagem de diversas obras literárias e dinâmicas de grupo. Metodologicamente utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, observação direta e um questionário de comportamentos.

Os resultados obtidos demonstram as potencialidades da Literatura Infantojuvenil na intervenção com jovens em risco, favorecendo o seu desenvolvimento socioemocional, os comportamentos positivos e melhor aceitação das “diferenças”.

**Palavras-chave:** Jovens em Risco; Intervenção; Literatura Infantojuvenil; Recurso Psicopedagógico; Desenvolvimento Socioemocional.

## **ABSTRACT**

Contemporary reality reinforces children/young people's right to a quality of life that potentiates their adequate physical, cognitive, affective and social development. However, not all young people have the means to experience conditions that improve their development, being exposed to individual, familiar and/or sociocultural risk factors. In order to reduce or eliminate those factors, implementing promotion and protection measures is essential, as well as multidisciplinary interventions, being Psychology a relevant area.

With recognized therapeutical applicability, Literature for Children and Young People, when allied with Psychology, is an important means of intervention. This intervention project aimed at understanding how this particular kind of Literature can be a psychopedagogical resource in the intervention process with young people at risk, 10 to 12 years old, institutionalized in a Temporary Foster Centre.

Specifically, the aim was to understand how Literature for Children and Young People contributed to their socioemotional development, their social inclusion, their behaviour and the acceptance of differences, through group sessions in which several books and group dynamics were explored. Semi structured interviews, direct observation and a behaviour questionnaire were used as methodology.

The results showed the potential of Literature for Children and Young People in the intervention with young people at risk, promoting their socioemotional development, positive behaviours and a better acceptance of differences.

**Keywords:** Young People at Risk; Intervention; Literature for Children and Young People; Psychopedagogical Resource; Socioemotional Development.

## **ABREVIATURAS**

**ASEBA** – *Achenbach System of Empirically Based Assessment*

**CAT** – Centro de Acolhimento Temporário

**CBCL** – *Child Behavior Checklist* (Questionário de Comportamentos da Criança)

**CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**CNPDPCJ** – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

**CNPCJR** – Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

**ECMIJ** – Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude

**LI** – Literatura Infantil

**LIJ** – Literatura Infantojuvenil

**MP** – Ministério Público

## **ÍNDICE GERAL**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	16
<b>1. O SISTEMA DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PORTUGAL</b> .	16
1.1. CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO E DE PERIGO .....	16
1.1.1. <b>Tipologia do risco</b> .....	17
1.2. ENQUADRAMENTO JURÍDICO DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS ..	19
1.2.1. <b>Medidas de Promoção e Proteção de crianças e jovens</b> .....	24
<b>2. O VALOR TERAPEUTICO DA LITERATURA</b> .....	26
2.1. LITERATURA INFANTOJUVENIL – CONCEPTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	26
2.2. BIBLIOTERAPIA – EVOLUÇÃO DO CONCEITO E POTENCIALIDADES.....	32
2.3. A PSICOLITERATURA.....	35
<b>3. A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA INTERVENÇÃO COM JOVENS EM RISCO</b> .....	36
3.1. A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO	36
3.2. REFLETIR E COMPREENDER A “DIFERENÇA” E EDUCAR PARA A INCLUSÃO.....	39
3.3. OS AFETOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	41
<b>CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	43
<b>1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	43
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	43
2.1. CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO TERRITÓRIO .....	43
2.2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	45
2.2.1. <b>Centro de Acolhimento Temporário</b> .....	46
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	48
3.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM, POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	48
3.2. PARADIGMA.....	50
3.3. TIPO DE ESTUDO .....	52
3.4. MÉTODOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS .....	53
3.4.1. <b>Projeto de intervenção “A hora do conto”</b> .....	54
3.4.2. <b>Observação direta e entrevista semiestruturada</b> .....	68

<b>3.4.3. Questionário de Comportamentos da Criança .....</b>	<b>73</b>
<b>4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>78</b>
<b>1. DESEMPENHO DOS JOVENS NAS SESSÕES DO PROJETO .....</b>	<b>78</b>
<b>2. O VALOR TERAPÊUTICO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL COM JOVENS .....</b>	<b>84</b>
<b>3. O IMPACTO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO COMPORTAMENTO DOS JOVENS .....</b>	<b>108</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: População residente na região nos anos de 2011 e 2015 .....	44
Gráfico 2: Distribuição da população residente com idade entre os 0 e os 14 anos por género .....	45
Gráfico 3: Fase teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18 .....	109
Gráfico 4: Fase re-teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18.....	110

## **INDÍCE DE TABELAS**

Tabela 1: Calendarização das sessões .....	55
Tabela 2: Sessões do Projeto de Intervenção - "A hora do conto" .....	67
Tabela 3: Escalas de Síndromes do CBCL 6-18 .....	232
Tabela 4: Fase teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18 .....	234
Tabela 5: Fase re-teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18 .....	236

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Frequência de leitura .....	85
Quadro 2: Motivo de escolha das obras preferidas .....	85
Quadro 3: Título dos livros analisados nas sessões do Projeto, recordados pelos jovens.....	86
Quadro 4: Livros preferidos analisados nas sessões do Projeto.....	87
Quadro 5: Justificação dos livros preferidos .....	88
Quadro 6: Livros menos interessantes analisados nas sessões do Projeto .....	89
Quadro 7: Justificação dos livros menos interessantes .....	89
Quadro 8: Atividades realizadas após a leitura das obras, recordadas pelos jovens .....	90
Quadro 9: Atividades desenvolvidas preferidas .....	91
Quadro 10: Justificação das atividades preferidas .....	92
Quadro 11: Opinião sobre sessões individuais.....	93
Quadro 12: Temáticas das histórias abordadas, recordadas pelos jovens .....	94
Quadro 13: Temáticas preferidas .....	95
Quadro 14: Temáticas menos interessantes .....	95
Quadro 15: Personagens preferidas/com quem mais se identificam.....	96
Quadro 16: Justificação da escolha das personagens das histórias .....	97
Quadro 17: Impacto da leitura das obras na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções.....	98
Quadro 18: Contributo da leitura das obras na relação com os outros.....	99
Quadro 19: Contributo da leitura das obras nos comportamentos pessoais .....	100
Quadro 20: Tipos de “diferenças” abordados nas histórias.....	101
Quadro 21: Identificação com as “diferenças” abordadas nas histórias.....	101
Quadro 22: Contributo da leitura das obras na aceitação das “diferenças” .....	102
Quadro 23: Aprendizagens decorrentes das sessões literárias .....	103
Quadro 24: Aspetos mais marcantes do Projeto.....	104



## **ÍNDICE DE IMAGENS**

Ilustração 1: Processo de intervenção no âmbito da proteção de crianças e jovens em perigo 20

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho, denominado “A Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco”, é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

A importância dada à literatura infantil e juvenil tem, de certa forma, vindo a acompanhar a evolução da sociedade. Durante muito tempo este tipo de literatura foi considerada menor relativamente à literatura para adultos. Contudo, se fizermos uma análise histórica verificamos que, socialmente, também é recente a valorização da criança como ser pensante e com direitos inalienáveis (Mergulhão, 2006). Não obstante, as histórias da literatura infantil [LI] têm assumido, desde sempre, uma função relevantíssima na construção de atitudes e comportamentos (Parafita, 1999, p.33) - o mesmo é dizer na formação da personalidade da criança.

Atualmente, parece consensual entre os investigadores nesta área, a existência e a legitimação da “*literatura infantil*, no quadro teórico dos estudos literários”, enquanto “fenómeno semiológico literário provido de certas particularidades diferenciadoras” (Sousa, 1998, p.62). A literatura, essencial na formação e no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, para além de proporcionar a aquisição de vocabulário, “cria hábitos de leitura e permite a iniciação literária”; “Permite o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente”; “Promove a consciência moral e cívica”; “Dá respostas (ainda que de forma subtil) aos enigmas da vida e da identidade pessoal, numa clara recuperação das dimensões da interioridade e da introspeção” (Mergulhão, 2006, p.12).

Neste sentido, o objetivo principal do presente Projeto de Intervenção consiste em compreender em que medida a literatura infantojuvenil [LIJ] se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco. Porém, partindo desta finalidade geral, foram igualmente estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender o contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco; compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares; compreender a relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento; perceber se a LIJ pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco.

Apresentados o objeto e as finalidades do Projeto, pressupõe-se uma hipótese que se constitui, igualmente, como seu elemento orientador, designadamente que *“A Literatura Infantojuvenil, desde que adequada às suas particularidades e necessidades, pode funcionar como um importante recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco”*.

De modo a que os objetivos supramencionados sejam atingidos e a hipótese apresentada seja corroborada ou infirmada, implementa-se um Projeto de Intervenção, designado “A hora do conto”, num Centro de Acolhimento Temporário [CAT] procurando-se, particularmente, compreender em que medida a LIJ se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco, neste caso concreto, em contexto institucional. As atividades desenvolvidas nas sessões do Projeto consistem, essencialmente, na leitura, análise e discussão sobre algumas obras literárias, abordando-se temáticas ajustadas às características dos jovens participantes, ou seja, relacionadas com o desenvolvimento emocional e social dos jovens, o seu padrão de comportamento, a consciencialização e aceitação da diferença, e a inclusão.

No sentido de avaliar as atividades promovidas, assim como, o seu impacto, aplicam-se dois métodos de natureza qualitativa, nomeadamente, a observação direta (sobre o desempenho dos jovens nas sessões do Projeto) e a entrevista semiestruturada (conceção dos jovens acerca das atividades desenvolvidas e da repercussão das mesmas), e um de natureza quantitativa, designadamente, o “Questionário de Comportamentos da Criança de Achenbach, versão para pais “CBCL 6-18”” (perspetiva da encarregada de educação dos jovens acerca do impacto do Projeto).

Não obstante as dificuldades passíveis de surgir durante o Projeto, considerou-se desde início, que a sua operacionalização poderá contribuir significativamente para a compreensão do valor psicopedagógico da LIJ na intervenção com jovens em situação de risco, particularmente, nos domínios socioemocional, comportamental e relacional, assim como, constituir-se como fundamento para futuras investigações e práticas neste campo de ação. Evidencia-se, ainda, o contributo do mesmo pelo seu carácter pioneiro no contexto institucional onde será desenvolvido.

Acresce referir que a concretização deste Projeto poderá proporcionar um maior enriquecimento e valorização, quer pessoal quer profissional, mediante a aquisição de conhecimentos decorrentes da sua realização, podendo a mesma promover uma melhoria qualitativa da minha prática profissional, enquanto Psicóloga, bem como, de outros profissionais das áreas dedicadas à intervenção com crianças e jovens.

Neste sentido, importa igualmente referir, que a escolha da temática do Projeto teve a sua origem na forma interessante e cativante como foram abordados os conteúdos da Unidade Curricular “Literatura Infanto-Juvenil e Educação para a Cidadania”, no 1º ano do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, mais concretamente, no que diz respeito à aplicabilidade terapêutica da LIJ na intervenção com crianças e jovens.

Concluindo, o presente Projeto de Intervenção encontra-se estruturado, essencialmente, em três capítulos. O primeiro, intitulado por “Enquadramento teórico”, contempla abordagens sobre: o sistema de proteção de crianças e jovens em situação de risco e perigo, em Portugal, mais precisamente acerca dos conceitos de risco e de perigo e do enquadramento jurídico de proteção das crianças e jovens nessas circunstâncias; o valor terapêutico da literatura, caracterizando-se a LIJ, e a evolução do conceito, esclarecendo-se os fundamentos e vantagens da Biblioterapia e da Psicoliteratura; e, especificamente, sobre a aplicabilidade psicopedagógica da LIJ na intervenção com jovens em risco, de forma mais particular, no seu contributo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de mudanças comportamentais positivas, para a aceitação da “diferença” e para a inclusão. Relativamente a este capítulo, importa referir que o mesmo foi elaborado mediante a pesquisa, análise e síntese da bibliografia. Por sua vez, no segundo capítulo, “Projeto de Intervenção”, são identificados: a problemática e o contexto do estudo; a metodologia aplicada (método de amostragem utilizado; caracterização sociográfica da população e respetiva amostra, participante no Projeto; paradigma; tipo de estudo; e métodos de recolha e análise de dados); e são descritos os procedimentos éticos necessários à concretização do Projeto. O terceiro capítulo, designado “Apresentação e discussão dos resultados”, é constituído pela exposição dos dados obtidos através da operacionalização do Projeto e dos respetivos métodos de avaliação e, paralelamente, pela análise comparativa dos mesmos relativamente à matéria teórica.

Por fim, na última parte do presente Projeto são apresentadas as principais conclusões, limitações e, conseqüentemente, algumas sugestões para futura análise.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. O SISTEMA DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PORTUGAL**

#### **1.1. CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO E DE PERIGO**

A definição contemporânea de criança, descrita no 1.º artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança, indica que assim deve ser denominado “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”, tendo cada um “direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (Organização das Nações Unidas, 1989, p. 4, 19).

No entanto, nem todas as crianças beneficiam dessas condições necessárias ao seu completo bem-estar e desenvolvimento, podendo encontrar-se em situação de risco ou de perigo. Penha (1996), destaca que a criança em risco é aquela que, tendo em conta as suas características biológicas ou o seu contexto sociofamiliar, revela uma maior probabilidade de ver comprometida a satisfação das suas necessidades básicas de carácter afetivo e/ ou material, comprometendo, desta forma, o seu processo desenvolvimental.

Por sua vez, uma criança é considerada “em perigo” quando efetivamente se encontra “abandonada ou (...) entregue a si própria”; “sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais”; “não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal”; “é obrigada a actividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento”; “está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional”; e “assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de factos lhes oponham de modo adequado a remover essa situação” (Assembleia da República, 2015, p.7212).

Neste sentido, é perceptível que a “manutenção ou a agudização dos factores de risco poderão (...) conduzir a situações de perigo, na ausência de factores de protecção ou compensatórios” (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens [CNPDPJC], s/d), tornando-se essencial que as decisões relativas à criança devam considerar de forma plena “o seu interesse superior”, cabendo ao Estado a garantia da prestação de cuidados

adequados à criança, quando os seus pais ou outros indivíduos por si responsáveis apresentam incapacidade em fazê-lo (Organização das Nações Unidas, 1989, p. 6).

No caso de crianças que se encontram em situação de risco, as intervenções devem concentrar-se na redução ou eliminação dos fatores de risco, através do desenvolvimento de “ações de prevenção primária e secundária (...) visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem” (Assembleia da República, 2015, p.7199), por exemplo, através da realização de ações informativas e preventivas; de ações que promovam o bem-estar a nível social; de ações formativas na área da parentalidade; e de outras respostas sociais de apoio às famílias, crianças e jovens (CNPDP CJ, s/d).

Em circunstâncias de perigo, o objetivo será a remoção da situação em que a criança permanece, mediante intervenções que visem prevenir reincidências e promover a “reparação e superação das consequências dessas situações”; e/ou a “aplicação de uma medida de promoção e protecção” (CNPDP CJ, s/d), por exemplo através do acolhimento em instituição (Assembleia da República, 2015).

### **1.1.1. Tipologia do risco**

As situações de vulnerabilidade em que as crianças, por vezes, se encontram são avaliadas e diagnosticadas com base em diversos fatores de risco, os quais dizem respeito “às variáveis de natureza pessoal e contextual (genéticas, biológicas e psicossociais), que aumentam a probabilidade de que ocorra algum efeito indesejável no desenvolvimento” (Sapienza & Pedromônico, 2005, p. 209). Os riscos podem influenciar o desenvolvimento de qualquer pessoa independentemente da idade, isto é, em diferentes fases da vida, e não somente na infância ou adolescência. Ainda assim, perante uma igual situação de risco, alguns indivíduos podem ser mais vulneráveis que outros, devido a diversos aspetos, tais como fisiológicos ou psicológicos.

Atualmente, alguns teóricos do desenvolvimento defendem que os fatores de risco não se encontram isolados mas, pelo contrário, surgem integrados num contexto social, estando assim relacionados com fatores culturais, familiares e genéticos (Carvalho, 2002; Melo, 1999, cit. por Sapienza & Pedromônico, 2005, p. 211) e políticos, socioeconómicos, ambientais, sendo que, quando os fatores de risco estão interligados, “constituem-se em mecanismos de risco, aumentando a probabilidade ou desencadeando um desfecho desenvolvimental negativo

para o indivíduo”, dificultando a aquisição de competências e o desempenho de papéis sociais (Eisenstein & Souza, 1993 cit. por Sapienza & Pedromônico, 2005, p. 211).

A consequência dos fatores de risco é divergente em cada família, em função dos seus recursos ou fatores protetores (fatores facilitadores). Neste sentido, na avaliação destes fatores deve atender-se à situação particular de cada família, bem como ter-se em consideração “o contexto global de vida da criança” e as diversas variáveis que influenciam o seu equilíbrio e bem-estar.

De acordo com a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco [CNPJCJR] (2011a), tendo por base a organização do modelo ecológico (Belsky, 1993; Garbarino *et al.*, 1993; Gracia & Musitu, 1993), é possível classificar os fatores de risco em três categorias, nomeadamente, fatores de risco individuais, fatores de risco associados ao contexto e características da família, e fatores de risco relacionados com os contextos social e cultural da criança.

Na abordagem aos fatores de risco individuais que podem afetar de modo negativo o desenvolvimento normal da criança e expô-la a situações de risco ou de perigo, revela-se necessário ter em conta não só as características individuais da criança mas também as características individuais dos seus prestadores de cuidados. São exemplos de fatores de risco de natureza individual da criança os seguintes: prematuridade e pouco peso à nascença; deficiência física; doenças neurológicas congénitas ou adquiridas; características físicas (sexo, fisionomia, estado de saúde); problemas de saúde crónicos; alterações ou atraso de desenvolvimento; perturbações do comportamento; perturbações do neurodesenvolvimento (CNPJCJR, 2011a) (p. ex. perturbação do desenvolvimento intelectual, perturbação da comunicação, perturbações do espectro do autismo...) (American Psychiatric Association, 2014); perturbações graves no padrão de vinculação; perturbações emocionais.

Não raras vezes, é possível identificar, também, um conjunto de fatores de risco relacionados com as características individuais dos cuidadores, nomeadamente, pais muito jovens (adolescentes); problemas de alcoolismo/ toxicod dependência nos progenitores; história anterior de maus-tratos ou negligência; patologias do foro físico (incapacidade ou limitação) e/ ou psíquico; défice nas competências parentais (reatividade excessiva aos comportamentos da criança, atitudes intolerantes, ansiedade excessiva, atitudes de indiferença e insensibilidade face às necessidades da criança; comportamentos e práticas parentais desajustadas, entre outros) (CNPJCJR, 2011a).

Os fatores de risco familiares podem estar associados à estrutura e constituição da própria família, mas também à sua dinâmica de funcionamento (interação/ relacionamento pais-filhos), sendo exemplos: a organização familiar, mais concretamente, quando estão presentes alterações no funcionamento familiar relacionadas com a ausência de funções e papéis bem definidos e/ ou inversão de papéis; conflitos e/ ou situações de violência ou maus-tratos entre o casal e/ ou para com a criança; estilos parentais desajustados, com adoção de práticas educativas demasiado permissivas ou, ao invés, excessivamente sancionatórias; problemas na comunicação pais-criança pautada pela falta de reforços e estímulos positivos (De Paúl, 1988; Crittenden, 1985; Cerezo, 1992, cit. por CNPCJR, 2011a).

Por sua vez, quando a criança é submetida a alguma privação a nível social e cultural ou afetiva, e em que é evidente que a perturbação do funcionamento familiar tem a sua origem nos contextos “extra-familiar e comunitário”, estamos perante os fatores de risco socioculturais, dos quais se destacam os seguintes: alterações no sistema de valores e falsas crenças, associados, por exemplo, à perceção negativa da condição de mulher e de criança, e à “paternidade”; situações de pobreza e desemprego; isolamento social e geográfico (carência de oportunidades de estimulação a nível económico, afetivo, de formação e informação, e de recursos “formais e informais”); e maior probabilidade de exposição a situações de discriminação de diversa natureza (CNPCJR, 2011a, p. 36).

Em suma, os fatores de risco potenciam a vulnerabilidade da criança, face ao efeito negativo/desajustado de determinadas vivências e conjunturas no seu desenvolvimento (Melo & Alarcão, 2011). Contudo, para a criança ser considerada em risco, não necessita de apresentar todos os fatores referentes a cada tipologia de risco, ainda que estes fatores possam existir conjuntamente e estar interligados, não existindo apenas uma causa para a situação de vulnerabilidade. Deste modo,

a etiologia de risco terá sempre que ser problematizada num quadro referencial interactivo, no qual as condições socio-económicas e culturais da família, as características biológicas da criança e as características da personalidade dos pais, actuam de uma forma dinâmica e recíproca (Penha, 1996, p.12).

## 1.2.ENQUADRAMENTO JURÍDICO DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada em Portugal, no ano de 1999 (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro), declara que compete às Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude [ECMIJ], às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens



[CPCJ] e, em situações extremas, aos Tribunais, promover os direitos e proteger as crianças e jovens em situação de perigo. Esta intervenção desenvolve-se conforme o princípio da Subsidiariedade, descrito na referida Lei (artigo 4.º, j), sendo possível considerar três níveis de promoção e proteção da criança/jovem (Pinheiro, 2012).

Ilustração 1: Processo de intervenção no âmbito da proteção de crianças e jovens em perigo



Fonte: Portal da CNPDPCJ

Mediante a identificação de uma situação de perigo relativamente a crianças/jovens, qualquer indivíduo pode dar conhecimento da mesma, às ECMIJ, às CPCJ, ou às autoridades policiais, dado existir uma articulação preeminente entre estes serviços. Quando a resolução ou atenuação das situações de perigo vai além das competências das ECMIJ, os casos são transferidos para as CPCJ, e conseqüentemente, quando as Comissões não têm o domínio sobre determinadas situações, surge a intervenção judicial, por parte dos Tribunais<sup>1</sup>.

De acordo com a Lei n.º 142/2015 (segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto), as ECMIJ são “pessoas singulares ou coletivas, públicas, cooperativas, sociais ou privadas”, cujas principais funções consistem na avaliação, diagnóstico e intervenção em situações de risco e perigo; na implementação de estratégias interventivas visando a redução ou a eliminação dos fatores propiciadores de risco; no acompanhamento à criança, jovem e sua família, de maneira a cumprir o plano de intervenção estabelecido “pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congêneres”; e na realização de ações materiais subjacentes às Medidas de Promoção e Proteção definidas pela CPCJ ou pelo Tribunal,

---

<sup>1</sup> Informação acedida em <http://www.cnpqjr.pt/>.

conforme o Acordo de Promoção e Proteção ou a decisão judicial. De entre estas entidades, destacam-se os municípios, os serviços de saúde e os serviços da Segurança Social, os estabelecimentos escolares, as forças de segurança, as instituições particulares de solidariedade social e outras organizações não governamentais<sup>2</sup>.

As CPCJ “são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional, que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (Assembleia da República, 1999, p. 6118). O funcionamento das Comissões é desenvolvido através de duas modalidades, a alargada ou a restrita.

As comissões alargadas são constituídas por representantes de várias áreas e entidades do contexto de competência da CPCJ, com interesse e conhecimento sobre esta problemática, nomeadamente, dos municípios e/ou freguesias locais; da segurança social; da educação; da saúde; de instituições particulares de solidariedade social; de organizações não governamentais; de associações de pais; de associações ou organizações privadas que promovam atividades desportivas e socioculturais para crianças e jovens; de associações de jovens; das forças de segurança (Guarda Nacional Republicana e/ou Polícia de Segurança Pública); outros técnicos formados em serviço social, psicologia, saúde ou direito; e ainda cidadãos “anónimos”, indicados pela assembleia municipal. Por sua vez, as comissões restritas integram cinco ou mais representantes (sempre um grupo com número ímpar de elementos) da respetiva comissão alargada, particularmente, o presidente da CPCJ e os representantes dos municípios e/ou freguesias, da segurança social e da saúde, desde que não desempenhem a função de presidência, e elementos das instituições particulares de solidariedade social ou de organizações não governamentais, indicados pela comissão alargada. Ou seja, a comissão restrita deve seguir os princípios da interdisciplinaridade e da interinstitucionalidade integrando, de preferência, profissionais das áreas do Serviço Social, da Psicologia, do Direito, da Educação e da saúde (Assembleia da República, 2015).

A intervenção adequada das ECMIJ depende do consenso “com os pais, representantes legais ou com quem tenha a guarda de facto da criança ou do jovem”, com os progenitores, tutores ou protutores, padrinhos civis, uma vez que o mesmo é necessário para colocar termo à situação de perigo em que a criança se encontra. No entanto, quando estas entidades não conseguem atuar de modo consensual com as pessoas responsáveis pela criança/jovem em

---

<sup>2</sup> Informação acedida em <http://www.cnpcjr.pt/>.

perigo, e responder efetivamente a esse problema, revela-se necessária a atuação por parte das CPCJ, cuja intervenção também requer o “consentimento expresso e prestado por escrito” dos responsáveis acima citados. Ainda assim, quer no primeiro nível de intervenção, quer no segundo, devem igualmente ser considerados os consentimentos das próprias crianças/jovens, desde que tenham doze ou mais anos de idade, ou idade inferior a doze anos desde que evidenciem capacidade para compreender a importância da intervenção (Assembleia da República, 2015).

Neste contexto, compete ao Ministério Público [MP] o acompanhamento das ações das CPCJ e a avaliação sobre a legalidade e o mérito das suas deliberações conduzindo, sempre que necessário, à sua apreciação judicial, ou seja, é função do MP controlar as questões legais e resguardar os interesses das crianças e jovens em que se encontram em perigo<sup>3</sup>.

A intervenção por parte dos Tribunais, como referido anteriormente, acontece em última instância, mais precisamente quando não é possível a atuação das CPJC devido à inexistência de consentimento por parte dos pais, representantes legais ou outros responsáveis pelas crianças/jovens ou por não possuir os meios que devem ser aplicados ou efetivar as medidas adequadas<sup>4</sup>.

De forma mais específica, a Lei n.º 142/2015, prevê que a intervenção judicial seja ativada quando: não exista CPCJ no município ou freguesia da área de residência das crianças/jovens; a(s) pessoa(s) responsável(eis) pela criança/jovem tenha(m) sido acusada(s) de “prática de crime contra a liberdade ou a autodeterminação sexual que vitime a criança ou jovem carecidos de proteção”; os consentimentos para atuação por parte das CPCJ não sejam prestados ou sejam retirados; o acordo de promoção e de proteção é frequentemente incumprido, gerando uma situação de perigo; não seja obtido o referido acordo justificando-se, assim, a aplicação de medidas; as crianças, com as características acima mencionadas, não consentam a intervenção da CPCJ; os representantes legais dos jovens solicitam apoio judicial, desde que passados seis meses após a CPCJ ter conhecimento da situação de risco; as deliberações tomadas pelas CPCJ são consideradas ilegais ou inadequadas, por parte do MP; os processos da CPCJ sejam aditados aos processos judiciais; e perante a ocorrência de situações urgentes que coloquem as crianças/jovens em “perigo atual ou iminente para a vida ou de grave comprometimento da integridade física ou psíquica da criança ou jovem”, e caso

---

<sup>3</sup> Informação acedida em <http://www.cnpcjr.pt/>.

<sup>4</sup> Informação acedida em <http://www.cnpcjr.pt/>.

não seja possível adquirir o consentimento dos seus responsáveis (Assembleia da República, 2015, p.7214; 7208).

Finalizando, importa referir que, de acordo com a Lei n.º 142/2015, para garantir a promoção dos seus direitos e a sua proteção, todo o processo de intervenção com crianças e jovens em situação de perigo, deve atender aos seguintes princípios:

- “interesse superior da criança e do jovem – (...) à continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto”;
- “privacidade – (...) respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada”;
- “intervenção precoce – a intervenção deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida”;
- “intervenção mínima – a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável”;
- “proporcionalidade e atualidade – a intervenção deve ser a necessária e a adequada à situação de perigo (...) e só pode interferir na sua vida e na da sua família na medida do que for estritamente necessário”;
- “responsabilidade parental – a intervenção deve ser efetuada de modo a que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem”;
- “primado da continuidade das relações psicológicas profundas – (...) respeitar o direito da criança à preservação das relações afetivas estruturantes de grande significado e de referência para o seu saudável e harmónico desenvolvimento, devendo prevalecer as medidas que garantam a continuidade de uma vinculação securizante”;
- “prevalência da família – (...) medidas que os integrem em família, quer na (...) biológica, quer promovendo a sua adoção ou outra forma de integração familiar estável”;
- “obrigatoriedade da informação – a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto têm direito a ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa”;
- “audição obrigatória e participação – a criança e o jovem, em separado ou na companhia dos pais ou de pessoa por si escolhida, bem como os pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção”;

- “subsidiariedade – a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais”.

### **1.2.1. Medidas de Promoção e Proteção de crianças e jovens**

As Medidas de Promoção e Proteção, supracitadas, consistem nas providências adotadas pelas CPCJ ou pelos Tribunais, cujo objetivo é a proteção das crianças e dos jovens em perigo<sup>5</sup>, mediante o seu afastamento do contexto de perigo; e a garantia de condições que promovam a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, e a sua reabilitação a nível físico e psicológico, quando a criança/jovem foi sujeita a exploração ou abuso (Assembleia da República, 2015).

Como descrito no artigo 35.º da Lei n.º 142/2015, em termos práticos, estas medidas consistem: no “apoio junto dos pais”; no “apoio junto de outro familiar”; na “confiança a pessoa idónea”; no “apoio para a autonomia de vida”; no “acolhimento familiar”; no “acolhimento residencial”; e na “confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção”. Ou seja, as Medidas de Promoção e Proteção podem ser aplicadas no contexto natural das crianças/jovens (quatro primeiras medidas acima mencionadas) ou “em regime de colocação” (quinta e sexta medidas enunciadas), sendo que, esta última medida pode ser executada das duas formas, em meio natural (no caso da adoção) e em colocação (família de acolhimento e institucionalização para posterior adoção).

Neste âmbito, existe um conjunto de apoios sociais, definidos como “respostas integradas de cuidados e apoio social” (Instituto da Segurança Social, I.P, 2014, p.4) destinados a crianças e jovens em situação de perigo, as quais objetivam proteger e promover o desenvolvimento da criança nos domínios pessoal e social. De entre estas respostas encontramos sete tipologias:

- 1- Centro de apoio familiar e aconselhamento parental (CAFAP);
- 2- Equipa de rua de apoio a crianças e jovens;
- 3- Acolhimento familiar para crianças e jovens;
- 4- Centro de acolhimento temporário;
- 5- Lar de infância e juventude (LIJ);

---

<sup>5</sup> Informação acedida em <http://www.cnpcjr.pt/>.

- 6- Apartamento de autonomização;
- 7- Centro de férias e lazer.

O Instituto da Segurança Social dispõe, também, de uma equipa de acolhimento e de várias linhas telefónicas, ambas, de emergência. A acessibilidade a algumas destas respostas está dependente da disponibilidade das mesmas em cada zona de residência das crianças e jovens ou nos arredores da mesma, bem como, da capacidade de resposta das instituições da área da segurança social.

Para efeitos do presente estudo consideramos pertinente descrever mais detalhadamente a resposta CAT, no que se refere às suas funções, destinatários, objetivos e enquadramento legal.

A resposta social CAT destina-se ao acolhimento urgente e temporário (por um período não superior a 6 meses) de crianças e jovens até aos 18 anos de idade, de ambos os géneros, em situação de perigo, resultado da aplicação, pela CPCJ ou pelo Tribunal, de uma medida de promoção e proteção para afastamento da família de origem.

Os principais objetivos dos CAT consistem em garantir o acolhimento temporário; assegurar as necessidades básicas da criança e dos jovens, facultando-lhes o apoio socio-educativo apropriado às faixas etárias e particularidades de cada um; avaliar e diagnosticar cada criança e jovem, estabelecendo os respetivos projetos de vida, visando a sua inclusão familiar e social ou outro encaminhamento, consoante o que se revele mais ajustado a cada caso; e “intervir junto da família” em conjunto e de forma articulada com as “entidades e as instituições que promovem os direitos das crianças e jovens” (Instituto da Segurança Social, I.P, 2014, p.7).

Quanto ao seu enquadramento legal, destacamos a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, e o Decreto-Lei nº 133-A/97, de 30 de maio, no qual é estabelecido o “regime de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos e serviços de apoio social do âmbito da segurança social” (Instituto da Segurança Social, I.P, 2014, p.10).

A execução destas medidas pelas CPCJ ou pelos Tribunais, mediante o consenso entre todas as partes interessadas, requer a definição de um Acordo de Promoção e Proteção (Assembleia da República, 2015), o qual se concretiza em documento redigido específico para o efeito, e onde consta um plano com as medidas a aplicar assumindo-se, assim, o compromisso entre as CPCJ ou o Tribunal e os responsáveis pelas crianças/jovens e as próprias criança/jovens<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Informação acedida em <http://www.cnpcjr.pt/>.

Segundo o artigo 56º da Lei n.º 142/2015, o acordo em contexto natural de vida, deve incluir: a prestação de “cuidados de alimentação, higiene, saúde e conforto” às crianças/jovens, por parte dos pais ou pelas outras pessoas responsáveis; “a identificação do responsável pela criança ou pelo jovem durante o tempo em que não possa ou não deva estar na companhia ou sob a vigilância dos pais ou das pessoas a quem estejam confiados, por razões laborais ou outras consideradas relevantes”; “o plano de escolaridade, formação profissional, trabalho e ocupação dos tempos livres; “o plano de cuidados de saúde, incluindo consultas médicas e de orientação psicopedagógica, bem como o dever de cumprimento das diretivas e orientações fixadas; e a determinação do “apoio económico a prestar, sua modalidade, duração e entidade responsável pela atribuição, bem como os pressupostos da concessão”.

Por sua vez, no artigo seguinte da Lei supracitada, apreende-se que os acordos referentes às medidas de colocação, devem contemplar ainda: “a modalidade de integração no acolhimento e a eventual especialização da resposta”; “os direitos e os deveres dos intervenientes”; “a periodicidade e o conteúdo da informação a prestar às entidades administrativas e às autoridades judiciais, bem como a identificação da pessoa ou da entidade que a deve prestar”.

## **2. O VALOR TERAPEUTICO DA LITERATURA**

### **2.1.LITERATURA INFANTOJUVENIL – CONCEPTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

Não obstante a complexidade e a diversidade de perspetivas relativamente à definição do conceito, que ao longo dos séculos foi sujeito a diferentes entendimentos no seio da teoria e da crítica literárias, a literatura pode ser concebida, genericamente, como a arte da palavra, estando-lhe implicada uma dimensão estética que assenta em diferentes fatores, quer a nível semântico-discursivo, quer no plano estilístico e retórico, que lhe conferem a sua especificidade enquanto sistema modelizante secundário, ou sistema semiótico literário (Aguiar e Silva, 2011).

Tratando-se de uma comunicação literária, em que o texto não existe sem o autor da mesma forma que não existe sem o leitor (inevitavelmente implicado neste circuito), a literatura, como defende Eco (2009), é uma arte dinâmica porque cada leitor, no momento da leitura, ativa a sua competência leitora para fazer inferências e retirar ilações da obra lida.

De acordo com Azevedo (2004, p.2), autores como Bierwisch (1965) e Teun van Dijk (1972) afirmam que a competência leitora (ou literária) diz respeito “à capacidade que os falantes têm de produzir e de compreender textos literários”. No entanto, citando Aguiar e Silva, o mesmo autor salienta que “este saber fazer (...) não constitui uma capacidade inata, mas um domínio ou habilidade cuja determinação concreta é condicionada por factores de ordem pragmática e contextual” (Aguiar e Silva cit. por Azevedo, 2004, p.2).

Ou seja, trata-se de uma competência que vai sendo adquirida ao longo da vida, desde as idades mais precoces - pelo contato frequente com obras literárias a que o leitor tem acesso e pela forma como essas obras são abordadas em contextos educativos diferenciados, numa primeira fase. Posteriormente, numa fase de maior maturação cognitiva e cultural, o leitor autónomo já consegue, sem ser pela mão do adulto-mediador, compreender os sentidos veiculados pelos textos.

Se é certo que a literatura é, acima de tudo, arte, tal não significa, como defende Ceia (2004), que não possa ser ensinada, e que ela não nos transmita mensagens que poderão ser “aproveitadas”, quer no campo da pedagogia quer no da psicologia, para suscitar a reflexão junto dos mais novos – o que não implica que tais abordagens interdisciplinares descurem ou deturpem a função poética dos textos literários.

Aliás, a formação do leitor não se restringe apenas à dimensão estética e hermenêutica. Os livros também podem ajudar a instância leitora a projetar-se no narrado e nele encontrar possíveis soluções para os seus dilemas e conflitos psicológicos, existenciais e relacionais. Nessa medida, defendemos que a literatura pode exercer uma função terapêutica, independentemente da idade e do nível de desempenho de leitura do leitor. Interessa-nos, contudo, no presente estudo, perceber de que forma a LIJ pode exercer essa função junto de um público não adulto (crianças e jovens) institucionalizadas, como referimos anteriormente. Para tal, afigura-se-nos indispensável procurar entender em que consiste a LIJ e, por inerência, a LI e a literatura juvenil, nomeadamente, as suas particularidades diferenciadoras. Assim, é hoje em dia consensual, entre a teórica e a crítica literárias, o entendimento de que existe uma literatura específica destinada aos mais jovens – embora não seja exclusivamente dirigida para este público: a LI (para crianças até aos dez anos de idade) e a literatura juvenil (para jovens pré-adolescentes ou adolescentes) (Gomes, 2000, cit. por Mergulhão, 2008). Deste modo, a LIJ, como se compreende, é aquela que se dirige a crianças e jovens. A questão fulcral, parece-nos, é procurar distinguir a LI da juvenil, perceber onde reside a fronteira que as separa e os critérios para a sua distinção.



Ainda que Cervera (1992, p.265, cit. por Mergulhão, 2008, p.41) considere que as obras literárias são formas de arte e não se devem confundir “com um tratado de psicologia evolutiva”, os conteúdos redigidos para as crianças devem, *a priori*, ser diferentes dos redigidos para os jovens, consoante os seus interesses individuais, gostos de leitura e os estádios de desenvolvimento em que se encontram. Ou seja, as temáticas e as mensagens das obras literárias, bem como a forma como estas são escritas, devem adequar-se às características e capacidades do seu potencial público-alvo, de acordo com as suas faixas etárias e com os seus níveis de desempenho na leitura.

Concretizando, com base nos principais conceitos da Teoria do Desenvolvimento Humano, de Piaget, considera-se que a LI é adaptada para crianças que se encontram “nos estádios sensório-motor, pré operacional e das operações concretas”, enquanto a literatura juvenil é adequada aos jovens que se encontram “na fase das operações formais” (Bastos, 1999, cit. por Mergulhão, 2008, p.50). De acordo com Mergulhão (2008, p.50), na produção de obras dedicadas aos mais novos, importa considerar que este público tende a apresentar algumas limitações a nível linguístico e de perceção estético-valorativas, devido à diminuta experiência de vida e aos reduzidos saberes enciclopédicos.

Porém, Azevedo (2004, p. 2; 4) afirma que, embora as crianças leitoras não detenham uma ampla competência enciclopédica, esta carência é, de certo modo, recompensada pelas componentes paratextuais e as estratégias retórico-discursivas, as quais, “num diálogo polifónico, funcionam como sinais orientadores, auxiliando o jovem leitor a cooperar interpretativamente com o texto”, acrescentando Azevedo que a proximidade com a experiência estética proporciona aos mais novos a assunção de um papel ativo na elaboração das interpretações textuais, permitindo igualmente a ampliação dos seus conhecimentos enciclopédicos, principalmente no que concerne “ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais”. Naturalmente que os jovens terão, a esse nível, maior capacidade de estabelecer inferências e compreender os textos lidos devido à fase de maior maturação cognitiva, perceptiva, socioemotiva e experiencial, sendo por isso mais autónomos em termos de compreensão leitora.

Entre a LI e a literatura juvenil existem outras divergências, para além das particularidades do seu público. Para Mergulhão (2008), os livros dirigidos às crianças contêm mais ilustrações, as quais são mais ricas e elaboradas, comparando com os livros juvenis, nos quais as ilustrações têm um papel secundário, não sendo essenciais para a compreensão das narrativas. Afinal, na fase da aprendizagem da leitura, e mesmo no período antecedente a esta, as

crianças tendem a analisar e explorar as imagens, espontaneamente, antes de procederem à leitura (elas próprias ou por parte de adultos) das histórias, tornando-se primordial uma componente visual que permita à criança desenvolver a sua imaginação e compreender o redigido (mediante o seu modo peculiar de *ver* e de *sentir*), deixando-a encantada/maravilhada e suscitando o seu interesse significativo.

Deste modo, os ilustradores procuram recontar e interpretar as histórias através da expressão artística, desenhando e pintando, pelo que as ilustrações permitem que as crianças captem os sentidos que os textos escritos transmitem, direta ou indiretamente.

No âmbito da LI, destaca-se o álbum ilustrado, “concebido como objeto artístico, com grande qualidade literária e grande complexidade, possibilitando diferentes níveis de leitura”, e caracterizado pelas suas particularidades a nível paratextual e de conteúdo (Silva & Barroso, 2014, p.128).

Os álbuns ilustrados têm, por norma, capas duras/rígidas; o seu formato apresenta uma dimensão mais ampla (frequentemente maior do que tamanho A5); o seu papel é de elevada qualidade; e contêm um número reduzido de páginas (aproximadamente 24 a 32). Por outro lado, estes álbuns são também caracterizados pela inexistência total de texto (álbum puro) ou diminuta quantidade de palavras (entre 200 a 1000); caracteres com tamanho mais elevado e irregular; opulentas ilustrações, maioritariamente “impressas em policromia, de página inteira ou de dupla página”; e pela interligação entre as suas componentes redigida e icónica, quando estas existem conjuntamente (Rodrigues, 2009 e 2013, cit. por Silva & Barroso, 2014, p.119). Citando alguns autores, Silva & Barroso (2014) afirmam ser possível distinguir três subgéneros de álbuns ilustrados (tanto nos puros como nos que contêm texto), designadamente: narrativo (o enredo resolve-se “numa situação final” (Greimas, 1966)); lista (a organização do seu conteúdo encontra-se estruturada, sucessivamente, por tópicos ou situações); e documentário (a sua finalidade é meramente didática (Bastos, 1999)), embora, nestes dois últimos casos, não se possa efetivamente integrar o álbum segundo o modelo de lista e o álbum-documentário no paradigma da literatura, por lhes faltar a dimensão estética da palavra.

Mergulhão (2008, p.51) sublinha a importância do “diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade, que harmonicamente se interpenetram e complementam - o texto verbal e o texto icónico”, uma vez que “é determinante numa fase crucial de aquisição e consolidação de estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos”. De acordo com a autora, não obstante a

relevância que a ilustração assume nas obras dirigidas ao público infantil, fomentando a sua imaginação e aptidão compreensiva, não é esta componente estética que determina se o texto correspondente é literário ou não, ou seja, se a obra em questão se trata de uma obra literária. Na verdade, é necessário que o texto verbal seja artístico, que manifeste a sua natureza polissêmica e a sua função poética, para que, em verdade, se possa falar de literatura.

Refere ainda a mesma autora que essa essência “polissêmica e pluri-isotópica” das histórias infantis, à semelhança do que ocorre nas narrativas literárias dirigidas aos jovens e nas dirigidas aos adultos, contribui para que os leitores atribuam um significado pessoal ao texto e construam uma diversidade de leituras e interpretações, “devido à dimensão plurissignificativa da linguagem literária” (Mergulhão, 2008, p.54). Daí que, segundo Azevedo (2004, p.6), somente através do contato com a LIJ, o público mais jovem compreenderá e efetivará “esse saber agir *na* língua e *pela* língua”. Na verdade, “quanto mais rico, fecundo e polissêmico for o texto que lhe é dirigido”, adaptado à sua fase desenvolvimental, às suas preferências e interesses, “numa linguagem poético-simbólica de verdadeira pregnância significativa” (Mergulhão, 2008, p.42), maior é a facilidade (e consequentemente a probabilidade) dos mais jovens ampliarem e aprofundarem as suas competências interpretativas e de desenvolverem o seu interesse pelas palavras poéticas.

Contudo, e como atrás aludimos, esta linguagem literária, dada a sua complexidade a nível formal e estilístico, torna-se mais perceptível para o leitor juvenil, que tem maior capacidade de abstração do que a criança, devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontra, o que lhe permite mais facilmente do que a criança compreender o texto e fazer “a apropriação individual e automática de sentidos frequentes vezes deixados em suspenso” (Zabalba, 1985, cit. por Mergulhão, 2008, p.55). Com efeito, contrariamente ao que sucede com as crianças, os jovens já possuem diversas referências culturais e capacidades de leitura mais desenvolvidas, o que lhes facilita o acesso a este mundo de arte e simbolismo, sem necessitar da interferência de um adulto. Porém, o facto de as crianças pré-leitoras necessitarem da mediação de um adulto para uma interpretação mais eficaz e aprofundada das narrativas não significa que não tenham capacidade para compreender (mais ou menos conscientemente) “as analogias, os duplos sentidos, as associações lexicais inusitadas, as cadências e os efeitos sonoros e musicais dos textos que lê ou ouve ler” (Mergulhão, 2008, p.56).

Ainda assim, através das suas experiências de vida e dos seus saberes enciclopédicos e culturais (um pouco mais ampliados do que os das crianças), os jovens apresentam capacidades para interpretar de forma mais aprofundada os textos literários, “estabelecer

diálogos intertextuais e “encarar a ficção como um manancial de possíveis ensinamentos que os podem ajudar a encontrar um sentido para a vida, bem como um conjunto de valores e crenças com os quais se consiga identificar” (Silva, 2003, p.25, cit. por Mergulhão, 2008, p.58).

Para além da discrepância a nível das competências de leitura e de interpretação entre as crianças e os jovens, também os seus gostos pessoais face às temáticas das obras divergem. A autora supracitada refere que as crianças se interessam mais por histórias que reflitam situações do dia-a-dia ou de fantasia, enquanto os jovens (na fase das operações formais, com doze ou mais anos de idade) tendem a manifestar interesse por séries de aventuras e de ação, mas também por obras que abordem os afetos e/ou questões relacionadas com a sua existência e o seu desenvolvimento pessoal, possibilitando-lhes uma maior reflexão acerca do mundo e de si mesmos.

No entanto, reconhecendo a preferência dos adolescentes relativamente a estas obras (séries), importa sublinhar que estas nem sempre são passíveis de adquirirem o estatuto de literárias devido à previsibilidade e redundância dos textos, motivadas por algumas das características deste tipo de histórias, designadamente, as estruturas narrativas não complexas; a reduzida consistência psicológica que as personagens apresentam; “a inexpressiva relevância concedida a aspectos descritivos”; a diminuta existência “de monólogos ou efusões líricas”; e a aplicação de “uma linguagem directa e coloquial muito próxima da linguagem quotidiana dos jovens, sem procedimentos técnico-formais que permitam o contacto do leitor com os artificialismos retórico-estilísticos inerentes ao discurso literário” (Mergulhão, 2008, p.60).

Neste sentido, a autora acrescenta que a adesão significativa, por parte dos jovens, face a este tipo de obras e a outras consideradas literárias, prende-se a uma pressuposta identificação pessoal com as personagens das histórias e com algumas situações narradas, que surge através dos discursos das personagens, principalmente quando “expressam (...) as suas inquietações e os seus anseios (...), de uma forma intimista e subjectiva (...), dando conta dos seus estados emotivos (...), mas também das suas convicções e das divergências relativamente às personagens adultas que com elas interagem” (Mergulhão, 2008, p.64).

Segundo Azevedo (2004, p.3), a literatura não pode ser entendida como “uma cópia do mundo empírico e histórico-factual”, contudo, o facto de os leitores se identificarem com determinadas experiências e personagens das obras literárias, revela a facilidade destas histórias promoverem “a consecução de importantes efeitos perlocutivos”.

Corral (2003, cit. por Azevedo, 2004, p.4) destaca a importância de se desmitificarem e rejeitarem os preconceitos e estereótipos face à LI, nomeadamente que “o parco entendimento da natureza primordialmente estética dos textos de literatura infantil, os quais, em contexto pedagógico, frequentemente são olhados como objectos susceptíveis de uma fácil instrumentalização ao serviço de “verdades” de natureza didáctica e/ou moralizante”, e que estes leitores não apresentam capacidades para compreender e usufruir dos “processos de semiotização da matéria verbal”. Neste sentido, é também de referir que, contrariando algumas perspetivas face à LI e juvenil, o facto de se adaptar a redação dos textos às particularidades das crianças e jovens não significa que os mesmos constituam narrativas simples, incoerentes, desinteressantes ou destituídos de “uma linguagem plurissignificativa e ambivalente”.

Em jeito de conclusão, destaca-se a relevância do contato da criança/jovem com a LIJ, uma vez que contribui significativamente – através dos elementos textual e icónico – para o seu “desenvolvimento (...) a nível social, cultural, afetivo e linguístico”, e para a interiorização de determinados valores essenciais à vida em sociedade (humanistas e respeitantes dos direitos individuais e coletivos), permitindo um debate enriquecedor “sem ser moralista”, descentralizado da criança de modo a que esta não se sinta alvo de avaliação e, simultaneamente, próximo “para que a criança se sinta envolvida” (Silva & Barroso, 2014, p.116). Os textos literários podem, então, constituir-se num meio impulsionador de educação e aprendizagem e de mudanças (Azevedo, 2004), ou seja, este tipo de literatura pode revestir-se de uma função terapêutica e assumir-se como um recurso de intervenção desta natureza.

## 2.2. BIBLIOTERAPIA – EVOLUÇÃO DO CONCEITO E POTENCIALIDADES

Como evidenciámos no ponto anterior, a relevância e utilidade do livro enquanto instrumento cultural, psicológico e social, têm origem remota. Associada, nos seus primórdios, à Filosofia e à Religião, a Literatura adquire um novo significado, estatuto e função, com a invenção da imprensa, ao possibilitar a “democratização do saber e do livro”, de tal modo que, em alguns países da Europa, como França, Inglaterra e Itália, os livros passam a ser utilizados como recurso no tratamento de doentes com perturbações mentais dado que a “leitura relaxante, retratando situações queridas aos pacientes, ajuda na recuperação”, dão origem à fundação das bibliotecas nos hospitais (Maltez, 2011, p. 17-18).

Nos hospitais da Europa, o livro assume-se como uma ferramenta essencial na recuperação dos pacientes, sendo encarado como uma forma de divertimento, mas também, de relaxamento e introspecção, facilitando o diálogo interno, considerado essencial no tratamento, tal como defendem Hendricks, C., Hendricks, J. & Cochran (1999, p. 122): “É evidente que a biblioterapia, [ou seja] o uso sistemático de livros para ajudar pessoas a lidar com as suas necessidades mentais e físicas, tem raízes não só na Europa como também nas áreas das ciências e da psicologia”<sup>7</sup>.

Também os Estados Unidos reconheceram na literatura o seu valor terapêutico. Apoiando-se em estudos anteriores, Hendricks *et al.* (1999, p. 123), referem que Benjamin Rush (1745-1813) se destaca como o principal defensor norte-americano da Biblioterapia, e John Minson Galt II como o primeiro médico a escrever acerca dos efeitos terapêuticos da literatura na intervenção com pacientes com perturbações mentais.

No século XX, realça-se o contributo de E. Kathleen Jones, “O primeiro bibliotecário qualificado e treinado para usar livros no tratamento de doentes mentais”<sup>8</sup>, e de Alice S. Tyler, a qual “convenceu o comité da biblioteca de Iowa a providenciar materiais e um supervisor para instituições estatais”<sup>9</sup>, na medida em que “Estas duas mulheres contribuíram significativamente para tornar a biblioterapia um domínio importante da biblioteconomia”<sup>10</sup> (Hendricks *et al.*, 1999, p.123).

Segundo Jones (2006, cit. por Maltez, 2011), o conceito de Biblioterapia (enquanto técnica terapêutica) é aplicado pela primeira vez, em 1916, por Samuel McChord Crothers, num artigo editado no *Atlantic Monthly*. “O termo, derivado do grego *biblion*, designa todo o tipo de material bibliográfico ou de leitura, e *therapein*, que significa tratamento, cura ou estabelecimento, velar pelo próprio ser” (Maltez, 2011, p.26). Segundo a mesma autora, em 1949 é confirmada a relevância da Biblioterapia, com a tese de doutoramento de Caroline Shrodes (bibliotecária e professora), denominada *Bibliotherapy: A Theoretical and Clinical-Experimental Study*, e apresentada na Universidade de Berkeley, Califórnia. De acordo com a autora, “a literatura tem uma capacidade de, porque reflecte a realidade, conseguir

---

<sup>7</sup> “It is clear that bibliotherapy, the systematic use of books to help people cope with their mental and physical needs, has its roots not only in Europe, but also in the fields of library science and psychology” (Hendricks *et al.*, 1999, p.122).

<sup>8</sup> “the first qualified and trained librarian to use books in the treatment of the mentally ill” (Hendricks *et al.*, 1999, p.123).

<sup>9</sup> “convinced the Iowa library committee to provide materials and a supervisor for state institutions” (Hendricks *et al.*, 1999, p.123).

<sup>10</sup> “These two women significantly contributed in making bibliotherapy an important aspect of librarianship” (Hendricks *et al.*, 1999, p.123).

desencadear no leitor uma resposta afectiva que pode ser canalizada em benefício do crescimento psicológico, social, emocional do mesmo”. Já nos anos 60, de entre as várias publicações que reforçavam o valor da Biblioterapia, destaca-se um volume da revista *Library Trends* dedicado a esta temática, da autoria de Ruth Tews, também responsável pela edição do livro *Bibliotherapy: a social responsibility*, em 1971 (Maltez, 2011, pp. 22; 23).

Enquanto figuras de relevo no âmbito da Biblioterapia, importa ainda referir, nos anos 80, Claudia E. Cornett e Charles F. Cornett, pioneiros na definição do perfil ideal do biblioterapeuta, contemplando o conhecimento teórico mas, também, as aptidões, valores e atitudes; e na década seguinte, Arthur Lerner e Ursula Mahlendorf, autores do livro *Life Guidance Through Literature*, datado de 1991, e editado pela *American Library Association* (ALA), os quais sustentam a natureza educativa da literatura, bem como a sua capacidade de fascinar o leitor, o que poderá permitir “o desenvolvimento de uma ligação profícua, especialmente quando existe um problema que precisa de ser resolvido” (Maltez, 2011, p. 25). Na Biblioterapia, o livro apresenta-se como o instrumento privilegiado da intervenção. De acordo com Sunderland (2010, cit. por Maltez, 2011, p. 33), “uma história terapêutica visa falar com empatia e precisão sobre a questão ou problema emocional que a criança está enfrentando. (...) Para que tenha impacto psicológico, a história terapêutica tem de falar (...) também sobre a estratégia que usa para enfrentá-las”.

Também em Portugal, o valor terapêutico da Literatura tem sido objeto de alguns estudos e trabalhos. De entre outros possíveis, citamos o exemplo da obra *A Fadinha do Lago, ajude o seu filho a lidar com a responsabilidade*, da autoria de Teresa Lobato Faria, publicada pela Oficina do Livro, em 2009. Esta obra apresenta um guia de leitura para pais e educadores mas, a sua principal peculiaridade, reside na evidência da relevância terapêutica da literatura, com uma introdução à coleção “Histórias Terapêuticas”:

Tendo como principal objectivo ajudar as crianças a lidar com as suas emoções e situações perturbadoras, as histórias terapêuticas caracterizam-se por transpor um tema ou questão emocional para um contexto muito diferente das circunstâncias reais. Procura-se, assim, utilizar como processo terapêutico a forma activa de viver no mundo da imaginação característico das crianças entre os 3-4 anos e os 9-10 anos (Faria, 2010, cit. por Maltez, 2011, p. 36).

O perfil do biblioterapeuta, bem como o tipo de paciente devem, também aqui, ser contemplados. Relativamente ao perfil, segundo Silverberg (2003, cit. por Maltez, 2011, p. 49), “Para evitar erros/equívocos, os futuros biblioterapeutas devem obter treino adequado em biblioterapia e no processo psicoterapêutico, bem como adquirir conhecimento detalhado de

textos didáticos e literatura criativa que venham a adotar”<sup>11</sup>. A autora acima citada acrescenta que, não obstante a personalidade e sensibilidade do técnico, a formação nas áreas da psicologia (do desenvolvimento e clínica) e da educação, a par de um conhecimento aprofundado e atual da LIJ, são ingredientes fundamentais para o sucesso. Quanto ao tipo de paciente, é imperativo ter especial atenção, sobretudo, à natureza da problemática apresentada. Problemas graves, do foro psiquiátrico ou psicológico, devem ter uma intervenção devidamente especializada. Mas, a Biblioterapia, como temos vindo a evidenciar, pode e deve integrar qualquer processo terapêutico, como um recurso valioso - afinal “ler e refletir sobre a mensagem do livro é pertinente em qualquer recuperação” (Maltez, 2011, p. 51). Apesar dos seus comprovados benefícios, infelizmente, em Portugal, a Biblioterapia detém, ainda, reduzida visibilidade.

### 2.3.A PSICOLITERATURA

O valor terapêutico da Literatura pode, ainda, ser destacado numa outra dimensão, denominada de Psicoliteratura. Como o próprio termo sugere, a Psicoliteratura pressupõe uma relação entre a Psicologia e a Literatura. De acordo com La Pluma Villar (2004, cit. por Maltez, 2011, p.37)

A psicoliteratura é uma ciência que combina o conhecimento da criança, do adolescente e do jovem com um certo tipo de leituras que adaptadas à idade mental de cada criança ou jovem exercem um efeito benéfico sobre o leitor. Pretende-se que estas leituras sejam divertidas, de grande qualidade e ao mesmo tempo o leitor se reveja ou identifique com as situações.<sup>12</sup>

A Psicoliteratura apresenta, assim, uma função simultaneamente motivadora e psicológica. Diversas obras literárias, desde que devidamente ajustadas ao destinatário, possuem a capacidade de, por meio das palavras, muitas vezes valorizadas e complementadas pelo poder da ilustração, abordar temáticas atuais, muito próximas da realidade, das vivências de cada

---

<sup>11</sup> “To avoid mistakes, would-be bibliotherapists should obtain adequate training in bibliotherapy and the psychotherapeutic process, as well as acquire a thorough knowledge of the didactic texts and imaginative literature they would adopt” (Silverberg, 2003, cit. por Maltez, 2011, p. 49).

<sup>12</sup> “La psicoliteratura es una ciencia que combina el conocimiento del niño, del adolescente y del joven con un determinado tipo de lecturas que adaptadas a la edad mental de cada niño o joven ejercen un efecto beneficioso en el lector. Se procurará que estas lecturas sean divertidas, de gran calidad y el mismo tiempo el lector se vea reflejado o identificado con las situaciones” (La Pluma Villar, 2004, cit. por Maltez, 2011, p. 37).



indivíduo, em especial, da criança e do jovem, desconstruí-las, facilitar a sua compreensão e a interiorização de novas estratégias de atuação, de soluções (Maltez, 2011).

Na adolescência, fase marcada por vários conflitos interiores, crises existenciais e de identidade, questionamento de valores morais e uma necessidade crescente de autoafirmação e autonomia, a Psicoliteratura pode assumir um papel especialmente importante na consciencialização de problemas identitários, emocionais e psicológicos com os quais os adolescentes frequentemente se deparam, porque muitas histórias, desde os tradicionais contos de vertente maravilhosa, os denominados contos de fadas, até às narrativas contemporâneas que assumem, para além da dimensão literária, uma vertente psicopedagógica, colocam em cena personagens que experienciam situações de conflito, ansiedade, frustração e isolamento nas quais muitas vezes os adolescentes se reveem especularmente (Ripoll, 2004, cit. por Maltez, 2011). A leitura destes textos pode exercer um impacto emocional no jovem leitor, que nelas se projeta e percebe, pela mediação da literatura, que a dor faz parte da condição humana, mas que há formas de a superar, como sucede na ficção.

Neste sentido, a Literatura surge, cada vez mais, como um pretexto para debates e intervenções terapêuticas, tendo aumentado significativamente o número de obras publicadas que satisfazem estes requisitos, algumas das quais foram selecionadas no presente estudo.

### **3. A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA INTERVENÇÃO COM JOVENS EM RISCO**

#### **3.1. A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO**

Se, há algum tempo a esta parte, o livro infantojuvenil era considerado como algo menor, com um texto verbal pobre e algumas imagens destituídas de qualidade artística, hoje, segundo Mergulhão (2006, p.7), parecem evidentes a existência e a legitimação da “*literatura infantil*, no quadro teórico dos estudos literários”. Mas, “para que se possa falar de *literatura*, o fundamental é a qualidade literária do texto verbal”, pois, de acordo com o referido por Cervera (1992, p.20), “o que o ilustrador produz não é literatura, mas sim a imagem”<sup>13</sup>. É precisamente esta qualidade literária, a par com uma verdadeira articulação semiótica entre o

---

<sup>13</sup> “lo que produce el ilustrador no es literatura, sino imagen” (Cervera, 1992, p.20).

texto verbal e o texto icónico, “que confere especificidade à literatura infantil, permitindo distingui-la de entre a restante produção para os mais novos quer a nível formal quer semântico” (Mergulhão, 2006, p.9).

As histórias destinadas aos mais novos revestem-se de um poder indiscutível, pela sua capacidade de aproximação ao universo infantil, contemplando as emoções, sentimentos, angústias, dúvidas, frustrações e desejos da criança, e por estimular o seu desenvolvimento psicológico e moral, contribuindo para a sua saúde mental e bem-estar geral (Cordeiro, 2010). Uma outra característica fundamental reside no facto de as histórias serem concebidas com base no imaginário da criança, facilitando, deste modo, novas interpretações, pensamentos, e comportamentos face a emoções desagradáveis e difíceis de expressar e encarar. Como defende Sunderland (2005, cit. por Cordeiro, 2010, p.33), “uma história terapêutica fala de questões e problemas emocionais comuns, mas fala dentro do domínio da imaginação e não do domínio da cognição”.

Os problemas vivenciados pelas personagens e os conflitos por elas representados nas histórias traduzem, em grande parte, os problemas experienciados pelas crianças e jovens no seu quotidiano, bem como os momentos de tensão despoletados no interior de cada indivíduo. À medida que a história se desenvolve e a criança se vai identificando com as personagens, trilhando percursos e enfrentando obstáculos que lhe são familiares; à medida que a criança vai percebendo que existem soluções para os problemas, tal como as histórias lhe demonstram, vai apaziguando os seus receios e angústias, pelo que as histórias lhe podem proporcionar bem-estar e alívio (Cordeiro, 2010).

Nesta linha de pensamento, uma vez alcançada a estabilidade emocional, é possível que a criança comece a assimilar as estratégias aprendidas pelas personagens das histórias, adaptando-as e aplicando-as aos seus próprios problemas e conflitos podendo, deste modo, justificar-se a aplicabilidade terapêutica da Literatura.

Esta perspetiva é também reforçada por Bettelheim (1985), segundo o qual, os contos de fadas se podem constituir como um recurso muito positivo na construção da personalidade infantil, contribuindo para o desenvolvimento psicológico e emocional da criança, na medida em que,

Estas histórias começam onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional. Elas falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e – sem menosprezar as muito sérias lutas internas que o crescimento implica – proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes (Bettelheim, 1985, p.13).

Por sua vez, Ceribelli, Nascimento, Pacífico & Lima (2009), acrescentam que a mensagem transmitida nos contos de fadas é fácil e rapidamente interiorizada pelo leitor podendo, assim, revelar-se uma solução para problemas afetivos e psíquicos da criança, nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

Quanto à linguagem utilizada nas histórias e nos contos infantis, encontramos uma linguagem essencialmente indireta, através do recurso à metáfora, revestindo-se de grande significado, dado que, segundo Mills e Crowley, (2001, cit. por Cordeiro, 2010, p.34) “cria uma relação triangular entre a criança, o terapeuta, a história (...), representa problemas da criança indirectamente, com precisão suficiente para que ela não se sinta mais sozinha”. Os heróis, nas histórias que protagonizam, confrontam-se geralmente com os problemas vivenciados pelos jovens e “validam especialmente questões que dizem respeito, não só mas também, às lutas do crescimento, dos temores, medos e ansiedades que habitam o pensamento infantojuvenil” (Ciornai, 2004, cit. por Cordeiro, 2010, p.34).

As histórias ensinam, educam, enriquecem o vocabulário, estimulam a linguagem e o pensamento e fomentam os conhecimentos das crianças e dos jovens que delas usufruem, funcionando também como um recurso fundamental para os adultos, ao facilitarem a comunicação com as crianças e com os jovens e, conseqüentemente, a abordagem de certas temáticas mais complexas (Cordeiro, 2010).

Atualmente os estudiosos nas áreas da Psicologia, da Pedagogia e da Literatura, defendem a possibilidade de atribuir à Literatura uma dupla função – o prazer e a utilidade. Os textos escritos para crianças e jovens podem assumir uma aplicabilidade terapêutica, no sentido em que podem suscitar e reconciliar emoções e sentimentos,

proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos - conduzindo ao equilíbrio necessário à mente (...), construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projeção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção - pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprimindo o real. (Caldin, 2004, p.72)

Desta forma, através da Literatura é possível promover não só o prazer estético mas também atribuir à leitura e ao conto de histórias infantojuvenis uma função terapêutica (Caldin, 2004). Dito de outro modo, a leitura permite ao leitor ou ao ouvinte “descobrir segurança emocional”, bem como a “catarse de conflitos internos”, de sentimentos de pertença, de amor, de empenho na ação e na superação dos problemas (Ceribelli *et al.*, 2009, p.81).

### 3.2. REFLETIR E COMPREENDER A “DIFERENÇA” E EDUCAR PARA A INCLUSÃO

A temática da “diferença” tem vindo a ser cada vez mais abordada em contexto educativo e, sobretudo na última década, tem originado um impacto igualmente significativo na produção de obras infantis, “frequentemente conjugada com políticas de inclusão ou de respeito à diversidade” (Kirchof, Bonin & Silveira, 2013, p.114).

De acordo com os autores citados, no Brasil, desde meados dos anos 90 até às primeiras décadas do século XXI, a abordagem de temas relacionados com as diferenças (etnia, deficiência física e mental, género, orientação sexual, obesidade, entre outros) tem-se intensificado de forma expressiva nos livros destinados ao público infantojuvenil.

Inspirados nos textos de Hall (2000) e de Woodward (2000), os referidos autores compreendem as “diferenças” como “efeitos de determinadas formas de representar a materialidade, de ordenar e produzir hierarquias sociais”, e defendem que a abordagem desta temática nas obras infantis é baseada na ideia de que as crianças e os jovens necessitam de um melhor conhecimento e compreensão, bem como de uma maior tolerância e respeito relativamente às pessoas consideradas diferentes (Kirchof *et al.*, 2013, p.114).

Neste sentido, destacamos algumas obras brasileiras nas quais a temática da deficiência é diretamente abordada, quer pelo facto de o próprio protagonista da história ser portador de deficiência, quer pelo próprio título das obras:

a) *Olhos de ver*, cujo narrador é um amigo do protagonista cego, e cujas aptidões são descritas e avaliadas de forma muito positiva “É incrível este moleque! Você precisa ver as esculturas de argila que ele faz. Só tira 10 em Artes!”; “Rafael é muito divertido, muito inteligente e muitas outras coisas muito legais” (Kirchof *et al.*, 2013, pp. 115; 116);

b) *Rodas, pra que te quero*, que retrata a aceitação da diferença como uma solução direta do conflito, favorecendo a diminuição da desigualdade no acesso a recursos e a bens culturais, através da personagem principal chamada Tchela, que, apesar de se encontrar paraplégica, é totalmente aceite e possui uma vida normal, sem ser alvo de rejeição por nenhum amigo e familiar e, portanto, sem experienciar limitações significativas no seu dia-a-dia impostas pela sua condição (Kirchof *et al.*, 2013);

c) *Daniel no mundo do silêncio*, que enfatiza os problemas sociais do seu protagonista, fruto da sua deficiência auditiva, ilustrada subtilmente no título pela expressão “silêncio”, e cujo enredo retrata as angústias de Daniel motivadas pelas barreiras comunicacionais com os colegas ouvintes, sobretudo “na sala de aula inclusiva”, caminhando,

ao invés, para um final encorajador em que “a amizade com uma menina ouvinte, a troca e os ensinamentos mútuos – de Língua de Sinais, por parte de Daniel – sinalizam para a superação dos problemas” (Kirchof *et al.*, 2013, p.119).

Para além do seu valor pedagógico, estas obras assumem-se como recursos importantes das políticas de inclusão, utilizados nas escolas brasileiras, transmitindo às crianças e aos jovens que os indivíduos diferentes, devido à sua deficiência, são, de certo modo, excepcionais na superação das suas dificuldades, à semelhança do que acontece no mundo da ficção, onde os preconceitos e os problemas são, não raras vezes, atenuados ou mesmo superados (Kirchof *et al.*, 2013).

Em Portugal, entre outras possíveis, destacamos a obra de Luísa Ducla Soares, “desenvolvida quase sempre com sensibilidade e delicadeza, recorrendo à ironia, ao *nonsense* e ao humor” (Rodrigues, s/d, p.6) por encontrarmos nas suas narrativas a divulgação do elogio da diferença (face à diversidade dos indivíduos e das suas particularidades, pelas inúmeras situações em que aparecem caracterizados, e pelas diversas soluções propostas para as diferenças e dificuldades de cada sujeito), e a defesa da convivência social e da necessidade de integração da diferença.

Referimo-nos a obras como *Meninos de Todas as Cores* ou *A Menina Branca e o Rapaz Preto*, ambas com uma mensagem claramente antirracista; *Os Ovos Misteriosos*, em que se apela à aceitação das diferenças individuais e à tolerância; e *Uns óculos para a Rita*, obra em que a autora confronta a criança-leitora, de uma forma simples, com a necessidade do uso de óculos por parte de uma criança, situação que se pode tornar algo constrangedora, quer no seu contexto educativo, quer na convivência social com outras crianças (Rodrigues, s/d, p. 6).

Ainda segundo Rodrigues, Luísa Ducla Soares, de forma notável, é capaz de “desmistificar situações potencialmente inibidoras para o público infantil e juvenil, tornando-as acessíveis e, às vezes, risíveis”, permitindo descobrir a diversidade do mundo em que vivemos defendendo, sem rodeios, a multiculturalidade. A partir da sua obra constatamos que, mediante situações aparentemente incompatíveis, é possível promover a união, e que a diferença não se constitui como uma barreira à aceitação do outro e à tolerância; afinal, o mais importante é a verdadeira essência de cada ser humano (Rodrigues, s/d).

### 3.3. OS AFETOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Segundo Mendes (2013, p.35), “a literatura infantil contemporânea é um lugar de afetos, onde moram as palavras e as imagens (...), um lugar repleto de sentidos que crianças e potenciais leitores adultos vão (re)construindo com a sua particular forma de ver e de sentir”.

Atualmente na LI, ainda que predomine uma perspectiva tradicionalista e melancólica da família, encontramos também, na opinião da referida autora, novos padrões familiares, integrando de forma natural e sem “falsos moralismos”, temáticas atuais tais como, o divórcio, o abandono e a adoção, a sexualidade, a morte e as diferenças, que proporcionam à criança uma outra perspectiva do mundo envolvente, tendo necessariamente em consideração a sua capacidade intelectual e sensibilidade.

Contrariamente aos livros para crianças desprovidos de uma função estético-literária e imaginante, na LI contemporânea, como sublinha a referida autora, “as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes”, desenvolvendo a “capacidade inferencial da criança”, à qual se coloca o desafio de completar esses silêncios, intencionalmente deixados em suspenso na narrativa e sobretudo no discurso dos personagens (Mendes, 2013, p.36).

Ainda de acordo com a mesma autora, o poder da literatura legitima-se, como não podia deixar de ser, quando harmoniosamente conjugado com o poder da ilustração, destacando-se como exemplo, os álbuns ilustrados, enquanto objetos estéticos de grande riqueza e valor, que associam de forma exemplar a arte das palavras e a arte das imagens. Esta associação “permite a criação de uma atmosfera poética que seduz e provoca deslumbramento, estimulando a sensibilidade, a capacidade imaginativa e hermenêutica da criança (pré)leitora”, sendo função do adulto, enquanto mediador, apoiar a criança “a focalizar o olhar e a entrar sem receio pelos bosques da ficção” (Mendes, 2013, p.37).

Evidenciam-se aqui algumas obras, a título de exemplo, não só pela mensagem que transmitem ao leitor ou ouvinte e pela sua natureza pedagógica indiscutível mas, em especial, pela delicadeza e encanto que todos, à sua maneira, deixam vislumbrar:

- a) *O Livro Negro das Cores*, que aborda a questão da diferença, no caso da deficiência visual;
- b) *Um Avô Inesquecível*, que nos fala da morte e da saudade dos que já partiram, provocando um grande impacto emocional nos leitores ou ouvintes de qualquer idade, reforçado pela riqueza das imagens;

c) *Ser Diferente é Bom*, cuja temática aborda os diferentes estilos parentais, tendo na sua base o multiculturalismo, e que no fundo reclama uma maior consciencialização e aceitação das diferenças;

d) *Tanto, Tanto!*, obra que retrata o ambiente afetivo e protetor, constantemente vivenciado por uma família negra;

e) *Quando a Mãe Grita*, livro que transmite a certeza indiscutível do amor incondicional que une pais e filhos (Mendes, 2013, p. 39).

Em suma, é na afetividade que “os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros. “Seja pela emoção estética, seja pela identificação projetiva, seja pela capacidade de entrar num mundo paralelo”, no qual não há impossíveis (Mendes, 2013, p. 37).

Para que a LIJ se possa assumir como um recurso psicopedagógico de intervenção, o adulto-mediador, com formação adequada para o efeito, deve antecipadamente, possuir um diagnóstico completo das dificuldades e necessidades do seu público-alvo, e posteriormente selecionar obras de qualidade, cujo tema e a mensagem transmitida pelo autor da história se deve ajustar ao problema do leitor ou ouvinte, e atendendo ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, possibilitar-lhe novas aprendizagens e soluções que, por sua vez, estimulem a sua a motivação para a mudança, no sentido de um maior equilíbrio e bem-estar.

Partindo desta linha de pensamento, delineou-se o nosso Projeto de Intervenção, denominado “A hora do conto”, exposto em detalhe no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO**

A investigação científica constitui-se como um recurso peculiar de obtenção de conhecimentos, “uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam duma investigação”, possibilitando a descrição, compreensão e predição dos “factos, acontecimentos ou fenómenos” (Fortin, Côté & Vissandjée, 1996/1999, p.15). Ainda de acordo com os mesmos autores, entre o mundo empírico e a teoria existe uma relação estreita, talvez mesmo obrigatória, e significativa, na medida em que a teoria contribui para a ampliação da “compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas”.

### **1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

As histórias da LIJ podem ser consideradas como instrumentos de criatividade, de educação e de estímulo, promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual, cultivando a sensibilidade e o espírito crítico, permitindo desmitificar e facilitar a integração de crenças e valores sociais e morais e, acima de tudo, contribuindo para um crescimento integral mais saudável e equilibrado das crianças e dos jovens.

No sentido de compreender em que medida a LIJ se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco foi desenvolvido, no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, um Projeto de Intervenção com jovens institucionalizados, Projeto esse que denominámos “A Hora do Conto”.

### **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

#### **2.1. CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO TERRITÓRIO**

O presente Projeto de Intervenção foi operacionalizado num CAT que acolhe, essencialmente, crianças provenientes do mesmo distrito em que se encontra, com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos.



A caracterização sociodemográfica do distrito será efetuada, em parte, com base nos valores estatísticos apresentados para a NUTS III<sup>14</sup>.

Mediante a análise do gráfico n.º 1, conclui-se que num período de 4 anos, entre 2011 e 2015, existiu uma diminuição de 6 948 pessoas, no que diz respeito ao número de habitantes no distrito.

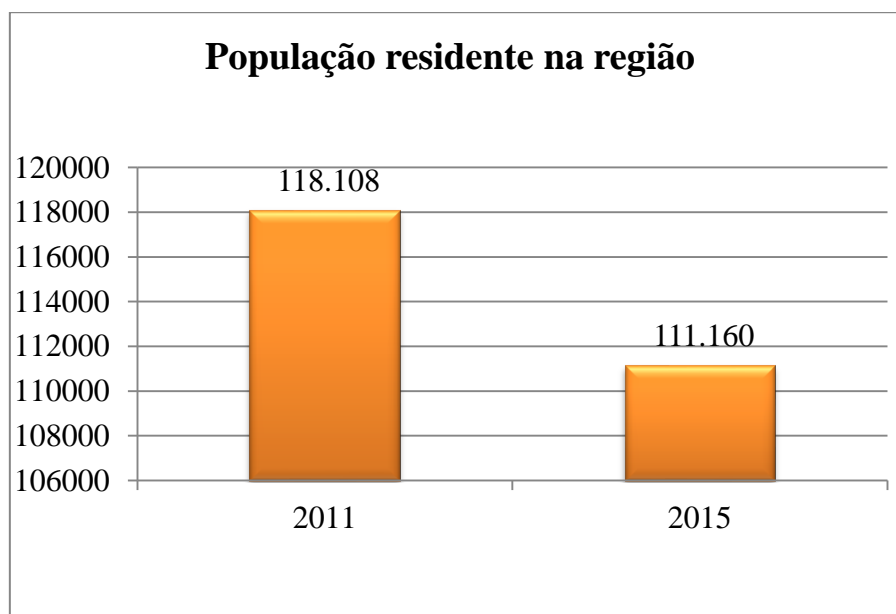


Gráfico 1: População residente na região nos anos de 2011 e 2015

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PORDATA acedidos a 15/9/2016

Relativamente à população residente no distrito, com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, é possível aferir que o seu número diminuiu entre 2011 e 2015, tendo-se verificado também uma diminuição no que concerne à sua distribuição por género. Isto é, nesse período de 4 anos, o número de rapazes com idade até aos 14 anos decresceu, tendo sucedido o mesmo quanto ao número de raparigas. No entanto, em ambos os anos, o número de jovens do sexo masculino é maior do que o do sexo feminino.

---

<sup>14</sup> Informação disponível em <http://www.pordata.pt/>.

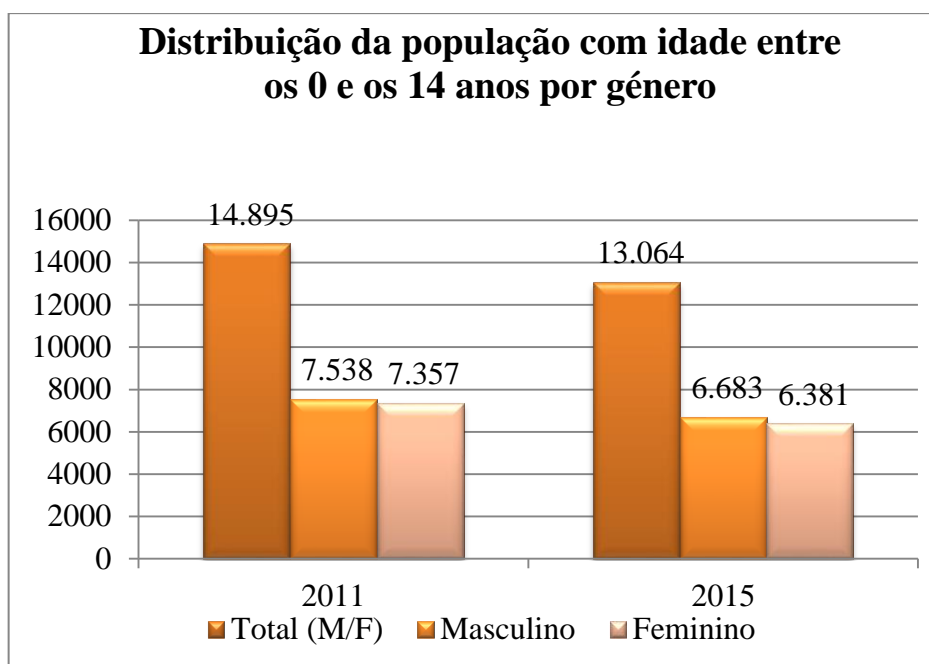


Gráfico 2: Distribuição da população residente com idade entre os 0 e os 14 anos por género

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INE acedidos a 15/9/2016

Ao nível dos equipamentos sociais destinados ao acolhimento de crianças e jovens, o distrito dispõe de dois CAT, cada um com capacidade para acolher 22 e 24 jovens, e de três Lares de Infância e Juventude, um com 24 vagas, outro com 30 e outro com 40<sup>15</sup>.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com os respetivos estatutos, a Obra Social à qual pertence o CAT consiste numa Instituição Particular de Solidariedade Social “canonicamente erecta e com personalidade jurídica, canónica e civil”, e procura, essencialmente, “contribuir para a promoção social das populações”, visando dignificar os indivíduos e desenvolver um verdadeiro espírito de comunidade, colaborando, de forma solidária e de interajuda, com outras entidades e instituições públicas idóneas. Deste modo, a Obra Social dispõe de várias respostas sociais a nível nacional (com colaboração do Instituto da Segurança Social, I.P.), nomeadamente de creche, ensino pré-escolar e centro de atividades e tempos livres, de um CAT e de um projeto social denominado “Programa Escolhas”. Ainda assim, importa referir que o apoio não é apenas prestado às crianças e jovens que integram estas respostas mas também às suas

<sup>15</sup> informação disponível em <http://www.cartasocial.pt>.

famílias, assim como a pessoas em situação de pobreza (pontualmente). Por outro lado, também “organiza colónias de férias; tenta responder às necessidades da comunidade local envolvente e realiza outras modalidades de promoção e desenvolvimento julgadas convenientes”.

Prestando este tipo de resposta, intervém no sentido de: “assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, cooperando na gestão do seu projecto de vida”; “efectivar um acompanhamento social das crianças e famílias que permita desenvolver um espírito de autonomia, iniciativa, auto-estima, sentido crítico e liberdade de expressão”; “favorecer a integração dos diferentes níveis sociais promovendo a igualdade de oportunidades”; “potenciar a interacção e inclusão sociais das pessoas e grupos mais vulneráveis: situações de pobreza, exclusão social, deficiência, entre outras”; “incentivar a participação e co-responsabilidade das famílias no processo socioeducativo”; e “estabelecer parcerias, desenvolvendo um trabalho efectivo em rede com os diferentes actores da comunidade envolvente”.

Por fim, enquanto instituição de cariz social com uma componente católica, esta Obra Social orienta as suas ações pelos seguintes princípios: “A formação integral da pessoa”; “A educação para a justiça”; “A integração ética no mundo global”; “O espírito de comunhão”; e “A exigência de qualidade”.

### **2.2.1. Centro de Acolhimento Temporário**

O CAT, contexto do presente estudo, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e surgiu com o principal intuito de responder às grandes necessidades sociais da região, celebrando o seu primeiro Acordo de Cooperação com o Instituto de Segurança Social local, em Agosto de 1999. Assim, o edifício, que anteriormente tivera funcionado como colégio (entre 1962 e 1974) e como lar para jovens estudantes, passa a funcionar como um equipamento social que permite colocar em prática uma das medidas apresentadas na Lei de Proteção de Crianças e Jovens - Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, relacionadas com o acolhimento residencial. Conforme disposto no artigo 49º da Lei n.º 142/2015 de 8 de Setembro (segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto), “A medida de acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos

permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados” e tem como propósito

contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Assembleia da República, 2015, p. 7204).

Enquanto resposta social no âmbito do acolhimento a nível nacional, e como anteriormente referido, este CAT acolhe crianças de ambos os géneros, dos 0 aos 12 anos de idade, que se encontram em situação de perigo e vulnerabilidade, com prioridade para as crianças do distrito. Tendo como objetivo “o acolhimento imediato e transitório” destas crianças, a instituição apresenta capacidade para integrar vinte e duas crianças, no entanto, quatro dessas vagas destinam-se apenas a situações de emergência.

O processo de admissão das crianças no centro de acolhimento resulta da articulação do CAT com o Núcleo de Apoio a Menores em Risco do Centro Distrital da Segurança Social, sendo incumbência dos Tribunais ou das CPCJ em Risco a aplicação da medida de acolhimento (Assembleia da República, 2015).

No momento em que foi efetuado o presente estudo, a população do CAT correspondia a um total de dezassete crianças, sete do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 12 anos de idade. O tempo da institucionalização variava entre os quatro meses e os dois anos. Como principais motivos da institucionalização são identificados: negligência parental, disfuncionalidade familiar, ausência de recursos e de competências parentais pelos progenitores.

Diligenciando responder às necessidades básicas das crianças (afeto, segurança, alimentação, higiene pessoal, cuidados de saúde e educação), o CAT deve proporcionar-lhes um ambiente o mais aproximado possível ao de uma estrutura familiar, e dotá-las de meios e competências que propiciem a sua “a valorização pessoal, social e escolar”. Para além de um espaço físico acolhedor e confortável de refúgio, a instituição deve dispor de uma equipa multidisciplinar que intervenha com a finalidade de trabalhar as funções educacionais com componentes terapêuticas e promover experiências relacionais e de vida positivas, promovendo o bem-estar e a estabilidade emocional das crianças.

O CAT situa-se numa zona geograficamente privilegiada, com bons acessos a outras entidades e aos mais diversos serviços e “apresenta condições de qualidade e segurança que promovam comodidade e bem-estar”. Ao nível das instalações físicas, a Instituição dispõe de

uma cozinha, uma copa, um refeitório, lavandaria e rouparia, dezassete quartos (alguns duplos e outros individuais), instalações sanitárias, enfermaria, duas salas de convívio, sala de estudo, biblioteca, sala de visitas, um salão de atividades, receção, gabinetes de atendimento e de trabalho para os técnicos das diferentes áreas e, no exterior, um parque infantil, jardim e uma pequena quinta.

À data da presente investigação, a Equipa Técnica era formada pela Diretora Técnica e por duas Assistentes Sociais, colaborando também para o bem-estar e conforto das crianças os ajudantes de ação educativa, cozinheira, auxiliares de serviços gerais e irmãs religiosas em regime de voluntariado.

Relativamente às atividades desenvolvidas, o CAT conta com o apoio de alguns ATL e colónia de férias durante o Verão, do Centro de Artes e Espetáculos (com oferta gratuita de lugares para as crianças), dos Museus da cidade e da Biblioteca Municipal. São ainda realizadas dentro da Instituição algumas comemorações como as Festas dos Santos Populares e a Festa de Natal.

Ao longo de todo o ano, as crianças acolhidas beneficiam de diversos tipos de apoios em função das necessidades de cada uma e, sempre que se justifique, alguns desses apoios são prestados pelas seguintes entidades: Equipa Local de Intervenção Precoce, Infantário, Agrupamento de Escolas, Centro de Saúde, Cáritas, Segurança Social e do Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (prestação de apoio psicológico).

Finalizando, importa sublinhar que, regendo-se pela missão, pelos valores e princípios da Obra Social, o funcionamento do CAT, “respeita os direitos das crianças, cuja intervenção é norteadada pelo princípio do respeito e privacidade, num regime aberto favorecendo uma relação afectiva do tipo familiar, uma vida personalizada e a integração na comunidade”.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. MÉTODO DE AMOSTRAGEM, POPULAÇÃO E AMOSTRA**

Para a concretização do Projeto, foi necessário selecionar uma amostra que constituísse o seu público-alvo. Uma vez que a amostra consiste num sub-conjunto de uma população (“coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”) e que a mesma deve ser representativa, isto é, apresentar

características iguais às da população que se pretende estudar (Fortin, 1996/1999, p.202), foi necessário utilizar um dos vários métodos de amostragem.

O processo de seleção da amostra foi, então, efetuado através do método não probabilístico, procurando-se “reduzir o mais fielmente possível a população” (Fortin, 1996/1999, p.213), mais concretamente, do método racional, definido por Fortin (1996/1999, p.209) como “uma técnica que tem por base o julgamento do investigador para constituir uma amostra de sujeitos em função do seu caráter típico”.

Deste modo, os sujeitos incluídos na amostra teriam de corresponder ao seguinte critério: criança/jovem integrada(o) no CAT, com idade e escolaridade suficientes para compreender e desenvolver as atividades propostas.

Correspondendo a população do presente projeto ao número total de crianças institucionalizadas no CAT, ou seja, dezassete crianças, a amostra selecionada é constituída pelos sete jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade, dos quais cinco eram do género masculino e dois do género feminino, cujas características correspondiam ao critério de seleção acima referido.

Todos os jovens participantes, institucionalizados no CAT há mais de um ano, frequentavam a escolaridade obrigatória, sendo que três, um rapaz e duas raparigas, se encontravam no 1º ciclo, a frequentar o 4º ano, dois rapazes no 5º ano e dois rapazes no 6º ano de escolaridade.

Os motivos da institucionalização foram diversos e divergiram segundo cada caso em particular. À exceção de um dos jovens, no qual foi identificado um único motivo para institucionalização, todos os restantes apresentavam mais do que um motivo. Segundo as informações recolhidas, a disfuncionalidade familiar, a negligência e ausência de competências parentais foram problemáticas comuns aos sete jovens que integraram a amostra do presente estudo. Registaram-se outras problemáticas, nomeadamente, problemas psiquiátricos da progenitora (1 caso); reincidência no acolhimento (2 casos); problemas psiquiátricos do próprio (1 caso); rejeição familiar na prestação de cuidados (2 casos); exposição a contextos e comportamentos desviantes (1 caso); transferência de instituição para afastamento da família (1 caso); transferência de instituição para aproximação da residência da progenitora (1 caso).

A maioria destes jovens mantinha contato com os familiares, através de contatos telefónicos ou através de saídas para/ com a família de origem, ou de ambas as modalidades.

Quanto à sua caracterização no domínio cognitivo e da aprendizagem, quatro jovens encontravam-se inseridos em Regime Educativo Especial, beneficiando de algumas das

medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/2008, um dos quais, inserido na medida mais restritiva, alínea e) Currículo Específico Individual. Os restantes três jovens não revelavam dificuldades neste domínio, embora o percurso escolar de dois deles tenha sido instável. As capacidades de leitura e de escrita aparecem, na maioria dos jovens, comprometidas. No domínio social, no relacionamento interpessoal com pares e adultos, todos os jovens apresentam dificuldades, de causa diversa, e nível de significância variável, consoante cada caso. Sublinha-se o desajuste comportamental de dois dos sete jovens, predominando em ambos, um comportamento agressivo e ausência de juízo crítico embora, em um dos casos, esteja associado a quadro psiquiátrico grave.

Em articulação com o descrito anteriormente no subcapítulo “Crianças e Jovens em situação de Risco e de Perigo”, clarificamos que a amostra do presente estudo é composta por jovens, todos em situação efetiva de risco familiar e sociocultural. Foram também identificados fatores de risco individuais em quatro dos sete participantes, nomeadamente pela presença de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Deficiência Motora e Perturbação da Linguagem, assim como fatores de risco relacionados com características individuais dos cuidadores (história anterior de maus-tratos ou negligência; patologias do foro físico (incapacidade ou limitação) e/ ou psíquico; défice nas competências parentais).

Por último, é importante evidenciar que embora a amostra do presente estudo seja composta pelos sete jovens institucionalizados, participou também no mesmo a Encarregada de Educação dos jovens, através da resposta ao Questionário de Comportamentos da Criança de Achenbach, versão para pais “CBCL 6-18”.

A informação acima descrita acerca da caracterização dos participantes na presente investigação foi cedida pelas técnicas do CAT.

### 3.2. PARADIGMA

A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente Projeto de Intervenção foi a investigação-ação, considerada a mais adequada e eficaz, quando o investigador procura “responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso” (Coutinho *et al.*, 2009, p.374).

Este tipo de metodologia de investigação integra uma componente prática, através da qual se pretende solucionar determinados problemas (Coutinho *et al.*, 2009) e, a partir dessas

transformações, produzir novos conhecimentos e competências nos sujeitos envolvidos no processo (Guerra, 2010).

Segundo Zubber-Skerritt (1992, cit. por Coutinho *et al.*, 2009), um dos aspetos que caracteriza a investigação-ação é o facto de contemplar a participação e a colaboração entre os vários intervenientes envolvidos no processo de pesquisa (investigador e investigados), de tal modo que também os sujeitos “alvo” da intervenção (detentores dos problemas que se pretendem resolver) são considerados como co-investigadores. São igualmente características desta metodologia: o seu carácter prático e interventivo, visto que a investigação não integra apenas a parte teórica; a descrição da realidade e a intervenção nessa mesma realidade (Coutinho *et al.*, 2009); o seu envolvimento como que “uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte”, existindo “um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortês, 1998, cit. por Coutinho *et al.*, 2009, p.362); a sua componente crítica, sendo que todos os envolvidos são elementos de mudança com capacidade de crítica e autocritica, alterando o seu contexto e sofrendo eles próprios algumas transformações; e ainda a sua auto-avaliação, pois as alterações devem ser avaliadas de forma contínua, “numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho *et al.*, 2009, p.363).

Para a concretização de um projeto de investigação-ação torna-se necessário, inicialmente, elaborar um plano de ação no qual constem, sintética e claramente, a calendarização das intervenções, os objetivos a atingir, as atividades a realizar e os respetivos recursos necessários (como, com o quê e onde) (Guerra, 2010).

Especificando, a constituição de um projeto inclui quatro fases, designadamente a do diagnóstico (revisão bibliográfica; identificação das necessidades; definição do problema da investigação; seleção da população; indicação dos recursos); a da planificação (agendamento das atividades; identificação dos recursos materiais, humanos e económicos; definição dos objetivos gerais e específicos; definição da metodologia a utilizar: atividades, instrumentos e estratégias, definição da amostra e dos métodos de recolha e análise dos dados); a da execução do plano (desenvolvimento do próprio projeto); e a da avaliação global do plano (Serrano, 2008).

Quanto à última fase, importa referir que, no âmbito da investigação-ação, esta proporciona uma análise mais eficaz relativamente às consequências das intervenções, sendo possível, para tal, empregar-se métodos qualitativos e quantitativos.



No que se refere ao presente Projeto de Intervenção, com o principal propósito de “compreender em que medida a LIJ se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco”, foram realizadas sessões com um grupo de jovens que se encontravam nestas circunstâncias. As atividades encontram-se planificadas e descritas no presente capítulo, assim como os métodos de avaliação das mesmas, os quais são de natureza qualitativa e quantitativa.

O método qualitativo aplicado foi o método da “teoria fundamentada”, mediante o qual se procura conceber uma nova teoria assente nos dados recolhidos, apoiada por indivíduos que possuam uma experiência pertinente, e podendo recair sobre o sujeito ou sobre a comunidade (Rousseau & Saillant, 1996/1999). Na metodologia qualitativa salientam-se cinco métodos de recolha de dados, particularmente a entrevista, a observação participante, o diário, a gravação, o vídeo (Rousseau & Saillant, 1996/1999).

No que diz respeito ao método de investigação quantitativa, Fortin, Côté & Vissandjée (1996/1999, p. 22), consideram que o mesmo pode ser definido como “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”. O inquérito por questionário é um dos principais métodos de recolha de dados neste tipo de metodologia.

Realizada a distinção entre os três tipos de metodologias utilizados, justifica-se a sua opção pelo facto de estas metodologias poderem ser complementares, proporcionando diferentes perspectivas sobre um mesmo fenómeno.

### 3.3.TIPO DE ESTUDO

Atendendo a que a investigação-ação é, maioritariamente, utilizada em “contextos particulares e comunidades específicas”, o tipo de estudo mais associado a esta metodologia é o estudo de caso (Mesquita-Pires, 2010, p.71).

Neste sentido, considerou-se o estudo de caso como o mais apropriado para investigar a problemática em questão, pois consistindo “numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”, a sua aplicação torna-se relevante “para verificar uma teoria, estudar um caso que é reconhecido como especial e único (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (Duhamel & Fortin, 1996/1999, p.164) e “para responder às interrogações sobre um

acontecimento ou um fenômeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controle” (Yin, 1994, cit. por Duhamel & Fortin, 1996/1999, p.164).

Este tipo de estudo pode ser desenvolvido com base em documentos, na observação ou na entrevista, no sentido de se compreender a problemática estudada e posteriormente se descrever a sua complexidade (Duhamel & Fortin, 1996/1999).

### 3.4. MÉTODOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

O Projeto de Intervenção “A hora do conto” foi desenvolvido ao longo de doze sessões, e consistiu na leitura e análise de doze obras literárias e de um poema, com temáticas particulares, selecionadas em função dos quatro objetivos específicos deste estudo, e reforçadas pela concretização de atividades diversas e específicas em cada sessão, com descrição mais detalhada na Tabela 2, apresentada mais à frente neste trabalho.

No sentido de avaliar em que medida o desenvolvimento do Projeto permitiu alcançar cada um dos objetivos delineados, designadamente, 1) compreender o contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco; 2) esclarecer a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares; 3) compreender a relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento; e 4) perceber se a LIJ pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco, recorreu-se à Observação Direta (percepção pessoal da dinamizadora do Projeto), e à Entrevista Semiestruturada (percepção dos jovens participantes) ambas orientadas por guiões de elaboração própria (Anexos 1 e 2, respetivamente), e ao “Questionário de Comportamentos da Criança de Achenbach, versão para pais “CBCL 6-18” (Anexo 3). No que concerne especificamente a este questionário, a sua aplicação efetuou-se em duas fases distintas (fase teste e fase re-teste) e, em função de três dos objetivos supracitados, foram consideradas nesta avaliação seis das oito Escalas de Síndromes que compõem o questionário. Concretizando, de forma a avaliar o objetivo 1) consideraram-se as pontuações obtidas nas escalas *I. Ansiedade/Depressão*; *II. Isolamento/Depressão* e *III. Queixas Somáticas*, cujo somatório remete para os Problemas de Internalização; para avaliação do objetivo 2) foi considerada a escala *V. Problemas Sociais*; e na avaliação do objetivo 3) consideraram-se as escalas *VII. Comportamento Delinvente* e *VIII. Comportamento Agressivo*, cujo somatório remete para os Problemas de Externalização.

### **3.4.1. Projeto de intervenção “A hora do conto”**

Atendendo à finalidade principal deste Projeto, bem como aos seus objetivos específicos, e tendo por base a revisão teórica efetuada anteriormente no capítulo 3 designado “A Literatura Infantojuvenil na intervenção com jovens em risco”, foi delineado um conjunto de temas e atividades adaptados às especificidades dos jovens.

As principais temáticas abordadas foram: competências socioemocionais, nomeadamente, desenvolvimento pessoal (autoestima e autoconceito); desenvolvimento emocional (identificação de emoções e sentimentos em si próprios e nos outros; expressão e regulação/controlo das emoções); desenvolvimento social (comportamento positivo, assertividade, resolução de problemas e de conflitos interpessoais); consciencialização e aceitação da diferença; e inclusão. A seleção das mesmas, bem como o tipo de atividades a desenvolver, teve na sua base o conhecimento anterior, por motivos profissionais, de alguns jovens que integraram a amostra, e o diagnóstico/ caracterização prévia do perfil e do funcionamento dos sete jovens participantes nas atividades do Projeto, realizado pela equipa técnica do CAT, aquando da primeira reunião destinada à apresentação e recolha de autorização para a concretização do presente Projeto de Intervenção.

Na abordagem das temáticas supracitadas foram utilizadas diversas obras de literatura infantil e juvenil, selecionadas segundo o critério da qualidade estético-literário, em função dos domínios temáticos contemplados nos objetivos específicos do Projeto, acima citados, bem como das características específicas do público-alvo.

Apesar de considerarmos que a LIJ não necessita, na essência, de ser utilizada com fins pedagógicos ou terapêuticos, porque é, acima de tudo, um subsistema literário-artístico, a verdade é que pode revelar-se, tal como se procurou demonstrar no presente estudo, de fundamental importância para fomentar a reflexão dos mais jovens sobre as suas experiências de vida e a sua reflexão sobre si e o mundo que os rodeia. Deste modo, sem descuidarmos o valor artístico do poema e das narrativas abordadas, as obras selecionadas criteriosamente foram abordadas numa perspetiva terapêutica no sentido de despoletar a expressão e a regulação de sentimentos e emoções por parte do grupo, e de suscitar a reflexão sobre as suas atitudes e conceções em relação a si e aos outros.

No período antecedente à intervenção direta com os jovens, foi elaborada uma calendarização das sessões (Tabela 1), e efetuada a sua planificação.

CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES		
NÚMERO DA SESSÃO	TEMÁTICA/ ATIVIDADE	DATA
1	Apresentação	7 de janeiro
2	Competências socioemocionais (desenvolvimento emocional)	11 de abril
3	Competências socioemocionais (desenvolvimento emocional)	18 de abril
4	Competências socioemocionais (desenvolvimento emocional e social); comportamentos e atitudes	2 de maio
5	Competências socioemocionais (desenvolvimento pessoal e social); comportamentos e atitudes	16 de maio
6	Consciencialização e aceitação da diferença	31 de maio
7	Consciencialização e aceitação da diferença	17 de junho
8	Consciencialização e aceitação da diferença; inclusão social	23 de junho
9	Construção da história coletiva	25 de junho
10	Ilustração da história coletiva	29 de junho
11	Avaliação do Projeto e entrega dos Certificados de Participação	4 de julho
12	Entrevistas semiestruturadas	6 de julho

Tabela 1: Calendarização das sessões

Fonte: Elaboração própria

O Projeto “A hora do conto” desenvolveu-se em doze sessões. A primeira sessão com os jovens, em janeiro de 2015, destinou-se à apresentação do mesmo, nomeadamente no que diz respeito aos seus objetivos, estrutura e funcionamento das atividades a desenvolver, e à apresentação dos jovens e da responsável/dinamizadora do Projeto, tendo sido realizada para o efeito uma dinâmica de grupo denominada “Eu sou o(a) ...”.

As sessões seguintes (da segunda à décima segunda sessão) realizaram-se entre abril e julho de 2015, e foram dinamizadas com uma periodicidade variável, em função da disponibilidade dos jovens, mas sem nunca exceder as três semanas de intervalo. Geralmente tiveram lugar uma vez por semana, aos sábados, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. No final do mês de junho e no início do mês de julho, estando os jovens em período de férias letivas, foi possível a concretização das sessões duas vezes por semana.

Em cada sessão estiveram presentes os jovens, dispostos normalmente em forma de <U>, e a dinamizadora do Projeto. Entre a segunda e a sétima sessão, foram sempre abordadas duas

obras literárias, escolhidas em função da pertinência da sua temática e face aos objetivos específicos do presente estudo, à exceção da sessão cinco, na qual foi apenas abordada uma obra, dada a extensão da mesma e o número de atividades a desenvolver, e da sessão oito, na qual foram explorados um livro e um poema.

Relativamente à metodologia de trabalho das obras, na maioria das sessões, foi realizada em primeiro lugar a exploração da capa, tendo em conta o título e as ilustrações. Seguiu-se uma primeira leitura efetuada pela dinamizadora do Projeto, com esclarecimento sobre vocabulário desconhecido e, por fim, uma segunda leitura, realizada por alguns dos jovens que, prontamente, se voluntariaram. A apresentação das obras não foi efetuada ao acaso, privilegiando-se, sessão após sessão, uma sequência ou encadeamento temático.

Quanto à sua estrutura e dinâmica de funcionamento, as sessões, à exceção das quatro últimas, integraram os seguintes momentos: reflexão inicial, individual e em grupo (avaliação do estado de humor, ideias-síntese da sessão anterior); leitura das obras literárias, reflexão e comentários, individuais ou em grupo, sobre os livros apresentados (ilustração, temáticas, personagens; conflitos/ problemas, resolução de conflitos); concretização de atividades, e avaliação final das atividades, realizada oralmente.

Na realização das atividades privilegiou-se uma dinâmica colaborativa entre os jovens, e, sempre que possível, a constituição de grupos ou pares aleatórios, no sentido de estimular a aprendizagem e fomentar a inclusão (Cacheiro & Martins, 2012).

No início de cada sessão temática, após a saudação, solicitou-se a cada jovem que expressasse a forma como se sentia naquele momento ou como se tinha sentido nos últimos dias, e quais os motivos. Seguiu-se, em grupo, a realização de uma síntese oral dos conteúdos abordados na sessão anterior, bem como a seleção do <ajudante do dia>, identificado com um crachá (anexo 4), e cujas principais funções consistiam em apoiar a dinamizadora na realização das atividades, supervisionar e mediar o comportamento dos colegas. No final de cada sessão, pediu-se que cada jovem efetuasse uma apreciação da temática e das atividades desenvolvidas, que se autoavaliasse quanto ao seu contributo ou participação na sessão, e que referisse, de novo, a forma como se sentia, pretendendo-se a reflexão e/ ou conclusão sobre o impacto das práticas de intervenção (Cacheiro & Martins, 2012).

Através das avaliações individuais e em grupo, aspirou-se retirar conclusões úteis a respeito das estratégias de intervenção e da sua eficácia. Também no final das sessões foram entregues medalhas de bom comportamento aos jovens merecedores (anexo 5) e uma recompensa material. Ao jovem selecionado como <ajudante do dia>, caso tivesse desempenhado

adequadamente as suas funções, foi também concedida a respetiva recompensa. Após cada sessão foi preenchida a grelha de análise/guião de registo da observação direta.

Na nona sessão, ao invés da leitura, e após a aceitação da proposta efetuada pela dinamizadora do Projeto, os jovens procederam à construção de uma história coletiva respeitando o Guião da História (anexo 6) elaborado pela mestranda para o efeito, e tendo por base todas as obras trabalhadas ao longo das sessões anteriores. Reunidas todas as ideias, a história final (anexo 7) foi transcrita em computador, e depois de impressa, foi ilustrada, na décima sessão, pelos seus autores. O principal objetivo desta atividade é coincidente com a principal finalidade do presente estudo, pretendendo-se refletir e perceber se a LIJ se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco.

Na sessão seguinte, cada jovem avaliou oralmente as atividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas ao longo do Projeto, e recebeu o respetivo certificado de participação (anexo 8).

As sessões do Projeto foram realizadas no espaço físico do CAT, mais concretamente, na sala destinada aos trabalhos manuais. Relativamente aos recursos materiais, cada sessão integrou materiais específicos, identificados na tabela referente à planificação das atividades. Ainda assim, de um modo geral, foram utilizadas obras de LIJ, cartolinas, canetas de feltro, lápis de cor, esferográficas, lápis de carvão, fichas de trabalho, medalhas de bom comportamento e recompensas materiais, nomeadamente, chocolates, chupa-chupas, rebuçados, lapiseiras e canetas de gel, estas duas últimas enquanto recompensas para o <ajudante do dia>.

A planificação e descrição mais aprofundada de cada sessão é, em seguida, apresentada na Tabela 2.

<b>PROJETO DE INTERVENÇÃO – “A HORA DO CONTO”</b>				
<b>Nº DA SESSÃO</b>	<b>DATA</b>	<b>DESIGNAÇÃO DAS OBRAS, AUTOR(A), ILUSTRAÇÃO, EDITORA, DATA, PRINCIPAL(IS) TEMÁTICA(S) E RESPETIVA SINOPSE</b>	<b>OBJETIVO(S)</b>	<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS MATERIAIS</b>
1	7 de janeiro		<p>Estabelecer um clima de partilha através da apresentação individual de cada elemento do grupo;</p> <p>Apresentar o Projeto e estabelecer, conjuntamente, as regras de funcionamento das sessões;</p> <p>Promover um clima afetivo facilitador da intervenção e de situações de relação entre todos os elementos do grupo.</p>	<p>Dinâmica de Grupo – <b>Dinâmica de Apresentação “Eu sou o(a) ...”</b></p> <p><b>Descrição:</b> Em pares, escolhidos aleatoriamente, os jovens e a mestranda apresentaram-se uns aos outros, referindo características como o nome, a idade, naturalidade, defeitos, qualidades, interesses e preferências. De seguida, um elemento do par tinha de apresentar ao grupo o colega, dizendo “Eu sou o(a) ...”</p>
2	11 de abril	<p><b>Obra:</b> <i>O Cuquedo</i> (Anexo 9)</p> <p><b>Autor(a):</b> Clara Cunha; <b>Ilustração:</b> Paulo Galindro; <b>Editora:</b> Livros Horizonte; <b>Data:</b> 2008</p> <p><b>Principal Temática:</b> Medo (do desconhecido)</p> <p><b>Sinopse:</b> A história é apresentada em forma de lengalenga, bastante divertida, animada e atrativa, abordando de modo simples e humorístico a temática do medo. Na selva, os animais de grande porte, girafas, elefantes, hipopótamos e rinocerontes, andavam em “debandada de cá para lá e de lá para cá”. Porquê? Porque chegou à</p>	<p>Promover o desenvolvimento emocional: identificação de sentimentos e emoções em si próprio e nos outros; autorregulação e controlo emocional.</p>	<p><b>Desenhos sobre os medos</b></p> <p><b>Descrição:</b> Cada jovem desenhou numa folha branca um ou vários dos seus medos (exemplo: anexo 10), sem se identificar. Seguiu-se a partilha dos desenhos, tendo o grupo que adivinhar qual o medo retratado.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Folha A4 branca, lápis de carvão e de cor</p>

		<p>selva o Cuquedo! E quem será o Cuquedo? “O Cuquedo é muito assustador e prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar”. A surpresa dos leitores aparece bem no final quando, afinal, o Cuquedo é um animal bem pequenino e inofensivo.</p> <p><b>Obra:</b> <i>O Grufalão</i> (Anexo 11)</p> <p><b>Autor(a):</b> Julia Donaldson; <b>Ilustração:</b> Axel Scheffler; <b>Editores:</b> Jacarandá; <b>Data:</b> 2014</p> <p><b>Principal Temática:</b> Medo</p> <p><b>Sinopse:</b> O livro aborda de uma forma divertida e hábil o medo dos monstros, comum à maioria das crianças quando ainda é ténue a linha que separa o real do imaginário. É uma história que retrata as aventuras de um pequeno ratinho, engenhoso e matreiro, que consegue dissuadir diversos animais na floresta de o comer, através da invenção de histórias sobre um monstro terrivelmente feio e ameaçador, mas supostamente imaginário, apelidado de “Grufalão”. A surpresa aparece quando, afinal, o “Grufalão” sempre existe, e aparece diante do ratinho que, apesar de se sentir amedrontado, conclui que até o Grufalão pode não ser tão assustador quanto parecia.</p>		<p><b>Chapéu dos medos</b></p> <p><b>Descrição:</b> Cada jovem escreveu num pedaço de papel um ou vários dos seus medos, sem se identificar. Dobrou o papel e colocou no chapéu. De seguida a dinamizadora leu cada um dos papéis, gerando-se um debate sobre a emoção medo e outras a ela associadas.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Pedacos de folha A4 branca e lápis de carvão</p> <p>Concluiu-se a sessão com uma sensibilização ao tema e promoção da gestão emocional.</p>
3	18 de abril	<p><b>Obra:</b> <i>Um avô Inesquecível</i> (Anexo 12)</p> <p><b>Autor(a):</b> Bette Westera; <b>Ilustração:</b> Harmen Van Straaten; <b>Editores:</b> Livros Horizonte; <b>Data:</b> 2005</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Morte, a dor da perda e a saudade dos entes queridos que já partiram</p> <p><b>Sinopse:</b> O livro aborda de uma forma poética, mas muito clara e</p>	<p>Promover o desenvolvimento emocional: expressão emocional; identificação de outros sentimentos e emoções em si próprio e nos outros; autorregulação e controlo emocional;</p> <p>Sensibilizar para a temática do medo e da</p>	<p><b>Cartolina dos afetos</b></p> <p><b>Descrição:</b> Numa cartolina, cada jovem escreveu um comentário, uma emoção ou sentimento sobre as obras trabalhadas na sessão. Para os ajudar nesta tarefa e valorizar a atividade, foi apresentado aos jovens o cartaz</p>



		<p>realista, a temática da perda, a tristeza, a dor e a saudade que João, o neto, experienciou perante a morte do seu avô, isto é, a tomada de consciência do seu desaparecimento. É um livro que enfatiza uma forte afetividade e cumplicidade entre o neto e o avô, “Um Avô Inesquecível” pois somente a ele pertencia a extraordinária capacidade para regressar ao universo da fantasia e ambos serem cowboys e piratas «de verdade». O avô partiu mas continuará eternamente presente na vida do João, presença esta simbolizada por um lenço vermelho que pertencia ao avô, e que o usava para não se esquecer de coisas importantes.</p> <p><b>Obra:</b> <i>Tanto, Tanto!</i> (Anexo 14)</p> <p><b>Autor(a):</b> Trish Cooke; <b>Ilustração:</b> Helen Oxenbury; <b>Editora:</b> GATAfunho; <b>Data:</b> 2006</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> União, afetividade e proteção familiar</p> <p><b>Sinopse:</b> <i>Tanto, Tanto!</i> é uma história divertida, um elogio à afetividade, dominada pelo amor e pelo carinho manifestados pelos vários membros de uma família de raça negra, reunida num dia especial para fazer uma festa de aniversário surpresa ao pai do bebé, a quem todos querem pegar, abraçar, apertar, beijar, mimar Tanto, Tanto!</p>	<p>morte;</p> <p>Sensibilizar para a necessidade e importância dos afetos na relação com os outros e no bem-estar psicológico de cada indivíduo.</p>	<p>“Família dos Sentimentos” (Moreira, 2007) (anexo 13). Foi colocada à sua disposição uma cópia do cartaz, podendo cada um cortar um ou vários sentimentos e colar na cartolina.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Cartaz, canetas de feltro, cartolina, tesoura e cola.</p> <p><b>Bilhete dos afetos</b></p> <p><b>Descrição:</b> Com base nos temas abordados na sessão, foi proposto aos jovens que escrevessem um bilhete a alguém que lhes era próximo, significativo, vivo ou morto, expressando os seus sentimentos e afetos por essa pessoa. A partilha do texto escrito foi facultativa.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Lápis de carvão, pedaço de papel em branco.</p>
4	2 de maio	<p><b>Obra:</b> <i>Quando a mãe grita...</i> (Anexo 15)</p> <p><b>Autor(a):</b> Jutta Bauer; <b>Ilustração:</b> Jutta Bauer; <b>Editora:</b> Livros Horizonte; <b>Data:</b> 2005</p>	<p>Promover o desenvolvimento emocional: regulação e controlo emocional; auto e heteroconhecimento;</p>	<p><b>Ficha de Trabalho “Quando a mãe grita...”</b> (anexo 16)</p> <p><b>Descrição:</b> Solicitou-se aos jovens o</p>

		<p><b>Principais Temáticas:</b> Amor incondicional que une pais e filhos, consciencialização do erro e a capacidade de pedir perdão.</p> <p><b>Sinopse:</b> O livro retrata a história de uma mãe que um dia, de tão zangada, gritou assustadoramente com o seu filho, o pequeno Pinguim, deixando-o desfeito. Mas, no final, tudo termina bem quando a mãe vai ao seu encontro e, abraçando-o, lhe pede “desculpa”. Uma história com uma lição para os filhos que compreendem o amor incondicional dos pais, e para os pais que aprendem que um abraço e um pedido de desculpas pode ser uma prova de amor e não um símbolo de fraqueza.</p> <p><b>Obra:</b> <i>Bernardo faz birra</i> (Anexo 17)</p> <p><b>Autor(a):</b> Hiawyn Oram; <b>Ilustrações:</b> Satoshi Kitamura; <b>Editora:</b> CAMINHO; <b>Data:</b> 1982</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Birras, intolerância à contrariedade e frustração</p> <p><b>Sinopse:</b> A história aborda uma realidade vivenciada por muitas famílias, através da sua personagem principal, o Bernardo, um menino contrariado pela mãe por ele não se querer deitar, e que por isso faz uma birra do tamanho do mundo, acabando por destruí-lo. A birra é de tal forma exagerada que Bernardo acaba por adormecer sem se lembrar porque razão gritou tanto.</p>	<p>Promover o desenvolvimento social: comportamento positivo, assertividade, resolução de problemas e de conflitos interpessoais;</p> <p>Apelar à necessidade e importância dos afetos na relação com os outros e ao bem-estar psicológico de cada indivíduo.</p>	<p>preenchimento da referida ficha de trabalho (de elaboração própria), cujas respostas seriam partilhadas, de forma facultativa, com o grupo, e posteriormente debatidas.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Ficha de trabalho, esferográfica.</p> <p><b>“Conhece-te melhor”</b></p> <p><b>Descrição:</b> A cada jovem foi solicitado que retirasse um cartão “Conhece-te melhor” (anexo 18), que identificasse os sentimentos estimulados pelo mesmo, e que partilhasse a sua resposta em grupo.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Cartões “Conhece-te melhor”</p>
5	16 de maio	<p><b>Obra:</b> <i>Uma questão de azul-escuro</i> (Anexo 19)</p> <p><b>Autor(a):</b> Margarida Fonseca Santos; <b>Ilustração:</b> Sandra Serra; <b>Editora:</b> GAILIVRO; <b>Data:</b> 2011</p>	<p>Promover o desenvolvimento pessoal: autoconceito e autoestima;</p>	<p><b>Debate temático</b></p> <p><b>Descrição:</b> Após a leitura da obra lançou-se o debate sobre a temática e a sugestão da partilha de experiências,</p>

		<p><b>Principal Temática:</b> Bullying – racional do problema, intervenção e prevenção</p> <p><b>Sinopse:</b> Neste livro a autora faz uma abordagem muito sensível mas realista a uma problemática atual, cada vez mais frequente, e com consequências graves na vida das nossas crianças, jovens e respetivas famílias, o Bullying. Na história, a personagem principal é o Luís, um menino que se encontra no 1º ciclo de escolaridade e que, um certo dia, ao regressar a casa, passou no Beco da Agonia, um local recôndito e sozinho, tendo sido assombrado por dois rapazes mais velhos que o agrediram violentamente, provocando-lhe marcas pelo corpo inteiro, as tais “manchas azuis”. A história desenvolve-se a partir da altura em que a professora de ginástica, a professora Susana, perante a resistência do Luís em não despir o fato de treino, apropriado para os dias de Inverno e não para aquela altura do ano, descobre por debaixo da roupa, um “sofrimento” feito de nódoas negras, e muito medo de enfrentar/ denunciar a realidade dos factos.</p> <p>Uma vez descoberta a verdade, na história são também contempladas, através do Luís e dos colegas de turma, formas de intervenção e de prevenção do Bullying.</p>	<p>Promover o desenvolvimento social: comportamento positivo, assertividade, resolução de problemas e de conflitos interpessoais;</p> <p>Fomentar a sensibilização para a temática do Bullying e sua prevenção.</p>	<p>pessoais ou de outros, vivenciadas.</p> <p>Para enriquecer a exposição temática e com vista ao alcance dos objetivos definidos, foi apresentado um Powerpoint informativo (Anexo 20), elaborado pela dinamizadora, o qual continha vídeos de testemunhos de crianças vitimizadas</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Data-show e computador</p> <p>“Vamos agir para prevenir”</p> <p><b>Descrição:</b> À semelhança do que realizaram os alunos do livro apresentado, foi solicitado aos jovens que, numa cartolina (Anexo 21), mencionassem sugestões ou conselhos referentes à prevenção do Bullying e/ou a formas de atuação/ intervenção em situações efetivas de Bullying</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Cartolina, canetas de feltro</p>
6	31 de maio	<p><b>Obra:</b> <i>Momoko</i> (Anexo 22)</p> <p><b>Autor(a):</b> Coby Hol; <b>Ilustração:</b> -----; <b>Editora:</b> PLÁTANO</p>	<p>Promover a consciencialização e aceitação da diferença: diferentes culturas, diferentes</p>	<p><b>Desenho da família</b></p> <p><b>Descrição:</b> Sugeriu-se aos jovens que</p>

		<p>EDITORA; <b>Data:</b> 2005</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Multiculturalismo, diferente modelo familiar, afetividade</p> <p><b>Sinopse:</b> O livro conta a história de uma menina japonesa que vive apenas com a avó, sendo escassos os seus recursos económicos. Preocupada com o Inverno rigoroso que se aproximava, a menina descobriu uma forma simples de ajudar a avó a ganhar dinheiro e, juntas, o conseguem ultrapassar.</p> <p><b>Obra:</b> <i>Meninos de todas as Cores</i> (Anexo 25)</p> <p><b>Autor(a):</b> Luísa Ducla Soares; <b>Ilustração:</b> Cristina Malaquias; <b>Editadora:</b> Edições Nova Gaia; <b>Data:</b> 2010</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Multiculturalismo, aceitação da diferença e luta contra a segregação</p> <p><b>Sinopse:</b> Esta história, de vincado carácter pedagógico, que dá título a uma coletânea composta por outros contos, uns de natureza mais tradicional outros de índole mais moderna, apela de forma simples mas muito clara ao combate ao racismo e à exclusão social.</p>	<p>famílias, diferentes raças e etnias.</p>	<p>desenhassem numa folha, num primeiro momento, a sua família real (Anexo 23), e num segundo momento, a sua família ideal (Anexo 24). Podiam também escrever em alternativa ao desenho. Os desenhos e as frases foram analisados e debatidos, privilegiando-se em simultâneo a expressão emocional.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Folhas brancas A4, lápis de carvão</p> <p><b>“Sou diferente/ sinto-me diferente porque ...”</b></p> <p><b>Descrição:</b> Propôs-se aos jovens que completassem num pedaço de papel a frase acima citada. Sem identificar o autor, as frases foram lidas pela dinamizadora ao grupo, seguindo-se o debate sobre a questão da diferença.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Folhas brancas A4, lápis de carvão</p>
7	17 de junho	<p><b>Obra:</b> <i>O livro negro das cores</i> (Anexo 26)</p> <p><b>Autor(a):</b> Menena Cottin; <b>Ilustração:</b> Rosana Faria; <b>Editadora:</b> bruaá</p>	<p>Promover a consciencialização e aceitação da diferença: diferença pela presença de deficiência, diferenças físicas e</p>	<p><b>“Como seria se eu fosse invisual?”</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os jovens assistiram de</p>

	<p>editora; <b>Data:</b> 2011</p> <p><b>Principal Temática:</b> Diferença pela deficiência – o caso da deficiência visual</p> <p><b>Sinopse:</b> Neste livro, cuja beleza é indubitável, à exceção do texto, todo o livro é negro. Contudo, o texto escrito em braille e o relevo das ilustrações possibilitam ao leitor apreciar as texturas e vibrar com as descrições encantadoras das cores. O livro é um verdadeiro convite à reflexão sobre como será o conhecimento do mundo que nos rodeia para aqueles que não veem, e um desafio à reformulação do mundo mediante os outros sentidos, os seus cheiros, sabores, texturas, sons, e à redescoberta da riqueza sensorial do nosso corpo.</p> <p><b>Obra:</b> <i>Uns óculos para a Rita</i> (Anexo 27)</p> <p><b>Autor(a):</b> Luísa Ducla Soares; <b>Ilustração:</b> Olé Design; <b>Editora:</b> Civilização Editora; <b>Data:</b> 2011</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Consciencialização e aceitação da diferença; autoestima e autoconfiança</p> <p><b>Sinopse:</b> O livro aborda de forma divertida uma situação que pode constituir-se como constrangedora para uma criança, o uso de óculos, quer por considerar que os mesmos prejudicam a sua aparência física, quer pelo facto do seu uso poder conduzir a comentários depreciativos pelos colegas. Na história a Rita, uma menina que passava o tempo a fazer disparates em casa e na escola, deixava os pais várias vezes zangados e a professora descontente com os seus resultados. No</p>	<p>psicológicas;</p> <p>Promover, por meio da projeção e identificação pessoal, o desenvolvimento pessoal: autoconceito, autoestima e autoconfiança.</p>	<p>olhos vendados à leitura da obra efetuada pela dinamizadora, experienciaram através do tato as ilustrações página a página, tentando adivinhar o que estava desenhado. Posteriormente, foi-lhes sugerido que, com base nessa experiência, respondessem oralmente à pergunta de partida (“Como seria se eu fosse invisual?”), seguindo-se o debate em grupo e a sensibilização a alguns tipos de deficiência.</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Lenços (vendas)</p> <p><b>Sou diferente e então?!</b></p> <p><b>Descrição:</b> Lançada a questão pela dinamizadora, os jovens foram desafiados a abordar as suas “diferenças”, a forma como eles próprios lidam com elas e como lidam os outros, comportamentos adequados e desadequados.</p>
--	---	--	---

		entanto, um certo dia, todos se aperceberam que as suas asneiras tinham um motivo, a Rita sofria de miopia e precisava urgentemente de uns óculos. Com os óculos novos a Rita, maravilhada, começou a conseguir observar tudo o que lhe andava a escapar: as formigas, a pintinha do i, os berlines que rebolam até um canto escondido.		
8	23 de junho	<p><b>Poema:</b> O Guarda-redes míope (Anexo 28), inserido na <b>Obra:</b> <i>O limpa-palavras e outros poemas</i>.</p> <p><b>Autor(a):</b> Álvaro Magalhães; <b>Ilustração:</b> Danuta Wojciechowska; <b>Editora:</b> Asa; <b>Data:</b> 2007</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Delicada fronteira entre o real e o imaginário, consciencialização da diferença, rejeição e exclusão social</p> <p><b>Sinopse:</b> Este poema retrata a história de um rapaz que sonhava ser jogador de futebol mas, devido à sua grave miopia, que o impedia de jogar tão bem como os outros, sente o peso da sua rejeição e “vê” o seu sonho dissipar-se.</p> <p><b>Obra:</b> <i>A Vila das Cores</i> (Anexo 29)</p> <p><b>Autor(a):</b> Bruno Magina; <b>Ilustrações:</b> Carolina Figueira; <b>Editora:</b> escritório editora; <b>Data:</b> 2014</p> <p><b>Principais Temáticas:</b> Diversidade de modelos parentais e familiares, diferentes opções sexuais, consciencialização e aceitação da diferença, inclusão social</p> <p><b>Sinopse:</b> Este livro aborda, de uma forma simples e divertida, a</p>	<p>Promover a consciencialização e aceitação da diferença: deficiência visual, diferentes modelos familiares, diferentes opções sexuais;</p> <p>Promover a inclusão social;</p> <p>Promover, por meio da projeção e identificação pessoal, o desenvolvimento pessoal: autoconceito, autoestima e autoconfiança.</p>	<p><b>“Todos diferentes, todos iguais”</b></p> <p><b>Descrição:</b> Lançou-se o debate sobre a temática, e foi proposto aos jovens que dessem o seu contributo por meio de comentários (frases) ou de palavras-chave, registando-os numa cartolina com o referido título (anexo 30).</p> <p><b>Recursos materiais:</b> Cartolina, canetas de feltro</p>

		homossexualidade, a homofobia e a diversidade de famílias, apelando à aceitação das diferenças e ao combate ao preconceito, com uma mensagem final de incentivo à tolerância e ao respeito destinada ao público em geral. A família Violeta, composta por um casal homossexual e pelos seus dois filhos adotivos, veio recordar aos outros habitantes da vila, famílias de outras cores, que, dada a imensa variedade de cores existentes no mundo, não há motivos para a indiferença e preconceito. É um apelo à liberdade de todos os indivíduos e à riqueza de toda esta diversidade.		
9	25 de junho	_____	Possibilitar a construção de uma história coletiva tendo por base o Guião cedido pela mestranda e com alusão às temáticas abordadas;  Refletir e perceber se a Literatura Infantojuvenil se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco.	<b>Descrição:</b> Depois de relembradas as obras e respetivas temáticas abordadas, foi apresentado aos jovens o guião da história, com base no qual cada um deu o seu contributo, isto é, apresentou as suas ideias.  Anotadas as várias ideias, foi imperativo reunir consenso geral para construção da história final (anexo 7).
10	29 de junho	_____	Estimular a ilustração da história coletiva elaborada pelos jovens.	<b>Descrição:</b> Uma vez impressa a história, a mesma foi lida aos jovens, tendo-se avaliado o seu acordo ou desacordo. Propôs-se em seguida a ilustração repartida da história, realizada a pares.
11	4 de julho	_____	Avaliar as atividades desenvolvidas e das aprendizagens adquiridas ao longo do	<b>Descrição:</b> Solicitou-se a cada um dos jovens, oralmente, a avaliação das

			Projeto.	atividades desenvolvidas e das aprendizagens adquiridas ao longo do Projeto  Entrega dos certificados de participação (anexo 8)
12	6 de julho		Aplicação individual das Entrevistas.	<b>Descrição:</b> As Entrevistas foram aplicadas individualmente, na habitual sala de realização das atividades, com duração de aproximadamente 30 minutos.

Tabela 2: Sessões do Projeto de Intervenção - "A hora do conto"

Fonte: Elaboração própria



### **3.4.2. Observação direta e entrevista semiestruturada**

No estudo qualitativo aspirou-se analisar mais aprofundadamente qual o impacto da intervenção nos jovens, designadamente, quanto à aquisição de competências socioemocionais, à adoção de comportamentos mais positivos nos domínios social e interpessoal, a uma maior consciência e aceitação da “diferença”, e à sua inclusão social e no grupo de pares.

A observação direta, enquanto técnica de recolha de dados de cariz qualitativo, assume-se, simultaneamente, como um importante instrumento exploratório e auxiliar de pesquisa, visto que é considerado “frequentemente o meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou conhecimentos” (Fortin, Côté & Fillion, 2006/2009, p.371). Assim, de acordo com os referidos autores, este método permite “observar e (...) descrever, de forma sistemática, comportamentos e acontecimentos que dizem respeito ao problema de investigação”, particularmente através da observação estruturada/sistemática.

Tendo em conta a natureza e os objetivos deste Projeto de Intervenção, considera-se fundamental, e de todo enriquecedor observar *in loco* e ao vivo, as atitudes e os comportamentos dos jovens, as suas interações e expressões, no sentido de tentar compreendê-las e explicá-las, bem como observar e compreender o impacto da LIJ, isto é, das obras trabalhadas com os jovens, em termos de mudanças comportamentais e emocionais, numa perspetiva evolutiva.

Para o efeito, foi elaborada uma grelha de observação do comportamento/desempenho dos jovens ao longo das atividades desenvolvidas, preenchida no final de cada sessão, mais especificamente entre a segunda e oitava sessão. As principais dimensões de observação foram os “Comportamentos/Atitudes face às atividades desenvolvidas”; a “Compreensão da Obra”; e o “Impacto da Obra”.

Relativamente à primeira dimensão, procurou-se observar o nível de atenção/concentração dispensado nas atividades (leitura das obras e dinâmicas de grupo), o grau de interesse e de participação/ aceitação das atividades, e o estilo de comportamento apresentado. Os indicadores correspondentes à segunda dimensão permitiram registar algumas notas acerca do entendimento de cada jovem face às temáticas abordadas, às mensagens transmitidas, às personagens, aos problemas/ conflitos presentes em cada história e à resolução dos mesmos, analisando igualmente a correlação entre a compreensão da obra e o impacto/ manifestação afetiva. Quanto à dimensão “Impacto da Obra”, pretendeu-se aferir de que forma a análise das

histórias e as respetivas atividades influenciava a perceção de cada jovem sobre si próprio (por exemplo, a nível da autoestima, autoconceito, autoconfiança e aceitação), sobre os outros (valorização e aceitação dos outros), assim como, a relação com os outros, em termos da resolução de conflitos interpessoais, assertividade e integração. Na observação direta foram necessários como recursos: a sala de trabalhos manuais (onde decorriam as sessões), as grelhas de observação e uma caneta para as respetivas anotações. No final de todas as atividades procedeu-se a uma avaliação global das sessões, descrita no capítulo seguinte, referente à apresentação e discussão dos resultados.

Por sua vez, a entrevista é, igualmente, um instrumento de carácter qualitativo que, segundo Fortin, Grenier & Nadeau (1996/1999, p. 245-246), consiste no “modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões da investigação formuladas”, ou seja, implica o “contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” e é caracterizado “por uma fraca directividade por parte daquele”, possibilitando, como referem Quivy & Campenhoudt (1995/2005, p. 193), “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Consoante os casos, uma entrevista pode ser não dirigida (ou não estruturada), dirigida (ou estruturada) ou semidirigida (ou semiestruturada) (Fortin *et al.*, 2006/2009).

Em função dos objetivos e da natureza do presente estudo, pareceu-nos mais adequado o tipo de entrevista semiestruturada, utilizada sobretudo quando o investigador pretende apreender o significado de um “acontecimento ou de um fenómeno vividos pelos participantes” (Fortin *et al.*, 2006/2009, p. 376). Denomina-se semiestruturada na medida em que o investigador estabelece uma listagem de temas a abordar, detém um conjunto de questões orientadoras, relativamente abertas e “inspiradas pelas circunstâncias”, e respeitantes a estes temas, apresentando-os ao entrevistado numa ordem flexível, e em função do que considere mais adequado. Este tipo de entrevista permite aos entrevistados expressar abertamente as suas opiniões e sentimentos relativamente aos temas apresentados, pretendendo-se essencialmente apreender a visão do entrevistado, devendo garantir-se que, no final da entrevista, foram abordados todos os temas definidos (Fortin *et al.*, 2006/2009).

Neste sentido, considera-se que a aplicação da entrevista semiestruturada no presente projeto possibilita o acesso a uma grande riqueza informativa, em especial no que se refere à aplicabilidade psicopedagógica da LIJ, mais concretamente à compreensão do impacto da mesma pelos jovens que constituem a nossa amostra. Acresce referir que a entrevista, pelas suas características, facilita a superação de dois importantes obstáculos, por um lado, as

dificuldades socioemocionais dos jovens, que se traduzem em comportamentos de inibição emocional e falta de iniciativa na expressão de pensamentos e sentimentos, por outro lado, as dificuldades acentuadas ao nível compreensão e da expressão escrita, manifestas por alguns dos jovens alvo do presente estudo.

A entrevista aplicada aos jovens é de elaboração própria baseada, essencialmente, no objetivo geral, bem como nos quatro objetivos específicos da presente investigação. No entanto, face à natureza do presente Projeto, considerou-se também pertinente, num primeiro momento, avaliar os hábitos de leitura dos participantes, assim como a sua visão geral relativamente às obras abordadas e atividades desenvolvidas.

Concretizando, a entrevista inicia-se com um breve parágrafo onde é efetuado o enquadramento do estudo e explicitado aos respondentes o que se pretende, encontrando-se estruturada em nove partes, num total de 42 questões.

Na primeira parte pretendia-se fazer uma avaliação prévia dos hábitos de leitura dos jovens. Nas partes dois, três e quatro, objetivou-se compreender a perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas, das temáticas e das atividades desenvolvidas no Projeto. Na quinta parte, as questões elaboradas visaram a avaliação do primeiro objetivo deste estudo, nomeadamente compreender o contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco. A sexta parte integrou questões baseadas no nosso segundo objetivo, compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares. A sétima parte incluiu perguntas formuladas a partir do terceiro objetivo, mais concretamente, compreender a relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento. Na oitava parte, as questões realizadas objetivaram perceber se a LIJ pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco. A nona e última parte finalizou-se com o objetivo de avaliar a perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente, com duração de cerca de 30 minutos cada, e tiveram lugar na última sessão do Projeto, realizada no dia 6 de julho de 2015. Para a sua concretização, foram apenas necessários o espaço da sala de trabalhos manuais (onde eram realizadas as sessões), os guiões das entrevistas e uma caneta.

Atendendo a que o método qualitativo utilizado é o da “teoria fundamentada”, posteriormente à efetivação das entrevistas, procedeu-se à sua análise mediante a análise de conteúdo por categorias, dado que neste tipo de estudo o “método analítico utiliza a categorização como meio de interpretação dos fenómenos instáveis e complexos” (Dubouloz, 1996/1999, p.311).

Especificando, este tipo de análise permite uma melhor interpretação e compreensão do conteúdo dos relatos dos entrevistados face às obras e temas abordados, bem como às atividades desenvolvidas no Projeto de Intervenção. Especificando, e segundo Bardin (2015, p. 44), a análise de conteúdo pode ser explicitada como

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*

Para Bardin (2015, pp.146; 147), utilizando a análise de conteúdo para codificar a informação recolhida, torna-se necessário “produzir um sistema de categorias”, de maneira a sintetizar, organizar e simplificar os “dados em bruto”. As categorias são, então, consideradas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2015, p.145). Por sua vez, as unidades de registo consistem nas unidades de significação que se pretendem codificar, isto é, correspondem “ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2015, p.130).

Deste modo, analisando o conteúdo geral das entrevistas, foram selecionados os excertos (frases ou palavras) que constituem as unidades de registo e, com base nas mesmas, foram definidas as categorias e respetivas subcategorias, relativamente às dimensões temáticas abordadas (a cada objetivo traçado na entrevista).

A organização dos dados foi efetuada à medida que se analisava cada entrevista, transcrevendo-se inicialmente as unidades de registo para quadros de análise (de elaboração própria) e identificando-se, posteriormente, as categorias e subcategorias, relativas a cada dimensão temática.

Como é possível verificar no capítulo seguinte, referente à apresentação e discussão dos resultados, foram definidos nove temas na análise de conteúdo das entrevistas, designadamente:

1. *Hábitos de leitura dos jovens;*
2. *Perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas no Projeto;*
3. *Perceção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas;*
4. *Perceção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas;*

5. *Percepção acerca do contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco;*
6. *Percepção acerca da relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares;*
7. *Percepção acerca da relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento;*
8. *Percepção acerca da LIJ enquanto recurso facilitador da aceitação das “diferenças” de jovens em risco;*
9. *Percepção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas.*

Relativamente ao primeiro tema, correspondem as categorias “Frequência de leitura” e “Motivo de escolha da obra preferida anterior ao Projeto”, enquanto que ao segundo pertencem as categorias “Justificação dos livros preferidos” e “Justificação dos livros menos interessantes”. Abordando-se no terceiro tema questões relacionadas com a percepção dos jovens sobre as atividades, identificaram-se como respetivas categorias “Atividades realizadas após a leitura das obras, recordadas pelos jovens”; “Justificação das atividades preferidas”; e “Opinião sobre sessões individuais”.

Quanto ao tema associado à percepção dos jovens sobre as temáticas das sessões, correspondem-lhe duas categorias, nomeadamente, “Temáticas das histórias abordadas, recordadas pelos jovens” e “Justificação da escolha das personagens das histórias”.

Por sua vez, no que concerne à quinta dimensão temática, identificou-se a categoria “Impacto da leitura das obras na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções”, sendo que no que diz respeito ao sexto, se designou a categoria “Contributo da leitura das obras na relação com os outros”, e ao sétimo se definiu a categoria “Contributo da leitura das obras nos comportamentos pessoais”.

Finalizando, ao tema relacionado com a perspetiva dos jovens sobre a LIJ enquanto meio facilitador da aceitação da “diferença”, corresponde apenas uma categoria: “Contributo da leitura das obras na aceitação das “diferenças””, e ao tema associado à percepção dos jovens face aos conhecimentos adquiridos através das obras do Projeto, correspondem duas categorias: “Aprendizagens decorrentes das sessões literárias” e “Aspetos mais marcantes do Projeto”.

É ainda revelante destacar que, relativamente a cada dimensão temática, existem outros dados, igualmente, expostos na apresentação dos resultados obtidos, os quais não careciam de uma

análise mais aprofundada pelo processo de categorização. Estes dados dizem, então, respeito à identificação do “Título dos livros analisados nas sessões do Projeto, recordados pelos jovens” (Tema 2); dos “Livros preferidos analisados nas sessões do Projeto” (Tema 2); dos “Livros menos interessantes analisados nas sessões do Projeto” (Tema 2); das “Atividades desenvolvidas preferidas” (Tema 3); das “Temáticas preferidas” (Tema 4); das “Temáticas menos interessantes” (Tema 4); das “Personagens preferidas/com quem mais se identificam” (Tema 4); dos “Tipos de “diferenças” abordados nas histórias” (Tema 8); e à “Identificação com as “diferenças” abordadas nas histórias” (Tema 8).

### **3.4.3. Questionário de Comportamentos da Criança**

A “Bateria ASEBA - Achenbach System of Empirically Based Assessment” (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2000, 2001) é um sistema de avaliação sistemática e empiricamente validado, que proporciona uma avaliação da psicopatologia na infância e na adolescência, especialmente, sobre os problemas de Internalização e Externalização, tanto no período pré-escolar como escolar, revelando sensibilidade às dimensões contextuais do desenvolvimento da criança e do adolescente. É, também, um sistema integrado de avaliação com vários informadores, que permite adquirir um maior conhecimento sobre os comportamentos e competências da criança e do adolescente em diferentes contextos de vida<sup>16</sup>. Integram esta bateria os seguintes instrumentos: o “Questionário de Comportamentos da Criança - CBCL 1 1/2 – 5”<sup>17</sup> (o qual inclui o “Questionário de Desenvolvimento da Linguagem - LDS (18-35 meses)<sup>18</sup>”) e o “Questionário de Comportamentos da Criança para Educadores - CTRF 1 1/2 – 5”<sup>19</sup>, ambos destinados ao período pré-escolar; o “Questionário de Comportamentos da Criança - CBCL 6 – 18”<sup>20</sup>; o “Questionário de Comportamentos da Criança - TRF 6 – 18”<sup>21</sup>; e o “Questionário de auto-avaliação para jovens - YSR 11-18”<sup>22</sup>, sendo os três últimos indicados para o período escolar.

---

<sup>16</sup> Informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>.

<sup>17</sup> “Child Behavior Checklist Form for Ages 1 1/2 – 5” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

<sup>18</sup> “Language Development Survey for Ages 18 – 35” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

<sup>19</sup> “Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1 1/2 – 5” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

<sup>20</sup> “Child Behavior Checklist Form for Ages 6 – 18” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

<sup>21</sup> “Teacher Report Form for Ages 6-18” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

<sup>22</sup> “Youth Self Report for Ages 11-18” (informação disponível em <http://www.psiquilibrios.pt>)

No que concerne especificamente ao CBCL, este é um questionário que permite obter um maior conhecimento dos problemas e competências da criança e do adolescente através da informação cedida pelos pais ou cuidadores.

Produzido a partir dos dados normativos para a população americana, o CBCL tem-se revelado efetivo em várias culturas (Wielewicki, Gallo & Grossi, 2011). De acordo com Achenbach & Rescorla (2006, cit. por Wielewicki *et al.*, 2011, p. 516), “Estudos conduzidos em diferentes países mostram alta correlação entre os resultados obtidos por diferentes instrumentos, mostrando validade multicultural”.

Devido à sua relevância na investigação e prática clínica, bem como ao seu “rigor metodológico”, o CBCL está traduzido em 61 línguas e é estudado em 50 “culturas” diferentes (Achenbach & Rescorla, 2001 e Carvalho, Junqueira, Gracioli & Bordin, 2009, cit. por Wielewicki *et al.*, 2011, p. 516).

No presente estudo foi utilizado como instrumento de recolha de dados o “CBCL 6-18”, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa, e publicado pela Psiquilíbrios Edições (2014).

O questionário é constituído por duas escalas: as “Escala de Competências”, que integram a descrição de atividades e competências, e as “Escala de Síndromes”, que comportam no total 112 descrições de comportamentos (problemas), e de acordo com o género “CBCL 6-18: Perfil para Raparigas”; “CBCL 6-18: Perfil para Rapazes”.

Relativamente às “Escala de Competências”, os pais ou cuidadores avaliam, sempre em comparação com outras crianças/jovens da mesma idade, os seguintes domínios: atividades (número, grau de competência e tempo dispensado); social (número de organizações a que pertence, número de amigos e comportamento (sozinho e com outros)) e escola (rendimento, apoios, retenções e outros problemas escolares).

No que diz respeito às “Escala de Síndromes”, os informadores utilizam para preenchimento uma escala de *Likert*, devendo assinalar no “0 - Não é verdadeira”; “1 - De alguma forma ou algumas é verdadeira” ou “2 - Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira”, cada um dos 112 itens, relativos à forma como o seu filho ou educando é ou tem sido nos últimos 6 meses. São oito as “Escala de Síndromes”, mais concretamente, “I. Ansiedade/ Depressão (13 itens); II. Isolamento/ Depressão (8 itens); III. Queixas Somáticas (11 itens); IV. Problemas Sociais (11 itens); V. Problemas de Pensamento (15 itens); VI. Problemas de atenção (10 itens); VII. Comportamento Delinvente (17 itens); VIII. Comportamento Agressivo (18 itens)”. As três primeiras escalas avaliam problemas de Internalização, ou seja, sintomas, sentimentos ou

problemas internos, latentes (Ex. medos, tristeza nervosismo, ansiedade, sintomas somáticos), as duas últimas escalas avaliam problemas de Externalização, isto é, problemas de comportamento manifesto, expresso. Existe ainda um outro domínio denominado “Outros Problemas” (17 itens) que integra itens não contemplados nas escalas acima referidas.

Ainda que se encontre disponível um sistema de cotação informatizada do referido questionário, não foi possível adquiri-lo, pelo que a cotação dos questionários aplicados foi efetuada manualmente.

Concretizando, o resultado de cada escala é encontrado pela soma de cada item, realizada nas “Folhas de perfil” (Anexo 31). Os resultados obtidos podem estar enquadrados no “Nível Normativo”, no “Nível *Borderline*” e no “Nível Clínico” em cada escala, assinalados no respetivo gráfico. O resultado total corresponde à soma dos resultados de todas as escalas, incluindo “Outros problemas”, sendo possível traçar o perfil de funcionamento global da criança/adolescente, por faixa etária (6-11; 12-18), em função dos seus problemas de internalização, de externalização e do *score* total, em comparação com as “pontuações *T*”, assinalados em tabela própria.

O “CBCL 6 – 18” foi aplicado à encarregada de educação dos jovens (técnica do CAT) em dois momentos, a fase teste, anterior à dinamização das atividades do Projeto, e a fase re-teste, após a dinamização das mesmas, num total de 14 questionários.

Também numa primeira fase do Projeto, lembrando que um dos objetivos específicos desta investigação consiste em compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares; e no sentido de alcançar uma avaliação mais completa do comportamento dos jovens num dos seus principais contextos - o contexto escolar, foi também solicitada a participação da docente titular de turma dos três dos jovens a frequentar o 1º ciclo e dos diretores de turma dos restantes, por intermédio da técnica que assume a função de encarregada de educação dos jovens, tendo sido entregues para o efeito sete envelopes, cada um contendo um exemplar do “Questionário de Comportamentos da Criança – Relatório do Professor – TRF 6-18”, uma cópia da Declaração comprovativa do estudo (anexo 32), elaborada pela docente orientadora do presente projeto, e uma cópia da Declaração de Autorização (anexo 33) preenchida e assinada pela diretora do CAT. Contudo, nem todos os docentes demonstraram disponibilidade em participar, tendo-se apenas obtido alguns questionários. Neste âmbito, realça-se igualmente o facto de não se ter aplicado o “Questionário de auto-avaliação para jovens - YSR 11-18” -, dado que alguns dos jovens revelavam dificuldades significativas na leitura e compreensão escrita.



Após a aplicação do “CBCL 6-18”, procedeu-se à respetiva análise dos resultados obtidos nos catorze questionários, em função da tabela normativa, aferida e validada para a população portuguesa (nas “Folhas de Perfil”), pretendendo-se avaliar alguns dos síndromes comportamentais dos jovens, bem como, as alterações comportamentais e o nível de aquisição de competências socioemocionais alcançados ao longo do período de operacionalização do Projeto, comparando os resultados iniciais com os finais.

#### **4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Para a realização efetiva do presente estudo revelou-se necessário salvaguardar antecipadamente os procedimentos éticos. A primeira diligência consistiu num contacto telefónico com a Diretora do CAT, no qual foi explicitado o propósito deste contato, tendo sido solicitada uma reunião com a mesma, a fim de a esclarecer acerca do âmbito e objetivos do Projeto de Intervenção.

Solicitação aceite, esta reunião ocorreu em novembro de 2014 e contou com a presença da equipa técnica do CAT, mais concretamente com a Diretora e as Assistentes Sociais, uma das quais também Encarregada de Educação dos jovens em idade escolar. Nesta reunião foi apresentado o Projeto de Intervenção, em simultâneo com a entrega da Declaração elaborada pela docente orientadora do Mestrado, comprovativa do âmbito e objetivos do estudo, bem como das atividades a desenvolver, e preenchida e assinada a Declaração de Autorização (elaborada pela mestranda) pela Diretora da instituição para a concretização do Projeto. Foi também evidenciada a garantia da salvaguarda das questões éticas e do direito dos jovens ao sigilo profissional e à confidencialidade das informações recolhidas.

Seguiu-se uma segunda reunião, em dezembro de 2014, na qual esteve apenas presente a Encarregada de Educação dos sete jovens participantes, e que teve como fundamento a entrega de sete exemplares originais do Questionário de Comportamentos da Criança – “CBCL 6-18”, adquiridos em dezembro de 2014 na Psiquilíbrios Edições, esclarecendo-se que o seu preenchimento deveria ocorrer tão breve quanto possível e anterior à dinamização das atividades do Projeto (fase teste). Acrescentou-se que após o término das atividades seria novamente aplicado o referido questionário (fase re-teste), no sentido de avaliar e melhor compreender o impacto na intervenção em cada um dos jovens.

No dia 7 de janeiro de 2015, realizou-se a primeira sessão com os jovens destinada à apresentação do Projeto (objetivos e atividades a desenvolver), bem como à apresentação dos

jovens e da mestrandia, mais uma vez reforçando a salvaguarda do seu direito ao sigilo profissional e à confidencialidade das informações recolhidas. Reunido o consentimento geral relativamente à participação de todos nas atividades propostas, foram assinados pelos jovens os consentimentos informados (anexo 34).

Em julho de 2015, aquando do término das atividades do Projeto de Intervenção, realizou-se novamente uma reunião com a equipa técnica do CAT, com o propósito de devolver *feedback* sobre a forma como decorreram as sessões do Projeto e apresentar uma análise do perfil psicológico individual de cada jovem, tendo em conta a sua performance nas atividades desenvolvidas. Ainda nesta reunião, foram entregues à Encarregada de Educação dos jovens os restantes sete exemplares do CBCL “6-18” para posterior preenchimento.

Em suma, é importante mencionar que todos estes documentos se encontram devidamente autenticados e arquivados como forma de comprovar os procedimentos acima descritos.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **1. DESEMPENHO DOS JOVENS NAS SESSÕES DO PROJETO**

Apresentamos, em seguida, os dados recolhidos nas sessões do Projeto de Intervenção, relativos ao desempenho dos jovens:

- A primeira sessão foi destinada às apresentações, da dinamizadora, dos jovens, e concretamente, do Projeto de Intervenção auscultando-se a disponibilidade dos jovens para participar no mesmo. De modo a tornar a sessão mais atrativa, fomentando o envolvimento dos participantes, realizou-se uma dinâmica de grupo face à qual o grupo reagiu favoravelmente, colaborando com interesse e empenho na atividade proposta.

- Na segunda sessão do Projeto, a primeira em que foram desenvolvidas as atividades planificadas, todos os jovens evidenciaram um desempenho favorável nas três dimensões avaliadas. De modo mais específico, os jovens estiveram adequadamente atentos e concentrados na leitura e análise das obras apresentadas, participando com bastante interesse e de forma ajustada e produtiva. Face à pertinência das suas intervenções e das respostas às solicitações, foi perceptível que os jovens não tiveram dificuldades em compreender as obras trabalhadas, tendo em conta os sete subdomínios explicitados no capítulo anterior. Para além do interesse pelas mesmas, os jovens manifestaram bastante disponibilidade e agrado pelas atividades propostas, em especial no caso do “Chapéu dos Medos”, a qual possibilitou a expressão individual dessa emoção perante os outros, de forma confidencial e, assim, sem receio da crítica/ do gozo por parte dos elementos do grupo. No geral, o impacto das obras e respetivas atividades foi bastante positivo, contribuindo para a diminuição de um sentimento de inferioridade e o reforço de um sentimento de igualdade nas “dificuldades ou nas fraquezas”. No entanto, verificou-se que a obra *Grufalão*, através das suas ilustrações apelativas e engraçadas e da forma divertida como aborda o “Medo”, foi mais apreciada pelos jovens em comparação com a obra *Cuquedo*, onde o texto e as ilustrações que o complementam são, provavelmente, mais difíceis de interpretar, tornando o tema e mensagem mais implícitos.

- No que concerne à terceira sessão, a prestação dos jovens variou em função da obra apresentada. A obra *Um avô inesquecível* foi escolhida pela dinamizadora por dois motivos: a) pela forma poética mas muito clara e realista como aborda as temáticas da morte e da perda, bem como a tristeza, a dor e a saudade provocadas pela tomada de consciência do

desaparecimento de alguém significativo; b) por ter sido um dos medos mais referidos na sessão anterior. Face a esta obra, os jovens revelaram baixos níveis de atenção, interesse, e adesão, numa atitude maioritariamente passiva em relação à análise da mesma e à realização da respetiva atividade. Destaca-se ainda que três dos sete jovens (jovens B, C e D) evidenciaram dificuldades na compreensão da obra, sobretudo nos subdomínios “Resolução do(s) conflito(s)” e “Afetos”, nomeadamente na identificação de sentimentos e emoções nos outros e na compreensão do outro. Pelo exposto, considera-se que a obra não teve qualquer impacto nos jovens, possivelmente pela forma pouco clara ou entusiasta como foi apresentada pela dinamizadora, e/ ou por não permitir à maioria dos jovens a sua projeção na narrativa, em especial na forte relação afetiva e de cumplicidade existente entre o avô e o neto, dado serem jovens afastados das respetivas famílias, com vinculações inseguras, e afetivamente carentes.

Em oposição, a obra *Tanto Tanto* conquistou desde o primeiro momento os jovens participantes. A leitura da obra, realizada pela dinamizadora com bastante entoação e expressividade, reforçada pela qualidade estética da narrativa (texto e ilustrações simples mas muito divertidas e acessíveis), contribuiu para que os jovens facilmente se envolvessem na história, revelando grande interesse e entusiasmo em saber “quem era o convidado seguinte”, e participassem ativa e assertivamente nas atividades propostas. Nenhum dos participantes revelou limitações ao nível da compreensão da história, alcançando bons resultados nas subdimensões consideradas, especialmente as relacionadas com os “Afetos”. Neste sentido, o impacto da obra foi extremamente relevante, na medida em que favoreceu, particularmente, a perceção dos jovens face aos outros (valorização afetiva e aceitação das diferenças raciais), e o relacionamento interpessoal, ao enfatizar a necessidade e a importância dos afetos na relação com os outros e no bem-estar psicológico de cada um. Pelo exposto, esta história não possibilitou necessariamente uma identificação pessoal com as características da família retratada, aliás muito diferente da disfuncionalidade familiar que todos os jovens experienciaram antes da institucionalização, mas permitiu apaziguar, ainda que por breves instantes, algumas das suas angústias e frustrações.

- Na quarta sessão do Projeto, a maioria dos jovens revelou um desempenho globalmente negativo, apresentando um comportamento bastante instável e desajustado destacando, neste ponto, os jovens B, C e D. A leitura das obras foi várias vezes interrompida devido à desatenção, ao ruído e aos comentários inapropriados dos jovens, e a respetiva análise comprometida em virtude do diminuto interesse e participação dos mesmos. Ainda assim, relativamente à compreensão da obra, apenas dois dos jovens acima referidos evidenciaram

dificuldades, particularmente na identificação das estratégias de resolução de problemas e na componente afetiva das histórias. Deste modo, também o impacto das obras, nas suas três subdimensões, não foi significativo. A maioria dos jovens não mostrou agrado pelas obras (narrativas e ilustrações), e revelou-se pouco disponível para cooperar nas atividades propostas. Acrescenta-se que os três jovens supracitados adotaram, inclusivamente, uma postura de oposição e desafio, recusando-se a participar na sessão.

A justificação de tais resultados pode estar relacionada com a forma como as histórias foram trabalhadas pela dinamizadora, ou com as temáticas, as personagens e os seus conflitos apresentados em cada obra em particular. A obra *Quando a mãe grita* retrata uma história que, interpretada literalmente, não corresponde à realidade dos jovens institucionalizados, ainda que a maioria assim o desejasse pois tal significava que, apesar da presença de discussões e de conflitos, estariam perto da “mãe”, unidos por um amor incondicional que une pais e filhos e que favorece a consciencialização do erro e a capacidade de pedir perdão. A obra *Bernardo faz birra*, dedicada aos temas das birras, da intolerância à contrariedade e à frustração, pode ter provocado um efeito indesejável na maioria dos jovens, ao expor algumas das suas dificuldades, nem sempre superáveis, devido à falta de recursos cognitivos ou emocionais, ou simplesmente, à resistência à mudança. Julga-se de extrema importância destacar, também, que esta sessão foi concretizada no dia anterior ao “Dia da Mãe”, data que é, compreensivelmente, difícil de vivenciar pelos jovens participantes pois, uma vez institucionalizados, estão longe da família, e neste caso concreto, limitados ao contato com as mães, justificando as alterações comportamentais registadas.

- Na quinta sessão, assistiu-se a uma prestação favorável por parte da maioria dos jovens nos três domínios de observação contemplados. A leitura e análise da obra *Uma Questão de Azul Escuro* foram facilitadas pelo elevado nível de interesse, envolvimento e participação da maioria dos jovens. Revelaram também um comportamento relativamente ajustado, realizando intervenções contextualizadas e pertinentes, e respeitando as opiniões uns dos outros. Apesar da extensão da história, e da complexidade de alguns termos, a maioria dos participantes demonstrou uma compreensão adequada da mesma. Relativamente às atividades propostas, também a maioria dos jovens manifestou entusiasmo e motivação na sua concretização. Quanto ao impacto da obra, verificaram-se melhorias a nível da autoestima e da autoconfiança, assim como a nível da relação com os outros por parte de alguns jovens. A obra analisada tinha com principal temática o “Bullying”, uma temática atual e com a qual todos os jovens se identificaram, permitindo especialmente a cinco dos sete jovens a sua

projeção nas personagens da história, três enquanto vítimas do problema identificado e dois enquanto agressores. É importante esclarecer que dos três jovens referidos, apenas um se identificou como vítima durante a sessão, tendo os outros dois assumido a sua condição, em privado, no final da mesma. Da parte dos jovens “agressores” foi visível a sua dificuldade em assumir-se como tal, sobretudo, perante o grupo. A inquietude e, por vezes, a agressividade verbal manifestadas à medida que se avançava na história e, portanto, à medida que aumentava a consciência e/ ou o confronto com seu comportamento disruptivo, constituíram-se como principais sinais de identificação destes jovens e, em simultâneo, justificaram a sua postura desconcertante ao longo das atividades.

- No início da sexta sessão, foi evidente algum cansaço por parte da maioria dos jovens, aparentemente relacionado com o desgaste do final do ano letivo, e que posteriormente se refletiu no seu desempenho global. Apesar da sua reduzida motivação e disponibilidade para as atividades propostas, a maioria dos jovens manteve-se atento à leitura das obras e participou, quando solicitado, na análise das mesmas. Foi exceção, mais uma vez, o jovem D, que várias vezes tentou bloquear a sessão, tendo sido, no limite, convidado a abandonar o grupo. O jovem recusou sair, permaneceu até ao final da sessão mas sem qualquer intervenção.

Quanto à compreensão da obra, verificámos que os jovens revelaram apenas dificuldades na obra *Momoko*, particularmente na identificação da mensagem e na componente afetiva da história. Nesta sessão, o impacto de ambas as obras foi consideravelmente diminuto. Estes resultados podem ser justificados pelos seguintes motivos: na obra *Momoko*, não obstante a clareza e complementaridade das ilustrações, a abordagem implícita do tema e da mensagem (multiculturalismo, diferente modelo familiar, e afetividade) comprometeram o entendimento dos jovens face à história e, conseqüentemente, contribuíram para o seu desinteresse pela mesma; na obra *Meninos de todas as cores*, reconhecendo a sua acessibilidade, particularmente, a simplicidade e a clareza da sua mensagem, o desinteresse manifestado pelos jovens talvez se deva à forma pouco apelativa como foi abordada pela dinamizadora, ou a fatores individuais dos jovens, nomeadamente o seu estado emocional nesta sessão. Enumeramos ainda como possível justificação a desadequação das obras relativamente aos objetivos da sessão.

- Comparativamente à sessão anterior, na sétima sessão, os participantes melhoraram ligeiramente o seu comportamento, demonstrando maior disponibilidade e aceitação face às atividades propostas. Contudo, a sua prestação foi diferente, em relação a cada obra

apresentada. Face à obra *O livro negro das cores*, a qual sensibiliza para a deficiência visual (diferença pela deficiência), os jovens mostraram interesse, envolveram-se e participaram assertivamente na dinâmica proposta para a sua leitura e análise, nomeadamente o vendar dos olhos enquanto decorria a exploração do livro, para que o relevo das ilustrações lhes permitisse apreciar as texturas e identificar, pelo tato, o que as mesmas representavam. A nível da compreensão da obra, os jovens captaram facilmente a mensagem, o tema e a problemática retratada no livro; no entanto, apresentaram dificuldades nas subdimensões “Afetos”. Registou-se um maior impacto nos jovens quanto à dinâmica “Cabra cega” (apelo à “colocação” de todos no lugar das pessoas invisuais, experienciando a forma como estas percecionavam o mundo exterior) do que quanto à obra propriamente dita, possivelmente porque os mesmos não conseguiram apreender, através da análise do livro, o convite do mesmo à reflexão sobre como será o conhecimento do mundo que nos rodeia para aqueles que não veem, e o desafio à reformulação do mundo mediante os outros sentidos, os seus cheiros, sabores, texturas, sons. A ausência de uma história, com as respetivas personagens, e de ilustrações coloridas que o completassem, substituídas ao invés, pelo negro do livro e pela natureza subjetiva ou indutiva do texto, pode justificar a prestação global dos jovens. Acrescentamos o facto de se tratar de um tipo de deficiência com a qual os participantes nunca contataram, dificultando a compreensão/ aceitação da mesma.

Na apresentação da obra *Uns óculos para a Rita*, a maioria dos jovens revelou um comportamento ajustado, manteve-se relativamente atento e participou com interesse na leitura e análise da mesma. Não se registaram dificuldades na compreensão da obra, sendo que a maioria dos jovens alcançou resultados positivos em todas as subdimensões da observação. O impacto da obra foi significativo, sobretudo em dois dos sete jovens participantes (jovens B e F), que facilmente se identificaram com o narrado na história, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente em termos de autoconceito e de autoestima, e ao nível da relação com outros, ficando clara a ideia da importância da aceitação do outro, das suas “diferenças” e da sua inclusão independentemente das mesmas. Dos restantes cinco participantes, um reagiu de forma bastante desfavorável (jovem D), oposta aos objetivos da sessão, tendo a obra servido de pretexto para comentários depreciativos e gozo relativamente aos dois jovens, acima referidos, com problemas semelhantes à personagem principal da história. Apesar da sua atualidade temática, exposta de forma simples, acessível e divertida, a extensão do texto aliada à repetição dos temas “Deficiência visual” e “Diferenças”

são aspetos que poderão ter tornado as atividades desenvolvidas a partir da obra pouco interessantes e cativantes.

- Na oitava e última sessão que contemplou a leitura e análise de obras literárias, o desempenho dos jovens foi significativamente positivo, ainda que diferente relativamente ao poema e à obra apresentados. No que concerne à sua compreensão, os jovens não manifestaram dificuldades, respondendo acertadamente às questões e solicitações efetuadas. Comparando o seu comportamento face às duas modalidades de escrita, os jovens estiveram mais atentos e demonstraram maior interesse e participação na leitura e análise do livro *Vila das Cores*. Talvez esta atitude justifique um impacto mais relevante da mesma em todas as dimensões de análise, nomeadamente, perceção de si próprio, perceção dos outros e relação com os outros. Importa sublinhar a atualidade temática da obra, a sua qualidade estética e literária, a simplicidade e a forma divertida como, sem desprezar a sua seriedade e importância, temas como a “diversidade de modelos parentais e familiares, diferentes opções sexuais, consciencialização e aceitação da diferença, inclusão social” foram abordados. Não obstante, no decorrer da análise desta obra assistiu-se, em certos momentos, a insinuações e comentários depreciativos entre alguns jovens sobre as respetivas famílias, tendo sido necessário no momento gerir comportamentos e emoções.

O poema *O guarda-redes míope*, talvez pela sua extensão e, novamente, pela repetição temática “deficiência visual”, não despertou tanto o interesse nem a sensibilidade da maioria os jovens, sendo que apenas um afirmou identificar-se com a personagem por sofrer do mesmo problema.

No que concerne às nona e décima sessões, ainda que sem recurso à grelha de observação, considera-se pertinente, para efeitos do presente estudo, evidenciar o comportamento e as atitudes dos jovens relativamente às atividades propostas. Concretizando, todos os jovens aderiram com facilidade à proposta de construção de uma história coletiva tendo por base o Guião cedido pela mestrandia e com alusão às temáticas abordadas. Esta atividade pretendia avaliar as aprendizagens realizadas pelos jovens ao longo do Projeto relacionadas com os quatro objetivos específicos.

A sua participação foi, inicialmente, bastante desordenada, o que implicou a intervenção da mestrandia na gestão da mesma, apelando à necessidade de esperar cada um pela sua vez e de respeitar as ideias e sugestões dos outros. O contributo dos jovens na construção da história final também foi diferenciado, destacando-se pela positiva, em qualidade e quantidade, a prestação dos jovens A e G, e pela negativa, o jovem D.



A partir da análise da história elaborada pelos jovens e intitulada “Todos diferentes, todos iguais”, constatamos que os mesmos respeitaram o guião sugerido pela dinamizadora mas, acima de tudo, demonstraram ser efetiva a aprendizagem alcançada mediante a leitura e análise da maioria das obras literárias e também do poema. Se a repetição de temas como “deficiência visual”, “diferença”, “dificuldades de integração e de aceitação pelos outros”, “exclusão social” pareceu não cativar os jovens, promovendo o seu desinteresse e dispersão, nas sessões em que foram trabalhados, o resultado da história vem contrapor estes resultados mostrando que, de certo modo, a repetição favoreceu a assimilação de ideias e conteúdos, fazendo sentido para os jovens a pertinência das temáticas supracitadas. Todas as componentes da história, começando pelo próprio título e respetiva mensagem, fazem alusão a temas, a personagens, a problemas/ conflitos, e a sentimentos e emoções transmitidos por algumas obras trabalhadas ao longo das sessões do Projeto. De realçar, ainda assim, a originalidade (e personalização) dos jovens no que se refere à resolução dos problemas dos personagens da história, bem como a coerência e objetividade colocada na apresentação das estratégias de resolução desses mesmos problemas.

Na sessão seguinte, destinada à ilustração da história, de modo a evitar conflitos e alterações comportamentais, optou-se, em função do conhecimento das características individuais, formar estrategicamente grupos de trabalho, tendo sido o resultado bastante positivo.

Na décima primeira sessão, os jovens apresentaram um comportamento bastante ajustado, participando ativamente na avaliação oral das atividades do Projeto. A opinião de todos foi consensual relativamente ao interesse e ao divertimento que as atividades lhes proporcionaram. A maioria dos jovens, incluindo o jovem D, cujo comportamento foi muitas vezes disruptivo, reconheceu que nem sempre a sua prestação foi positiva devido a comportamentos de desatenção, inquietude e, em alguns casos, de oposição e desafio justificados pelos próprios por “problemas pessoais”, “dia mau”; “coisas minhas”. No final da sessão foi com muito agrado que todos receberam o “Certificado de Participação”.

## **2. O VALOR TERAPÊUTICO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL COM JOVENS**

Mediante algumas questões efetuadas na entrevista, foi possível “conhecer os hábitos de leitura dos jovens no período antecedente à realização do Projeto”, embora este não fosse um dos nossos objetivos específicos.

Neste sentido, foi definido o tema “Hábitos de leitura dos jovens no período antecedente à realização do Projeto”, ao qual correspondem duas categorias, designadamente “Frequência de leitura” e “Motivo de escolha das obras preferidas”, integrando cada uma, duas e quatro subcategorias, respetivamente. Importa referir que relativamente a este tema foi também solicitado aos jovens que identificassem o seu livro preferido, de entre os que já tinham lido.

Quadro 1: Frequência de leitura

<b>Tema</b>			
Hábitos de leitura dos jovens			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo (exemplo)</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Frequência de leitura	Pouco frequente	“Sim... De vez em quando” (Jovem A)	6 jovens
	Sem hábito de leitura	Não... Não gosto de ler e leio mais ou menos” (Jovem D)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Analisando o Quadro 1, é possível verificar que a maioria dos jovens (seis) refere que lê apenas esporadicamente, existindo apenas um que menciona não ter esse hábito, justificando-se com a falta de interesse por essa atividade e a sua dificuldade na leitura.

Por sua vez, quando questionados acerca do seu livro preferido, dos seis jovens que referiram ter algum hábito de leitura, aferiu-se que não houve nenhuma obra que reunisse a preferência de vários jovens, ou seja, cada jovem identificou uma obra diferente.

Quadro 2: Motivo de escolha das obras preferidas

<b>Tema</b>			
Hábitos de leitura dos jovens			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo (exemplo)</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Motivo de escolha da obra preferida anterior ao Projeto	Espírito de entreajuda	“Porque era uma bruxa boa que ajudou a salvar uma baleia” (Jovem A)	1 jovem
	Primeiro livro	“Porque foi o meu primeiro livro oferecido” (Jovem B)	1 jovem
	Identificação com a personagem principal	“Porque eu também gosto de sonhar e gostava de voar como um anjo” (Jovem C)	1 jovem
	Cuidados	“Porque a Anita ensinava como tratar bem as crianças e os bebés” (Jovem F)	3 jovens

	parentais		
--	-----------	--	--

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao motivo que suscita a preferência por essa obra, constatou-se alguma consonância nas respostas de três jovens, nomeadamente, no que se refere à subcategoria “Cuidados parentais”, uma vez que a justificação apresentada por todos aborda questões relacionadas com o afeto e o cuidado por parte das figuras parentais. As restantes três justificações estão relacionadas com a abordagem do “Espírito de entreajuda” na obra; com o facto de ter sido o “Primeiro livro” que lhe foi oferecido; e com a “Identificação com a personagem principal”. A justificação mais prevalente por parte dos jovens reflete a sua carência afetiva e, conseqüentemente, a sua premente necessidade de atenção, de carinho e de cuidados por parte de figuras significativas. A história pode ajudar os jovens a projetarem-se na mesma e, deste modo, encontrar possíveis soluções para os seus problemas psicológicos, relacionais e conflitos existenciais (Ceia, 2004).

Na segunda parte da entrevista foi possível “compreender a perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas no Projeto”, aferindo-se se os jovens se recordavam dos livros analisados nas sessões, de quais se recordavam, se tinham gostado dos mesmos, e destes, quais os preferidos e os menos interessantes.

Quadro 3: Título dos livros analisados nas sessões do Projeto, recordados pelos jovens

<b>Título dos livros analisados recordados pelos jovens</b>	<b>Frequência de resposta</b>
<i>Uma questão de azul-escuro</i>	7 jovens
<i>Vila das cores</i>	6 jovens
<i>Tanto, Tanto!</i>	6 jovens
<i>Quando a mãe grita</i>	5 jovens
<i>Livro negro das cores</i>	5 jovens
<i>Grufalão</i>	4 jovens
<i>Uns óculos para a Rita</i>	4 jovens
<i>Cuquedo</i>	2 jovens
<i>Momoko</i>	4 jovens
<i>Bernardo faz birra</i>	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

Analisando os dados apresentados no quadro acima, constata-se que todos os jovens se lembravam de pelo menos um livro que fora abordado nas sessões do Projeto, destacando-se a obra *Uma questão de azul-escuro*, como a mais recordada, e as obras *Cuquedo* e *Bernardo faz birra* como as menos lembradas. A obra mais recordada, remete para uma temática atual e,

simultaneamente, para um problema grave que implica a sociedade em geral, ainda que mais prevalente entre os jovens, no contexto escolar. Acresce referir que, tal como referido no ponto anterior, foi uma obra cuja história, em particular, o tema, as personagens, os problemas/ conflitos e respetiva resolução, permitiram a projeção da maioria dos jovens pela identificação pessoal com a mesma. Também as atividades desenvolvidas relacionadas com o livro, manifestamente do seu agrado durante a sessão, facilitam a recordação do livro. Relativamente à obra *Cuquedo*, consideramos ter sido uma obra pouco apreciada pelos jovens, talvez pela sua subjectividade, tanto ao nível do texto, como das ilustrações, em especial, comparativamente à obra sobre o mesmo tema “Medo”, apresentada na mesma sessão. Quanto à obra *Bernardo faz birra*, podemos concluir que a mesma teve um impacto reduzido na maioria dos jovens pois, ainda que os mesmos se revejam, não raras vezes, no mesmo comportamento, recusam ou têm dificuldade em assumi-lo. Reforça precisamente esta ideia, o comportamento instável e desajustado do grupo na sessão de apresentação da referida obra o qual, por sua vez, comprometeu a concretização das respetivas atividades, tornando-a pouco significativa.

É importante também aqui referir que as obras *Um avô inesquecível* e *Meninos de todas as cores* não foram recordadas por nenhum jovem. No caso da primeira obra, apesar de o tema ser pertinente por convergir com um dos medos mais referidos pelos jovens, não permitiu que os mesmos se identificassem com o personagem principal, pois a forte ligação afetiva e a cumplicidade entre o avô e o neto na história, não corresponde à realidade da maioria destes jovens, privados do contato com a família. No caso da segunda obra, e indo ao encontro do exposto na descrição das sessões, os jovens não apresentaram dificuldade na sua compreensão, contudo tratou-se de uma obra que pareceu não lhes suscitar grande interesse, talvez devido à forma pouco apelativa como foi abordada pela dinamizadora, ou a fatores individuais dos jovens, nomeadamente, o seu estado emocional nesta sessão.

Quadro 4: Livros preferidos analisados nas sessões do Projeto

<b>Livros preferidos analisados nas sessões do Projeto</b>	<b>Frequência de resposta</b>
<i>Tanto, Tanto!</i>	5 jovens
<i>Grufalão</i>	3 jovens
<i>Cuquedo</i>	1 jovem
<i>Livro negro das cores</i>	1 jovem
<i>Quando a mãe grita</i>	1 jovem
<i>Uma questão de azul-escuro</i>	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Quanto à preferência pelas obras abordadas, conclui-se que todos os jovens gostaram dos livros analisados, ainda que considerem alguns como os seus preferidos, evidenciando-se as obras *Tanto, Tanto!* e *Grufalão*, referidas por cinco e três jovens, respetivamente, sendo que as restantes foram identificadas, cada uma, por apenas um jovem.

Ambas as obras referidas abordaram o respetivo tema de uma forma divertida e com grande qualidade e permitiram, simultaneamente, que os jovens se revissem ou identificassem com algumas das situações. Por outro lado, de acordo com a revisão bibliográfica efetuada, os jovens manifestam, tendencialmente, uma preferência por livros que abordem os afetos e questões relacionadas com a sua existência, uma vez que lhes permite refletir melhor acerca de si próprios e de tudo o que os rodeia (Mergulhão, 2008).

Quadro 5: Justificação dos livros preferidos

<b>Tema</b>			
Perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas no Projeto			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo (exemplo)</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Justificação dos livros preferidos	Engraçado	“Porque é muito (...) engraçado” (Jovem F)	3 jovens
	Abordagem sobre o medo	“Porque falava sobre o medo e eu tenho alguns medos mas tenho vergonha... O meu maior medo é do homem da morte” (Jovem D)	3 jovens
	Afeto/prestação de cuidados	“Porque explicava como a família se acarinhava e como se devem tratar os bebés” (Jovem C)	1 jovem
	Divertido	“Porque é muito divertido” (Jovem G)	3 jovens
	Abordagem à deficiência visual	“Porque ajuda as pessoas que têm deficiência de visão a ler” (Jovem C)	1 jovem
	Adequado para crianças	“Porque (...) é um livro bom para crianças” (Jovem F)	1 jovem
	Valores morais	“porque a mãe pediu desculpa ao filho... Porque as mães também devem pedir desculpa aos filhos” (Jovem F)	1 jovem
	Instrução comportamental	“Porque fala das coisas que nós não devemos fazer na escola e que não nos devem fazer a nós” (Jovem G)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à categoria “Justificação dos livros preferidos”, correspondem-lhe oito subcategorias, designadamente: “Engraçado”; “Abordagem sobre o medo”; “Afeto/prestação

de cuidados”; “Divertido”; “Abordagem à deficiência visual”; “Adequado para crianças”; “Valores morais”; e “Instrução comportamental”. Contudo, apenas três destas subcategorias se destacam pela sua frequência (cada uma identificada por três jovens), e estão relacionadas com o facto de serem obras engraçadas ou divertidas e de as mesmas abordarem o sentimento de medo.

Quadro 6: Livros menos interessantes analisados nas sessões do Projeto

<b>Livros menos interessantes analisados nas sessões do Projeto</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Nenhum	4 jovens
<i>Livro negro das cores</i>	1 jovem
<i>Momoko</i>	1 jovem
<i>Uns óculos para a Rita</i>	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Analisando o disposto no Quadro 6, conclui-se que a maioria dos jovens considera que não houve nenhum que não fosse interessante, e apenas três identificaram uma obra que gostaram menos, ainda que sem concordância quanto ao título destas obras.

Quadro 7: Justificação dos livros menos interessantes

<b>Tema</b>			
Perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas no Projeto			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo (exemplo)</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Justificação dos livros menos interessantes	Preconceito	“Porque não gosto de cegos” (Jovem B)	1 jovem
	Aborrecido	“Porque achei muito chato” (Jovem E)	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à categoria “Justificação dos livros menos interessantes”, verifica-se que dos três jovens que identificaram livros menos interessantes, dois justificam a sua resposta por considerarem o livro aborrecido, enquanto um justifica-se apresentando algum preconceito face às pessoas com deficiência visual.

As obras referidas pelos jovens apresentam uma temática comum, nomeadamente, a consciencialização e aceitação da diferença, embora a sua abordagem seja distinta em cada uma das obras. Neste sentido, no geral, a repetição temática, bem como, a forma como foram

trabalhadas as obras pela dinamizadora, poderão justificar as respostas dos jovens. De modo particular, na obra *Livro negro das cores*, indo ao encontro do exposto na descrição das sessões revelou-se difícil a apreensão da mensagem e da indubitável qualidade estética do livro e, conseqüentemente, a sua abordagem foi desmotivante para os jovens, talvez por se tratar de um livro bem diferente, literária e esteticamente, dos livros mais comuns para crianças e jovens. Na obra *Momoko*, não obstante a clareza e complementaridade das ilustrações, a abordagem implícita ao multiculturalismo, a um diferente modelo familiar, e à afetividade, comprometeu a sua apreensão por parte do jovem e, portanto, o seu desinteresse face à mesma. Quanto à obra *Uns óculos para a Rita*, apesar de a mesma retratar uma situação comum e familiar a alguns dos jovens participantes, e de a história ser apresentada de uma forma simples, acessível e divertida, o texto é extenso e, por isso, talvez pouco cativante e aborrecida.

Com a finalidade de “compreender a percepção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas”, questionou-se aos jovens se se recordavam das atividades realizadas ao longo das sessões e de quais se recordavam; se gostaram ou não das atividades e porquê; e qual a sua opinião sobre a realização de sessões coletivas vs sessões individuais.

Neste contexto, outro dos temas identificado na análise das entrevistas foi “Percepção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas”, o qual é constituído por três categorias “Identificação das atividades realizadas após a leitura das obras”; “Justificação das atividades preferidas”; e “Opinião sobre sessões individuais”, correspondendo a cada uma destas categorias diversas subcategorias.

Quadro 8: Atividades realizadas após a leitura das obras, recordadas pelos jovens

<b>Tema</b>			
Percepção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo (exemplo)</b>	<b>Frequência de resposta</b>
	Cabra cega ( <i>Livro negro das cores</i> )	“a cabra cega” (Jovem B)	4 jovens
	Fichas de trabalho	“as fichas de trabalho” (Jovem A)	1 jovem
	Debates	“debates” (Jovem E)	4 jovens
	Chapéu dos medos	“Sim... Foi o chapéu dos medos” (Jovem D)	5 jovens
	Desenhos	“desenhos” (Jovem F)	4 jovens

Atividades realizadas após a leitura das obras, recordadas pelos jovens	Resumos sobre os livros nas cartolinas	“os comentários aos livros nas cartolinas” (Jovem C)	2 jovens
	Desenho dos sentimentos	“os desenhos dos sentimentos” (Jovem G)	1 jovem
	Recorte e colagem	“Sim... O recorte e colagem sobre a família dos sentimentos” (Jovem G)	1 jovem
	Atividade de amachucar o papel	“Sim... Foi a atividade de amachucar o papel que simbolizada os que sofrem bullying” (Jovem F)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

A partir da análise do quadro pode concluir-se que os jovens identificaram um total de nove atividades realizadas ao longo das sessões do Projeto. Cada uma delas constitui-se como uma subcategoria relativamente à primeira categoria acima mencionada. Ressaltam como atividades mais citadas, o “Chapéu dos medos” (cinco jovens), a “Cabra cega” (quatro jovens), os “Debates” (quatro jovens); e os “Desenhos” (quatro jovens). A atividade “Resumos sobre os livros nas cartolinas” foi evidenciada, apenas por dois jovens, e as restantes, somente por um dos jovens.

Quadro 9: Atividades desenvolvidas preferidas

<b>Atividades desenvolvidas preferidas</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Todas	1 jovem
“Chapéu dos medos”	3 jovens
Desenhos	2 jovens
Atividades sobre o bullying	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

A totalidade dos jovens manifestou interesse nas atividades realizadas, referindo que “gostaram”; no entanto, quando questionados sobre a preferência das atividades, um jovem afirmou não ter preferência, tendo gostado de todas, sendo que dos restantes, três jovens preferiram o “Chapéu dos medos”, dois a realização dos desenhos, e apenas um jovem mencionou as atividades sobre o bullying (amachucar o papel, visionamento de vídeos e de um powerpoint alusivos ao tema).



Quadro 10: Justificação das atividades preferidas

<b>Tema</b>			
Perceção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Justificação das atividades preferidas	Sem justificação	“Porque sim” (Jovem A)	1 jovem
	Interessante	“Porque achei giro e nunca tinha jogado” (Jovem B)	1 jovem
	Temática do medo	“Porque ajudou a perceber os meus medos, que há medos inventados por nós e que todos temos medos” (Jovem C)	1 jovem
	Gosto pelo desenho	“porque gosto muito de desenhar” (Jovem G)	2 jovens
	Expressão emocional/confidencialidade	“Porque podíamos dizer os nossos medos sem ninguém saber” (Jovem E)	1 jovem
	Instrução comportamental	“Porque aprendemos que não se deve bater nem tratar mal os outros” (Jovem F)	1 jovem
	Valor terapêutico	“porque (...) me faz bem e alivia o stress e os nervos” (Jovem G)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à “Justificação das atividades preferidas” aferiu-se alguma variedade nas respostas, de tal modo que a mais citada foi apenas mencionada por dois jovens. Dos restantes jovens, um não apresentou justificação plausível face à sua escolha, respondendo apenas “Porque sim”; outro referiu ter achado a atividade “Interessante”; outro justificou a sua resposta alegando que a atividade apelava à “Sensibilização à temática do medo”; dois justificaram-se referindo gosto pessoal pela atividade realizada, nomeadamente pelo desenho; um pelo facto de a atividade permitir que expressassem as suas emoções de forma confidencial; um pelas aprendizagens decorrentes acerca das ações comportamentais; e outro pelo “Valor terapêutico” que atribui à atividade.

Quadro 11: Opinião sobre sessões individuais

<b>Tema</b>			
Perceção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Opinião sobre sessões individuais	Maior tranquilidade	“Sim... Pois era menos confusão e podia ler com mais calma” (Jovem G)	3 jovens
	Meio facilitador de aprendizagem	“Sim. Porque assim (...) eu conseguia ouvir e perceber melhor as histórias” (Jovem E)	2 jovens
	Maior à vontade na expressão emocional	“Sim... Pois (...) podia (...) dar a minha opinião sem gozarem comigo e com o que sinto” (Jovem G)	3 jovens
	Falta de convívio	“Não porque assim não havia convívio entre todos” (Jovem D)	1 jovem
	Monotonia	“Não... Assim era uma seca!” (Jovem B)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Através da análise do Quadro 11, verifica-se que, do total de sete jovens entrevistados, apenas dois mencionaram que preferiam sessões coletivas, uma vez que, caso as sessões tivessem sido realizadas individualmente com cada jovem, não existiria convívio e seria algo monótono/ aborrecido.

Contudo, para os restantes elementos da amostra estudada, teria sido mais benéfico realizar-se as sessões de forma individual, na medida em que existiria “Maior tranquilidade” e “Maior à vontade na expressão emocional”; podendo ser também um “Meio facilitador de aprendizagem”. Especificando, três jovens consideram que em sessões individuais não existiria tanto barulho e confusão, podendo realizar-se as atividades mais tranquilamente; três afirmam que estando sozinhos com a dinamizadora do Projeto, tinham oportunidade de falar e expressar sem timidez o que pensam e o que sentem; e dois dos jovens afirmam que este tipo de sessões lhe permitiria compreender melhor as obras.

Um outro domínio que foi alvo de avaliação diz respeito à recordação dos jovens face às temáticas abordadas, tendo-lhes sido solicitado que as referissem e que distinguissem as mais e as menos interessantes. Por outro lado, os jovens foram também questionados se se identificavam com alguma das personagens das obras abordadas, devendo justificar a sua resposta. Estas questões visaram alcançar um dos objetivos da entrevista que consistiu em “compreender a perceção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas”.

Neste sentido, pela análise desta quarta parte da entrevista, surgiu o tema “Percepção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas”, constituído por duas categorias – “Identificação das temáticas das histórias abordadas” e “Justificação da escolha das personagens das histórias”.

Quadro 12: Temáticas das histórias abordadas, recordadas pelos jovens

<b>Tema</b>			
Percepção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Temáticas das histórias abordadas, recordadas pelos jovens	Bullying	“Foi do bullying” (Jovem A)	5 jovens
	Medos	“Sim... Sobre os medos” (Jovem B)	6 jovens
	Diferenças	“Sobre as diferenças” (Jovem F)	2 jovens
	Deficiência	“As deficiências” (Jovem E)	2 jovens
	Sentimentos	“Sim... Sobre os sentimentos e emoções” (Jovem G)	3 jovens
	Exclusão social	“Sim... Sobre a exclusão” (Jovem C)	1 jovem
	Igualdade na diferença	“Que somos todos diferentes mas todos iguais” (Jovem D)	2 jovens
	Problemas de comportamento	“ Sobre as birras” (Jovem F)	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

Analisando o quadro apresentado, conclui-se que a totalidade dos jovens se lembrava de pelo menos uma das temáticas das histórias, existindo duas que reuniram um maior consenso, nomeadamente, a temática do “Bullying” (cinco jovens) e a temática dos “Medos”.

Relativamente à temática do “Bullying”, pode justificar-se a sua prevalência, por se tratar de um problema real, com o qual a maioria dos jovens se depara ou deparou, independentemente da sua condição, isto é, enquanto vítima, agressor e/ ou testemunha, mas também por ser coincidente com a obra mais recordada, designadamente, *Uma questão de azul escuro*. Realça-se ainda, neste caso, o impacto positivo nos jovens, das atividades desenvolvidas para abordagem da referida temática. No que concerne ao tema dos “Medos”, a sua frequência pode estar relacionada com o facto de se tratar de uma emoção comum a todos os jovens, tal como foi concluído pelos mesmos na segunda sessão “todos temos medos” e, portanto, ser um tema significativo para o grupo mas, também, porque esta temática foi abordada numa das obras que reuniu maior preferência pelos jovens.

Quadro 13: Temáticas preferidas

<b>Temáticas preferidas</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Diferenças	1 jovem
Medos	5 jovens
Sentimentos	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14: Temáticas menos interessantes

<b>Temáticas menos interessantes</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Bullying	3 jovens
Deficiência	2 jovens
Exclusão social	1 jovem
Nenhuma	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

No que concerne às temáticas preferidas (Quadro 13) verifica-se que a maioria (cinco jovens) afirmou preferir a temática dos “Medos”, e que as temáticas “Diferenças” e “Sentimentos” foram apenas referidas, cada uma, por um dos jovens. Reforçando a ideia supracitada relativamente à temática dos “Medos, a preferência dos jovens pode ser também justificada pela forma hábil e divertida como o livro *Grufalão* aborda o medo dos monstros comum à maioria das crianças por ser difícil a separação entre o real e o imaginário mas, neste caso, também à maioria dos jovens participantes, dada a sua imaturidade cognitiva e emocional. A ideia, defendida por alguns especialistas no domínio da LIJ, de que as adversidades e os conflitos vivenciados pelas personagens representados nas histórias refletem, em grande parte, os problemas e os momentos de tensão interior experienciados pelos jovens no seu quotidiano, favorecendo a sua identificação pessoal, pode ser uma possível explicação para a identificação das duas outras temáticas.

Por sua vez, observando a lista das temáticas menos interessantes (Quadro 14), realça-se que a temática do “Bullying” foi a mais referida (três jovens), seguindo-se o tema da “Deficiência” (dois jovens). Acresce referir que dois dos elementos da amostra consideram não existir uma temática menos interessante. A apreciação de qualquer uma destas temáticas pode ser explicada, antes de mais, por fatores de natureza emocional. O “Bullying”, apesar de identificado como a temática e a respetiva obra mais recordadas pelos jovens, é um problema com grande impacto emocional, difícil de assumir e de enfrentar, pelo que, alguns jovens recusam confrontar-se com a realidade do mesmo, resistindo à necessidade de mudança.

A temática da “Deficiência” foi retratada em algumas obras consideradas pelos jovens, igualmente, como pouco interessantes, mas o resultado obtido pode também ser reflexo da dificuldade de alguns jovens, emocionalmente fragilizados, em aceitar a sua condição, a sua diferença pela presença de deficiência e/ ou da dificuldade de aceitação da parte dos outros, podendo conduzir a situações de rejeição ou exclusão social.

Quadro 15: Personagens preferidas/com quem mais se identificam

<b>Personagens preferidas/com quem mais se identificam</b>	<b>Frequência de resposta</b>
“Tio Didi” (Obra: <i>Tanto, Tanto!</i> )	3 jovens
“Rita” (Obra: <i>Uns óculos para a Rita</i> )	1 jovem
Famílias Obra: <i>Vila das cores</i>	1 jovem
“Grufalão” (Obra: <i>Grufalão</i> )	2 jovens
“Luís” e “Susana” (Obra: <i>Uma questão de azul-escuro</i> )	1 jovem
“Luís” (Obra: <i>Uma questão de azul-escuro</i> )	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Quando interrogados acerca da existência de uma personagem preferida ou com qual mais se identificavam, todos os jovens responderam de forma positiva, nomeando-as posteriormente. As personagens mais frequentes foram o “Tio Didi”, um dos elementos da família em torno da qual se desenrola toda a história da obra *Tanto, Tanto!* e o “Grufalão”, personagem principal da obra *Grufalão*, referidas por três e dois jovens, respetivamente. Justifica-se a escolha dos jovens com o facto de serem personagens alegres e com grande sentido de humor, através das quais temáticas complexas ou dolorosas se tornam mais fáceis de abordar e compreender, e os dilemas e conflitos internos mais fáceis de solucionar. Importa ainda acrescentar que ambas as personagens correspondem a duas das obras preferidas pelos jovens participantes.

Quadro 16: Justificação da escolha das personagens das histórias

<b>Tema</b>			
Perceção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Justificação da escolha das personagens das histórias	Personagem engraçada	“Era uma personagem engraçada” (Jovem A)	3 jovens
	Personagem simpática	“Porque achei-o muito divertido” (Jovem C)	1 jovem
	Identificação com o mesmo tipo de deficiência	“Porque eu também tenho miopia” (Jovem B)	1 jovem
	Identificação pessoal com a estrutura familiar	“Porque eu tenho uma família diferente... Só com o pai” (Jovem E)	1 jovem
	Identificação com situações de bullying	“Porque também é vítima de bullying” (Jovem G)	2 jovens
	Identificação comportamental	“Porque aprendi que devemos desabafar com os professores e outros adultos quando nos fazem mal” (Jovem F)	1 jovem
		“Porque (...) eu faço partidas, assusto os outros” (Jovem E)	1 jovem
Identificação com sentimento de medo	“Porque eu também tenho medo” (Jovem G)	1 jovem	

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à categoria “Justificação da escolha das personagens das histórias”, correspondem-lhe oito subcategorias, designadamente, “Personagem engraçada”; “Personagem simpática”; “Identificação com o mesmo tipo de deficiência”; “Identificação pessoal com a estrutura familiar”; “Identificação com situações de bullying”; “Aprendizagem”; “Identificação comportamental”; e “Identificação com sentimento de medo”. Deste modo, conclui-se que existiu grande diversidade de justificações face à identificação da personagem, ainda que a primeira justificação prevaleça relativamente às restantes, ao ser evidenciada por três jovens.

No sentido de alcançar um dos objetivos específicos definidos para a concretização do presente Projeto – “compreender o contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco” –, procurou-se verificar, segundo a perspetiva dos jovens, em que medida a

análise literária das obras contribuiu para uma melhor expressão e compreensão dos próprios sentimentos e emoções e/ou para uma melhor identificação e compreensão face aos sentimentos e emoções dos outros.

Quadro 17: Impacto da leitura das obras na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções

<b>Tema</b>			
Perceção acerca do contributo da LIJ no desenvolvimento sócioemocional de jovens em risco			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Impacto da leitura das obras na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções	Meio facilitador de compreensão	“Sim... Ajudaram-me a conhecer mais sentimentos, a saber dizer o que sinto e a perceber porque me sinto às vezes mal” (Jovem A)	5 jovens
	Meio facilitador de expressão	“Sim... Agora já consigo dizer melhor o que sinto” (Jovem F)	1 jovem
	Meio facilitador de superação	“Ao falar sobre os medos consegui vencer alguns deles” (Jovem C)	1 jovem
	Sem influência	“Não!” (Jovem D)	2 jovens
	Reconhecimento da existência de problemas nos outros	“Sim... Ajudaram-me a perceber que, como eu, as outras pessoas também têm os seus problemas e têm sentimentos que devemos respeitar... As personagens das histórias tinham sempre sentimentos e emoções, umas vezes positivos, outras vezes negativos” (Jovem A)	1 jovem
	Compreensão face aos sentimentos dos colegas	“Sim, porque os meus colegas depois de ouvirem as histórias, aproveitavam algumas personagens parecidas e falavam deles e eu conseguia perceber o que eles sentem e porquê” (Jovem B)	3 jovens
	Reconhecimento da necessidade de compreender o outro para o ajudar	“Sim porque ajudaram-me a ter mais atenção aos outros, a ouvir o que sentem e a tentar perceber porque se sentem assim para os poder ajudar” (Jovem C)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

O tema “Perceção acerca do contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco” (Quadro 17) é constituído, somente, por uma categoria designada “Impacto da análise literária na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções”, à qual correspondem sete subcategorias: “Meio facilitador de compreensão”; Meio facilitador de

expressão”; “Meio facilitador de superação”; “Sem influência”; “Reconhecimento da existência de problemas nos outros”; “Compreensão face aos sentimentos dos colegas”; e “Reconhecimento da necessidade de compreender o outro para o ajudar”. Apesar da diversidade de respostas, salienta-se que a maioria dos jovens (cinco) afirmaram que a análise literária das obras permitiu compreender mais facilmente os próprios sentimentos e emoções, e que três jovens referiram que a mesma contribuiu para melhor compreenderem os sentimentos e emoções dos outros, tendo sido ambas as respostas que reuniram maior consenso. Por sua vez, importa referir que dois jovens consideraram não ter sentido nenhuma influência.

Com base num outro objetivo orientador do presente Projeto, e que consiste em “compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares”, foram colocadas neste sentido algumas questões aos jovens, cuja análise das respetivas respostas, contribuiu para a definição do tema “Perceção acerca da relação entre a LIJ e a inclusão jovens em risco no grupo de pares”, composto pela categoria “Contributo da análise literária na relação com os outros”, à qual correspondem cinco subcategorias.

Quadro 18: Contributo da leitura das obras na relação com os outros

<b>Tema</b>			
Perceção acerca da relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Contributo da leitura das obras na relação com os outros	Aceitação das diferenças	“Sim, ajudaram a aceitar melhor os outros, com as suas diferenças e problemas” (Jovem A)	1 jovem
	Nenhum	“Não.” (Jovem B)	2 jovens
	Maior proximidade	“Sim. Estou mais amiga dos outros” (Jovem C)	1 jovem
	Maior tolerância	“Sim, porque mudei para melhor porque aprendi a não nem meter com os outros” (Jovem G)	3 jovens
	Atitudes face aos outros	“Aprendi (...) a não chamar nomes aos colegas porque também não gosto que me chamem a mim” (Jovem F)	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

Mediante a análise do Quadro 18 conclui-se que, na perspetiva dos jovens, a leitura e consequente análise das obras contribuiu, principalmente, para uma “Maior tolerância” face aos outros (três jovens), bem como, para alterações positivas nas “Atitudes face aos outros”



(dois jovens), denotando-se alguma reflexão acerca das próprias ações. Porém, de acordo com dois dos elementos da amostra estudada, a análise literária não teve qualquer contributo na sua forma de relacionamento com os outros.

Visando o alcance do objetivo “compreender a relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento”, foram efetuadas aos jovens outras questões relacionadas com o referido objetivo, cujas respostas foram sintetizadas e analisadas no Quadro seguinte.

Quadro 19: Contributo da leitura das obras nos comportamentos pessoais

<b>Tema</b>			
Perceção acerca da relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Contributo da leitura das obras nos comportamentos pessoais	Maior tolerância	“Sim. Melhorei o meu comportamento na escola, estou menos birrento e respondão” (Jovem E)	5 jovens
	Nenhum	“Não. Porque eu não quero mudar o meu comportamento, gosto de ser como sou” (Jovem D)	2 jovens
	Autoestima positiva	“Já não me sinto tão diferente nem inferior” (Jovem F)	1 jovem
	Aprendizagem comportamental	“aprendi o que fazer se continuar a ser vítima de bullying” (Jovem G)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao tema “Perceção acerca da relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento”, corresponde-lhe apenas uma categoria designada por “Contributo da análise literária nos comportamentos pessoais”.

Analisando os dados apresentados, mais precisamente as subcategorias definidas e respetivas unidades de registo, verifica-se que a leitura e análise das obras contribuiu para algumas alterações de comportamento por parte dos jovens, sendo de realçar que a maioria dos jovens (cinco) afirma ter-se tornado mais tolerante, e que somente dois (os mesmos que referiram um contributo nulo da análise na relação com os outros) referiram não ter alterado em nada o seu comportamento.

Objetivando-se com este Projeto “perceber se a LIJ pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco”, procurou-se avaliar a aquisição de conhecimentos sobre a temática das “diferenças” através das histórias analisadas; em que medida os jovens se identificam com algumas “diferenças”, e de que forma as histórias influenciaram as suas atitudes face às suas próprias “diferenças” e às “diferenças” dos outros.

Quadro 20: Tipos de “diferenças” abordados nas histórias

<b>Tipos de “diferenças” abordados nas histórias</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Modelos familiares (Obra: <i>Vila das cores</i> )	5 jovens
Deficiências (Obras: <i>Livro negro das cores</i> e <i>Uns óculos para a Rita</i> ; e poema <i>O guarda-rede míope</i> )	6 jovens
Diferenças raciais (Obra: <i>Tanto, Tanto!</i> )	2 jovens
Nenhuma	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Segundo os dados apresentados no Quadro 20, apenas um jovem refere não ter obtido conhecimentos acerca da temática das “diferenças” através das histórias analisadas, contudo, a maioria dos jovens (seis) refere que algumas histórias contribuíram para o conhecimento de diversas formas e motivos pelos quais se pode ser “diferente”. Neste sentido, os tipos de “diferenças” mais identificadas foram as “Deficiências” (Obras: *Livro negro das cores* e *Uns óculos para a Rita*; e o poema *O guarda-rede míope*), e os “Modelos familiares” (Obra: *Vila das cores*).

Quadro 21: Identificação com as “diferenças” abordadas nas histórias

<b>Identificação com as “diferenças” abordadas nas histórias</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Modelos familiares (Obra: <i>Vila das cores</i> )	5 jovens
Deficiências (Obras: <i>Livro negro das cores</i> e <i>Uns óculos para a Rita</i> ; e poema <i>O guarda-rede míope</i> )	3 jovens
Nenhuma	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Mediante a análise do Quadro 21, observa-se que a maioria dos jovens (cinco), considera-se “diferente” devido ao seu modelo familiar (relação com a obra *Vila das cores*), sendo que três

se consideram “diferentes” por serem portadores de deficiência (relação com as obras *Livro negro das cores* e *Uns óculos para a Rita*; e o poema *O guarda-rede míope*). De realçar que apenas um jovem não se identifica com nenhuma das “diferenças”, sendo o mesmo jovem que afirmou não ter adquirido conhecimentos sobre a referida temática. O desajuste comportamental e a instabilidade emocional do jovem D, refletidas no decorrer das sessões como anteriormente se mencionou, influenciaram de igual modo a sua perceção sobre os conteúdos abordados, bem como a sua aprendizagem. Acresce referir que é um jovem que nem sempre reconhece e aceita as suas dificuldades, reagindo de forma adversa quando confrontado com as mesmas.

Quadro 22: Contributo da leitura das obras na aceitação das “diferenças”

<b>Tema</b>			
Perceção acerca da LIJ enquanto recurso facilitador da aceitação das “diferenças” de jovens em risco			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Contributo da leitura das obras na aceitação das “diferenças”	Aceitação face à institucionalização	“Sim. Ajudaram-me a aceitar melhor que não sou o único a estar longe da família e a viver com outros jovens numa instituição, que não tenho de me sentir mal nem inferior por causa disso” (Jovem A)	3 jovens
	Nenhum	“Não!” (Jovem D)	3 jovens
	Igualdade nas “diferenças”	“Sim, sim. Porque fiquei a saber que há mais pessoas com os mesmos problemas que eu mas que ninguém é melhor ou pior que os outros” (Jovem F)	2 jovens
	Respeito pelos gostos e opção sexual dos outros	“Sim. Porque não se deve excluir os outros só porque têm gostos e “sexualidade” diferentes. Devemos aceitar os seus gostos” (Jovem A)	1 jovem
	Aceitação das “diferenças” dos outros	“Sim... Aprendi a aceitar os outros com as suas coisas diferentes e que devemos tentar ser amigos de todos” (Jovem B)	3 jovens
	Respeito/aceitação face aos problemas dos outros	“Sim... Aceitando e respeitando os outros e os seus problemas” (Jovem C)	2 jovens

Fonte: Elaboração própria

O tema “Perceção acerca da LIJ enquanto recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco” é constituído pela categoria “Contributo da análise literária na aceitação das

“diferenças””, sendo possível aferir-se, através das subcategorias correspondentes, quais as repercussões da leitura e da análise das obras na aceitação das próprias “diferenças” e das “diferenças” dos outros.

As repercussões que reuniram maior consenso (três jovens relativamente a cada uma) foram as seguintes: melhor “Aceitação face à institucionalização” e melhor “Aceitação das “diferenças” dos outros”. No entanto, também três jovens referiram que a análise literária não contribuiu, de modo algum, na aceitação das “diferenças”, um dos quais, sublinha-se, é o mesmo jovem que refere não ter adquirido conhecimentos acerca da temática das “diferenças” nas histórias abordadas, não se identificando pessoalmente com nenhuma; sendo que outro jovem afirma que não alterou a sua atitude face às “diferenças”, “Porque eu nunca excluí ninguém, sempre lidei bem com as diferenças” (Jovem F).

Através da análise da última parte das entrevistas, definiu-se o tema “Perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas”, tendo-se identificado duas categorias correspondentes, designadamente, – “Aprendizagens decorrentes das sessões literárias” e “Aspectos mais marcantes do Projeto” –, às quais correspondem cinco e nove subcategorias, respetivamente.

Assim, foi possível “Avaliar a perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas” e, deste modo, alcançar outro dos objetivos da concretização das entrevistas.

Quadro 23: Aprendizagens decorrentes das sessões literárias

<b>Tema</b>			
Perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Aprendizagens decorrentes das sessões literárias	Igualdade na “diferença”	“Sim... Que todos somos diferentes mas todos somos iguais” (Jovem A)	3 jovens
	Identificação de sentimentos nos outros	“Sim. Que cada um tem os seus medos” (Jovem B)	1 jovem
	Respeito pelos outros	“Sim, Sim... A respeitar e a estar melhor com os outros” (Jovem C)	4 jovens
	Espírito de entreaajuda	“a ajudar os outros, e a aceitar a sua ajuda” (Jovem D)	1 jovem
	Mudança de atitude	“aprendi a melhorar o comportamento e a ser mais	1 jovem

		simpática” (Jovem F)	
--	--	----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

No que concerne às “Aprendizagens decorrentes das sessões literárias”, concluiu-se que a maioria dos jovens (quatro) refere ter aprendido a respeitar mais o próximo; três jovens aprenderam que, independentemente das “diferenças”, ninguém é melhor ou pior, todos têm os mesmos direitos e deveres, devendo existir igualdade de tratamento; um jovem mencionou que após as sessões se tornou mais fácil identificar os sentimentos nos outros; um jovem passou a compreender a importância de “ajudar os outros e a aceitar a sua ajuda” (Jovem D); e que outro diz ter alterado o seu comportamento para melhor.

Quadro 24: Aspetos mais marcantes do Projeto

<b>Tema</b>			
Perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Aspetos mais marcantes do Projeto	Reforços	“As prendas (...) As medalhas do comportamento” (Jovem D)	3 jovens
	Convívio	“Gostei do convívio” (Jovem F)	3 jovens
	Aprendizagens	“Aquilo que aprendemos” (Jovem E)	2 jovens
	Relação interpessoal	“a relação com (...) a Susana” (Jovem F)	2 jovens
	Amizade	“a amizade” (Jovem C)	1 jovem
	Histórias abordadas	“das histórias que ouvimos” (Jovem G)	3 jovens
	Obra específica	“gostei muito do <i>Tanto, Tanto!</i> ” (Jovem C)	2 jovens
	Desenhos	“Foi desenhar” (Jovem D)	2 jovens
	Atividade específica	“o chapéu dos medos” (Jovem E)	1 jovem

Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, quanto à categoria “Aspetos mais marcantes do Projeto”, encontra-se uma variedade de respostas, verificando-se que as que reuniram maior consenso (ainda que por apenas três jovens em cada uma) foram os “Reforços” oferecidos mediante a prestação e comportamento nas atividades; o “Convívio” entre os jovens e dinamizadora do Projeto; e as “Histórias abordadas” nas sessões.

Analisando o conteúdo das entrevistas, constatamos a existência de pontos comuns com a revisão da literatura efetuada no primeiro capítulo.

Especificando, como verificámos anteriormente, embora a maioria dos jovens entrevistados refira algum hábito de leitura, este é apenas esporádico.

De facto, na realidade contemporânea, os livros e a leitura encontram-se “num contexto competitivo muito relevante, e com uma forte dinâmica, constituído pelas tecnologias de informação” (televisão, audiovisuais, jogos eletrónicos, consolas, internet, entre outros). Atendendo a atual preferência dos jovens pelos conteúdos tecnológicos, que contribuem significativamente para a estimulação da sua capacidade imaginativa, devido à interatividade e mobilidade relativamente aos livros, revela-se necessário, “recriar o seu lugar no novo mundo da sociedade em rede, experimentando novas compatibilidades com outras plataformas de comunicação, ao mesmo tempo que trabalha a sua proposta de valor, acentuando os traços identitários em que apresenta verdadeiras vantagens competitivas” (Lages, Liz, António & Correia, 2007, p. 360).

Neste contexto, Gouveia (2009) salienta que quer a escola, quer a família, detêm um papel de extrema relevância nos hábitos de leitura dos jovens, ou seja, depende de si, em grande parte, promover o gosto e o prazer pela leitura. No ambiente familiar, para além do espaço físico e do número de livros de que dispõe em casa, também as relações humanas influenciam os hábitos de leitura. Esta promoção da leitura, como constatamos no enquadramento teórico do Projeto, deve ir ao encontro dos gostos e interesses dos jovens (Mergulhão, 2008), bem como do seu estágio de desenvolvimento, e atender às limitações linguísticas e de perceção estético-valorativas, características nos mais novos. Correia (2007) acrescenta que também os grupos de pares contribuem para um hábito de leitura mais frequente, particularmente quando esses amigos ou colegas apresentam um interesse significativo pela leitura. Face ao exposto, é compreensível que os hábitos e as competências de leitura dos jovens institucionalizados sejam reduzidos, não pela ausência e indisponibilidade de livros adequados à sua faixa etária e fase de desenvolvimento, mas pela inexistência de um ambiente familiar favorável à estimulação da leitura e, na maioria dos jovens, da ausência de um grupo de amigos que contribuam para a mesma causa, e neste caso concreto, porque os jovens participantes apresentam algumas dificuldades na integração com outros pares, no seu contexto escolar, externos à instituição em que estão acolhidos.

Os motivos alegados para a seleção das obras preferidas no período antecedente à realização do Projeto (Espírito de entreajuda; Primeiro livro; Identificação com a personagem principal;

Cuidados parentais) e abordadas nas sessões do Projeto (Engraçado; Abordagem sobre o medo; Afeto; Divertido; Abordagem à deficiência visual; Adequado para crianças; Valores morais; Instrução comportamental) vão, de certo modo, ao encontro do exposto na bibliografia, nomeadamente, quanto à identificação pessoal do leitor com as histórias narradas e com as suas personagens (Mergulhão, 2008; Azevedo, 2004); à identificação e/ou integração de crenças e valores morais e cívicos (Mergulhão, 2006; Silva, 2003, cit. por Mergulhão, 2008; Silva & Barroso, 2014); e às preferências das crianças e dos jovens por livros que abordam situações diárias, os afetos e outros aspetos relacionados com a sua própria vida (Mergulhão, 2008). Ainda assim, parece-nos ter sido possível seguir a indicação de La Pluma Villar (2004, cit. por Maltez, 2011), relativamente à necessidade de as obras analisadas serem divertidas e permitirem a identificação dos leitores com as narrativas, e conseguir, como sublinham Parafita (1999) e Cordeiro (2010), que as histórias influenciassem pensamentos, atitudes e comportamentos.

Analisando as justificações da preferência ou identificação pessoal com as personagens das histórias analisadas (Personagem engraçada; Personagem simpática; Identificação com o mesmo tipo de deficiência; Identificação pessoal com a estrutura familiar; Identificação com situações de bullying; Identificação comportamental; Identificação com sentimento de medo) conclui-se que, de facto, a LIJ contempla personagens que experienciam situações idênticas às dos jovens, e com as quais eles acabam por se identificar, tanto com as próprias situações, como com as reações, atitudes e sentimentos e emoções das personagens (Mergulhão, 2008; Cordeiro, 2010; Maltez, 2011).

No que concerne ao “Impacto da leitura das obras na expressão e compreensão dos sentimentos e emoções” (Meio facilitador de compreensão; Meio facilitador de expressão; Meio facilitador de superação; Sem influência; Reconhecimento da existência de problemas nos outros; Compreensão face aos sentimentos dos colegas; Reconhecimento da necessidade de compreender o outro para o ajudar) aferiram-se, igualmente, convergências com o disposto no enquadramento teórico do Projeto. Concretizando, as respostas dos jovens face a esta categoria, demonstram que mediante a leitura e análise da literatura, podem sentir-se emocionalmente mais seguros, encontrar estratégias de resolução dos seus conflitos internos, e de soluções para outros tipos de problemas (Ceribelli *et al.*, 2009); suscitar e reconciliar sentimentos e emoções (Caldin, 2004); identificar e compreender os problemas dos outros, assumindo que estes fazem parte da vida e que são solucionáveis (Cordeiro, 2010; Ripoll, 2004, cit. por Maltez, 2011); construir novos significados, ideias e atitudes relativamente às

emoções difíceis de expressar e com as quais é difícil lidar (Sunderland, 2005, cit. por Cordeiro, 2010; Faria, 2010, cit. por Maltez, 2011); e promover o seu desenvolvimento afetivo (Silva & Barroso, 2014), psicológico e moral (Cordeiro, 2010). Neste sentido, consideramos que também as obras analisadas exerceram um impacto emocional nos jovens, na medida em que, contemplando nas suas histórias, através das suas personagens, emoções, sentimentos, angústias, dúvidas, frustrações e desejos (Sunderland, 2005, cit. por Cordeiro, 2010; Faria, 2010, cit. por Maltez, 2011), promoveram a sua projeção pela identificação pessoal (Ripoll, 2004 e Sunderland, 2010, cit. por Maltez, 2011), e contribuíram, de certo modo, para uma melhoria do seu bem-estar geral.

Comparando as afirmações dos jovens entrevistados com a revisão bibliográfica efetuada relativamente ao contributo da leitura das obras na relação com os outros (Aceitação das diferenças; Maior proximidade; Maior tolerância; Atitudes face aos outros), nos comportamentos pessoais (Maior tolerância; Autoestima positiva; Aprendizagem comportamental) e na aceitação das “diferenças” (Aceitação face à institucionalização; Igualdade nas “diferenças”; Respeito pelos gostos e opção sexual dos outros; Aceitação das “diferenças” dos outros; Respeito/aceitação face aos problemas dos outros), verificamos que a literatura destinada aos mais novos pode, verdadeiramente, constituir-se como um meio impulsionador de educação e aprendizagem e de mudanças (Azevedo, 2004), podendo influenciar as suas ideias, atitudes e comportamentos, ou seja, a construção dos seus valores, da sua personalidade (Parafita, 1999; Silva, 2003, cit. por Mergulhão, 2008; Cordeiro, 2010), e contribuir para o seu desenvolvimento a nível psicológico, social, emocional e afetivo (Maltez, 2011; Silva & Barroso, 2014), favorecendo a resolução de problemas nestes domínios, mediante a apresentação de possíveis soluções. Neste sentido corroboram-se, igualmente, o contributo da LIJ para melhor conhecimento, compreensão e tolerância face às particularidades/ diferenças do próximo (Kirchhof *et al.*, 2013), isto é, na promoção da consciência moral e cívica (Mergulhão, 2006), e o contributo da biblioterapia na compreensão e aceitação das suas próprias dificuldades mentais e físicas (Hendricks *et al.*, 1999).

Explorando, de forma geral, as respostas dos jovens à globalidade de questões realizadas, e concluindo que todos referem aprendizagens decorrentes das sessões literárias (Igualdade na “diferença”; Identificação de sentimentos nos outros; Respeito pelos outros; Espírito de entreatajuda; Mudança de atitude), reforçam-se as afirmações de Parafita (1999), Azevedo (2004), Mergulhão (2006), Silva (2003, cit. por Mergulhão, 2008), Cordeiro (2010) e Maltez (2011), quanto ao facto de as histórias infantojuvenis contribuírem para: a aquisição e/ou



desenvolvimento de diversos conhecimentos e ensinamentos; a alteração de determinadas perspectivas, valores, crenças comportamentos, atitudes e sentimentos e emoções; o desenvolvimento psicológico, social e emocional; a educação; o enriquecimento do vocabulário; e para a estimulação da linguagem e do pensamento.

Deste modo, compreendemos também a afirmação de Ceia (2004), relacionada com a utilização da literatura nas áreas da pedagogia e da psicologia, e a de Maltez (2011), associada à necessidade de as obras analisadas abordarem temáticas atuais, bastante próximas da realidade do seu público-alvo (o que vai ao encontro das temáticas preferidas, referidas pelos jovens), para que seja possível alcançar todas as alterações e contributos acima descritos.

Finalizando, importa sublinhar as palavras de Mergulhão (2008) e de Eco (2009), quando referem que a LIJ e a forma como é apresentado o seu conteúdo, permitem que os leitores atribuam um significado pessoal ao texto e construam uma diversidade de leituras e interpretações, justificando-se a existência de uma diversidade de respostas relativamente a cada questão da entrevista.

### **3. O IMPACTO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO COMPORTAMENTO DOS JOVENS**

No presente Projeto, a avaliação do impacto das atividades desenvolvidas, traduzido em alterações nos domínios socioemocional e comportamental dos jovens, foi efetuada mediante a aplicação do questionário CBCL 6-18.

Para melhor compreensão dos itens que compõem as seis Escalas de Síndromes do CBCL 6-18 consideradas no presente estudo, sugere-se a consulta da tabela apresentada no anexo 35.

A apreciação dos resultados obtidos em cada uma das escalas, bem como, do total das escalas relativas aos Problemas de Internalização e aos Problemas de Externalização, foi efetuada em função do Nível em que se encontram, designadamente, do Nível Normativo (resultados enquadrados nos parâmetros normais para a idade); do Nível *Borderline* (resultados indicativos de predisposição/ possibilidade da existência de problemas futuros); e do Nível Clínico (resultados superiores ao esperado para a idade, ou seja, clinicamente significativos).

Apresentam-se, de seguida, em forma de gráfico, os resultados obtidos no questionário nos dois momentos da sua aplicação, anterior e posteriormente, à realização do Projeto de Intervenção, sendo igualmente possível compreender tais resultados atendendo à idade e ao

género de cada jovem, mediante a análise das tabelas correspondes aos dados da fase teste e da fase re-teste, apresentadas nos anexos 36 e 37, respetivamente.

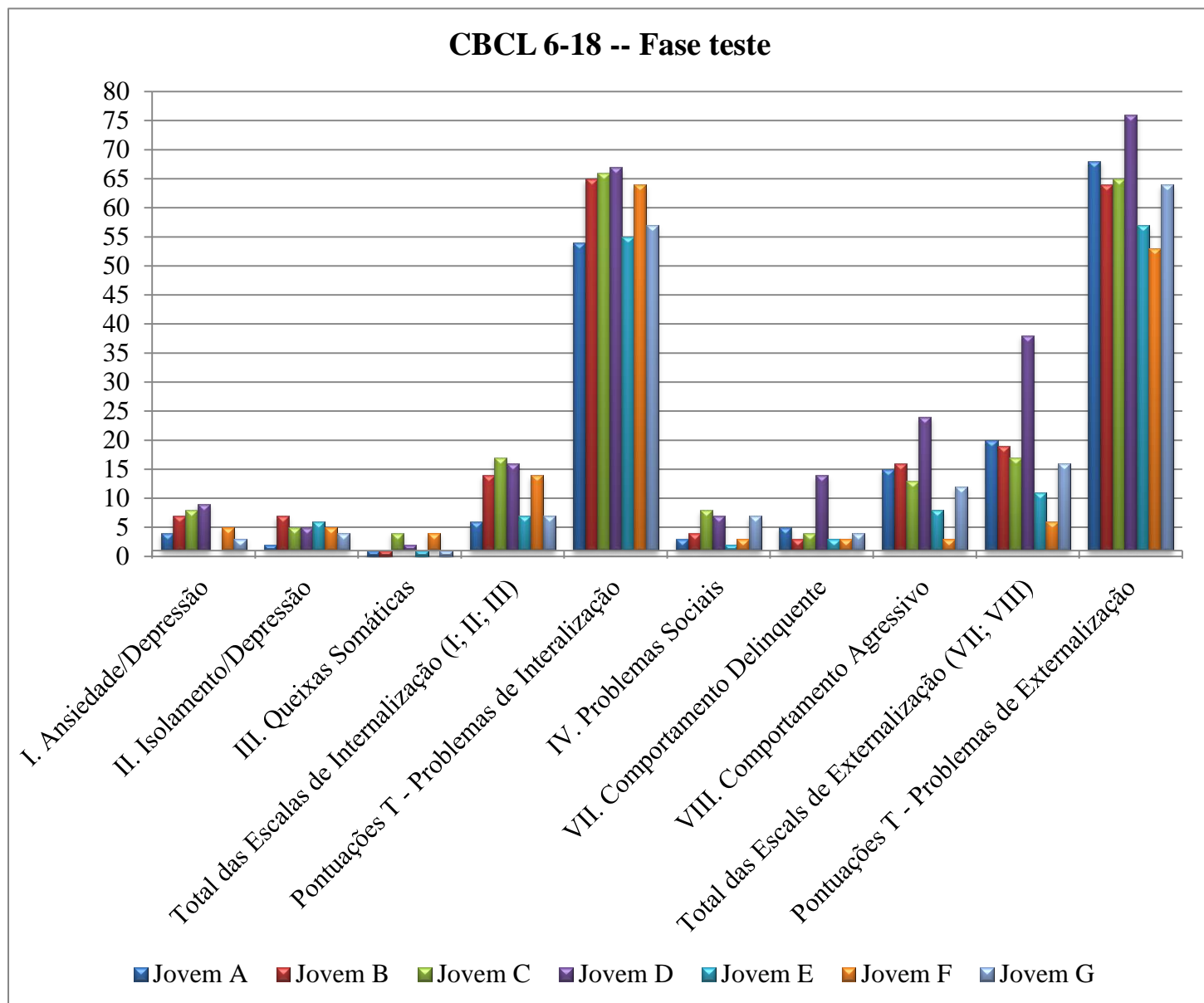


Gráfico 3: Fase teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18

Fonte: Elaboração própria com base no CBCL 6-18

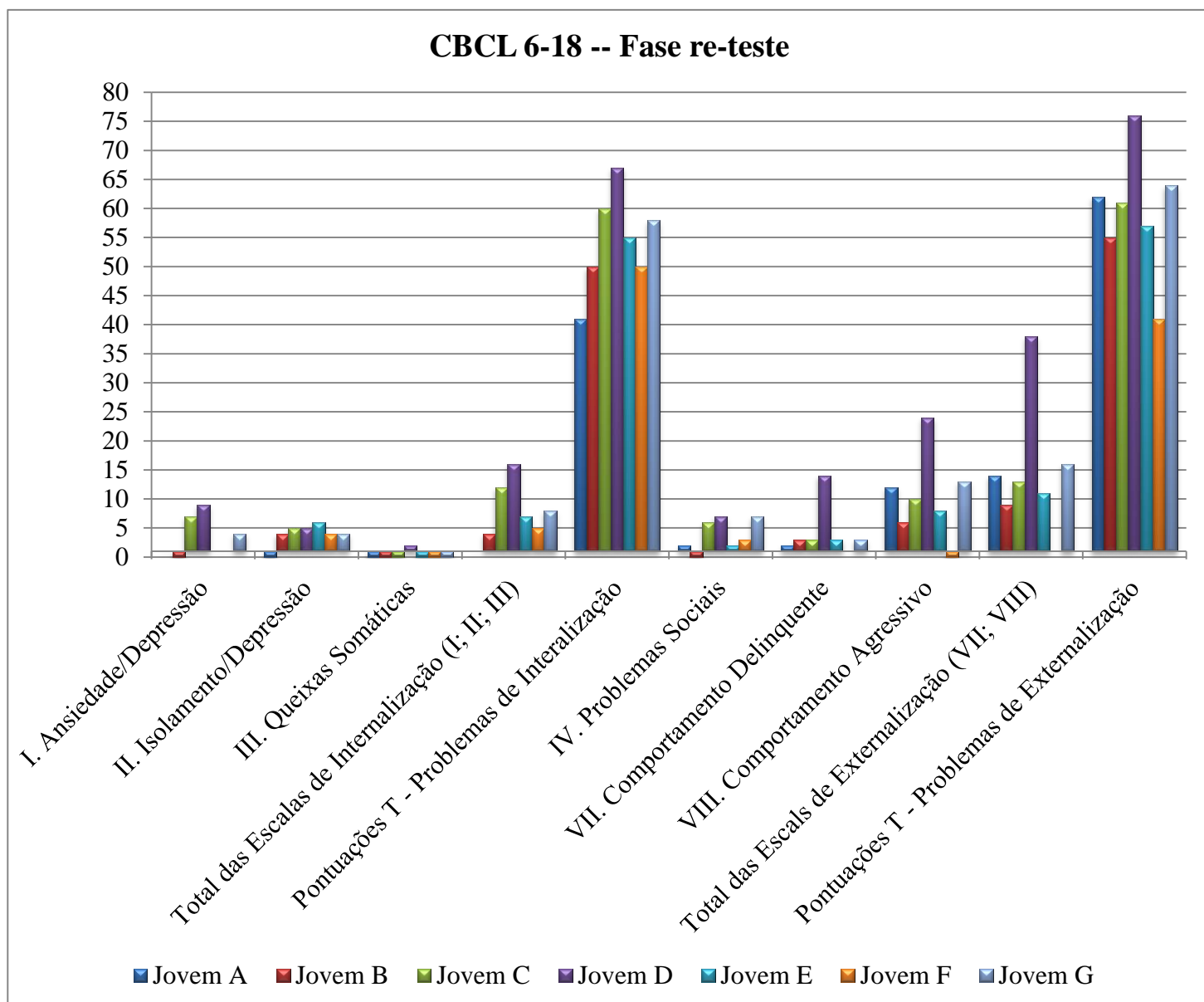


Gráfico 4: Fase re-teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18

Fonte: Elaboração própria com base no CBCL 6-18

A partir da análise dos gráficos podemos concluir o seguinte:

- Dos sete jovens participantes, dois superaram os seus Problemas de Internalização, com resultados clinicamente significativos na fase teste e, posteriormente, resultados normativos, na fase re-teste; um dos jovens, comparando as pontuações nos dois momentos de avaliação, apresentou uma diminuição da gravidade destes problemas; um jovem manteve resultados sugestivos de problemas clinicamente significativos; e três jovens mantiveram resultados enquadrados nos parâmetros normais para a idade. Com base na evolução dos resultados

obtidos pelos jovens com dificuldades, parece-nos possível validar o importante contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco.

- No que diz respeito aos Problemas de Externalização, apenas um jovem revelou a superação dos mesmos; dois jovens continuaram a apresentar este tipo de problemas embora em menor gravidade; dois jovens mantiveram pontuações indicativas de problemas com relevância clínica; e dois jovens mantiveram pontuações normativas, tendo em conta a sua faixa etária. Pelo exposto, concluímos que as atividades desenvolvidas a partir da LIJ surtiram um impacto positivo em termos das mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento.

- Quanto ao objetivo de compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares, mediante à análise das pontuações na escala *V. Problemas Sociais*, foi possível constatar a ausência de alterações em todos os resultados obtidos, em ambas as fases de aplicação. No entanto, é importante referir que a maioria dos jovens, quer na fase teste quer na fase re-teste, alcançou pontuações enquadradas nos parâmetros normais para a sua faixa etária. Deste modo, concluiu-se que especificamente no caso dos três jovens que apresentavam dificuldades nesta área, a LIJ não se constituiu como um recurso psicopedagógico facilitador da inclusão de jovens em risco no grupo de pares.

A partir da apreciação individual das pontuações obtidas por cada jovem, sublinha-se o impacto positivo das atividades do Projeto, mais concretamente da LIJ, em quatro dos sete jovens participantes no mesmo. Especificando,

- O jovem A diminuiu a gravidade dos seus problemas de Externalização, ainda que a sua pontuação final se enquadre no nível *Borderline*;

- O jovem B destaca-se dos restantes elementos, por ter sido o jovem que alcançou mais melhorias, superando os seus problemas de internalização e de externalização, ou seja, onde o impacto da LIJ nos problemas de comportamentos se revelou mais positivo. É o jovem, de entre os sete participantes, com melhor desenvolvimento cognitivo e, não obstante a sua acentuada instabilidade emocional, facilmente se envolveu e captou o intuito das atividades, favorecendo a sua motivação para a mudança;

- A LIJ teve um impacto menor mas igualmente positivo no jovem C, na medida em os problemas apresentados diminuíram quanto à sua gravidade;

- No jovem D, jovem com problemas graves do foro psiquiátrico, não se registaram quaisquer alterações, concluindo-se nulo o impacto da LIJ no comportamento do mesmo. Neste caso concreto, constituíram-se como principais constrangimentos, a perturbação comportamental e

a acentuada instabilidade emocional do jovem, já evidenciada no decorrer das sessões do Projeto, dado que a nível intelectual não existem limitações significativas;

- No jovem E, de igual modo não se registam alterações o que, neste caso, é perfeitamente justificado pela ausência de problemas, isto é, trata-se do único jovem cujas pontuações se enquadraram, em ambas as fases, no nível Normativo. É um jovem emocionalmente estável e equilibrado, bem adaptado ao contexto institucional, e sem dificuldades de integração com outros. A sua participação nas sessões foi, na generalidade, correta e pertinente;

- O jovem F superou os problemas de internalização apresentados na fase teste, e portanto, confirma o impacto positivo da LIJ a este nível;

- O jovem G não apresentou mudanças comportamentais tendo mantido o mesmo tipo e gravidade de problemas, o que indica que a LIJ não deteve um impacto positivo no mesmo. Tais resultados podem estar associados ao tipo de obras abordadas e de atividades desenvolvidas, e ao desinteresse do jovem pelas mesmas, mas também podem ser justificados pelo não reconhecimento da necessidade de mudança, isto é, por ser um jovem que dificilmente reconhecia e assumia os seus erros, as suas limitações. A sua baixa auto-estima e sentimento de inferioridade eram frequentemente mascarados por estratégias compensatórias, nomeadamente, comportamentos exibicionistas perante os outros, transmissão de ideias e de pensamentos considerados como os mais corretos, desvalorizando as opiniões dos outros, e evidenciando sempre que possível os erros e as limitações dos outros.

## **CONCLUSÕES**

Com base na Convenção sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989), há aproximadamente três décadas, impera a perspectiva de que todas as crianças e jovens, com idade inferior a 18 anos, têm direito a uma vida com qualidade, promotora do seu adequado desenvolvimento a nível físico, cognitivo, afetivo, espiritual, moral e social.

Porém, atualmente, ainda nos deparamos com situações de crianças e jovens que por motivos de ordem diversa, não têm a oportunidade de usufruir desses direitos, podendo encontrar-se em circunstâncias de risco ou de perigo. De entre vários fatores de risco que comprometem o pleno bem-estar e o processo desenvolvimental das crianças e dos jovens, destacam-se, os fatores individuais (associados às características das crianças e/ ou dos seus cuidadores); os fatores familiares (contexto familiar de origem); e os fatores socioculturais (CNPCJR, 2011a). Neste sentido, sublinha-se a necessidade de as ECMIJ, as CPCJ e, em determinados casos, os Tribunais, intervirem no sentido da promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em situação de risco ou perigo, mediante a concretização de avaliações, diagnósticos e práticas interventivas. No caso de jovens em risco as ações são essencialmente de caráter preventivo, enquanto em situações efetivas de perigo, deve intervir-se no sentido do impedimento de reincidências e da promoção da capacidade de resiliência e/ou através da aplicação de medidas de proteção, sendo exemplo o acolhimento institucional. Todo o processo de tomada de decisão, bem como a intervenção com crianças e jovens em risco e perigo, desde a sua sinalização à aplicação de medidas, devem ser efetuados através de ações interdisciplinares, por parte de equipas pluridisciplinares, usualmente constituídas por profissionais das áreas da Saúde, do Direito, da Educação, do Serviço Social e da Psicologia (CNPCJR, 2011a).

Em virtude dos problemas cognitivos, socioemocionais e comportamentais que estas crianças e jovens, não raras vezes apresentam, impõe-se a necessidade de uma intervenção eficaz e adequada às necessidades e especificidades de cada um, com o principal objetivo de dar respostas simples mas concretas aos seus dilemas e conflitos internos, minimizando a sua dor e o seu sofrimento. Destaca-se, neste âmbito, o valor terapêutico da LIJ a qual, quando aliada por exemplo à Psicologia (Psicoliteratura), pode revelar-se extremamente benéfica no alcance de melhorias particularmente, quando permite às crianças e aos jovens, a projeção e a identificação pessoal com as personagens das histórias narradas, favorecendo um leque diversificado de aprendizagens.

Recordemos que as obras literárias devem ser adequadas à idade, à capacidade cognitiva, aos conflitos e aos problemas de cada criança/jovem, devendo igualmente refletir realidades próximas de cada um, e permitir que sejam os próprios a tentar desconstruí-las, a retirar as suas próprias elações e obterem, com a ajuda do profissional, estratégias para solucionar os seus problemas e dilemas, e assim alcançar o seu equilíbrio psicológico. Mediante as palavras escritas, ou elididas, complementadas pelas ilustrações, a LIJ adquire claramente um valor psicopedagógico de inestimável pertinência.

Neste sentido, o objeto do presente estudo prende-se com a aplicabilidade psicopedagógica da LIJ, pelo que se procurou compreender em que medida este subsistema literário se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco, particularmente com jovens institucionalizados mediante a operacionalização de um Projeto de Intervenção, com os seguintes objetivos específicos: compreender o contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco; compreender a relação entre a LIJ e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares; compreender a relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento; perceber se a LIJ pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco.

Finalizado o estudo confirma-se que foi possível alcançar respostas relativamente a todos os objetivos específicos definidos para a sua concretização, expondo-se de seguida as principais conclusões, limitações e, conseqüentemente, algumas sugestões para futura análise.

No que concerne ao contributo da LIJ no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco, os resultados obtidos demonstram um impacto muito significativo no desenvolvimento social e emocional dos jovens ao promover, particularmente a capacidade individual de expressão e compreensão emocional, bem como a capacidade para melhor identificar e compreender os sentimentos e emoções dos outros, os seus problemas e a necessidade de ajuda mútua na resolução dos mesmos, percecionado também por alguns jovens como um “Meio facilitador de superação”. A LIJ contribuiu igualmente para uma melhoria da autoestima, da autoconfiança e do autoconceito da maioria jovens, bem como para uma perceção mais favorável dos outros favorecendo, conseqüentemente, as relações interpessoais. O contributo da LIJ refletiu-se ainda ao nível dos Problemas de Internalização manifestados pela maioria dos jovens, verificando-se mesmo em alguns casos a sua superação, e noutros, uma redução da gravidade desses problemas.

Estas conclusões vão ao encontro do exposto no enquadramento teórico quando se explicita o contributo da LIJ a nível da expressão, compreensão e gestão emocional, bem como, na identificação e compreensão dos sentimentos e emoções dos outros, (Caldin, 2004; Ceribelli *et al.*, 2009; Sunderland, 2005, cit. por Cordeiro, 2010; Faria, 2010, cit. por Maltez, 2011; Silva & Barroso, 2014); no reconhecimento e aceitação da existência de problemas comuns e de estratégias para os solucionar ou superar (Ceribelli *et al.*, 2009; Cordeiro, 2010; Ripoll, 2004, cit. por Maltez, 2011); e na melhoria geral do seu bem-estar psíquico, proporcionando um maior sentimento de segurança e estabilidade nos jovens (Ceribelli *et al.*, 2009).

Analisando as perceções da dinamizadora do Projeto, dos jovens e da respetiva Encarregada de Educação quanto ao contributo da LIJ na relação dos jovens com os outros, e na sua inclusão no grupo de pares, constatamos a existência de algumas divergências. Na perspetiva da maioria dos jovens, a leitura e a análise das obras literárias favoreceram a reflexão sobre as suas próprias ações, e promoveram a adoção de comportamentos e atitudes mais positivos no relacionamento interpessoal, e de maior tolerância face os outros. Ainda, na perspetiva da dinamizadora, ao longo das sessões do Projeto a maioria dos jovens apresentou algumas melhorias a nível da compreensão do outro, nomeadamente dos seus pensamentos e emoções, dos seus problemas e conflitos, o que favoreceu ligeiramente a consciencialização da necessidade de aceitação e do respeito mútuos, e de reforço do espírito de equipa e da entajuda. Porém, na avaliação da técnica do CAT, a LIJ não deteve qualquer contributo na inclusão social dos jovens em risco, e no grupo de pares, na medida em que todos os jovens que apresentavam Problemas Sociais mantiveram os mesmos problemas após a realização das atividades do Projeto. As diferentes perceções supracitadas remetem para duas importantes limitações do presente estudo na aferição do objetivo.

Especificando, após concluídas as atividades do Projeto, consideramos que as obras literárias selecionadas em função da temática da “inclusão” não foram suficientemente adequadas ao grupo, assim como a análise das mesmas e respetivas atividades, comprometendo um contributo mais significativo da LIJ na relação dos jovens com os outros, bem como, na sua inclusão. A segunda limitação decorre da natureza subjetiva das respostas da Encarregada de Educação ao questionário “CBCL 6-18”; para além disso, e contrariamente ao desejado e necessário para o presente estudo, não foi possível reunir, para posteriormente comparar, quer a visão dos professores relativamente ao comportamento (relacionamento interpessoal e inclusão) dos jovens no contexto escolar, quer a perceção dos próprios jovens quanto aos seus Problemas Sociais. Neste sentido, importa aqui relembrar que esta impossibilidade foi



motivada, no caso dos professores, pela indisponibilidade da maioria em participar no estudo, e no caso dos jovens, pelas dificuldades acentuadas que a maioria revela a nível da leitura e da sua compreensão mas, sobretudo, pelas condicionantes institucionais e temporais na realização do Projeto de Intervenção.

Contudo, e com base na análise de todos os dados recolhidos, realça-se a conformidade das várias perspetivas (jovens; dinamizadora; e encarregada de educação), quanto à potencial relação entre a LIJ e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento, confirmando-se o objetivo.

Revelando coerência nas suas respostas à entrevista, a maioria dos jovens voltou a evidenciar o importante contributo da leitura e análise das obras literárias para melhoria dos seus problemas de comportamento, nomeadamente, de comportamentos intolerantes, agressivos, desafiantes e de oposição. Na perspetiva da dinamizadora, apesar da instabilidade emocional característica de todos os jovens participantes, o desempenho global da maioria dos jovens nas sessões do Projeto evoluiu positivamente, considerando-se de igual modo bastante relevante o impacto da LIJ, traduzido em alterações positivas no comportamento problemático dos jovens. O contributo da LIJ, ainda que mais reduzido mas não menos positivo, é também visível em alguns jovens, ao nível da superação e diminuição da gravidade dos Problemas de Externalização (Comportamento Delinvente e Comportamento Agressivo). Sublinha-se, deste modo, a convergência com a revisão da literatura, no sentido em que a LIJ é potenciadora de educação e aprendizagem, e de mudanças (Azevedo, 2004), podendo influenciar as ideias, atitudes e comportamentos dos jovens, contribuindo para a construção dos seus valores, e da sua personalidade (Parafita, 1999; Silva, 2003, cit. por Mergulhão, 2008; Cordeiro, 2010), e para o seu adequado desenvolvimento psicológico, social, emocional e moral (Maltez, 2011; Silva & Barroso, 2014).

Por último, mediante a análise dos dados recolhidos, constatamos alguma discrepância nos resultados obtidos (entrevista e observação direta) relativamente à possibilidade de a LIJ atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco, o que significa que este objetivo não foi integralmente corroborado. Especificando, na perceção da dinamizadora, a maioria dos jovens atingiu os objetivos definidos nas sessões destinadas à abordagem temática das “diferenças”. Através da projeção e identificação pessoal, a maioria alcançou progressos no seu desenvolvimento pessoal, mais concretamente a nível do autoconceito, autoestima e autoconfiança, associada a uma maior consciencialização e aceitação da diferença, em si e nos outros. Na perspetiva da maioria dos participantes,

algumas das histórias abordadas contribuíram para o conhecimento de diversas formas e motivos pelos quais se pode ser “diferente”, sendo que a maioria se considera “diferente” devido ao seu modelo familiar, e os restantes se sentem “diferentes” por serem portadores de deficiência. Porém, apenas três jovens consideraram que a leitura e análise literária contribuíram para uma melhor “Aceitação face à institucionalização” e melhor “Aceitação das “diferenças” dos outros”, sendo que os restantes quatro referiram que a análise literária não contribuiu de forma significativa na aceitação das “diferenças”. Evidencia-se, portanto, um certo afastamento relativamente à revisão bibliográfica efetuada, designadamente quanto ao importante contributo da LIJ na melhoria do conhecimento, compreensão e tolerância face às particularidades ou diferenças do próximo (Kirchof *et al.*, 2013), e na compreensão e aceitação pessoal das próprias dificuldades físicas e psicológicas (Hendricks *et al.*, 1999).

A subjetividade inerente ao processo avaliativo, o qual não raras vezes depende do avaliador, pode constituir-se como uma possível justificação da divergência evidenciada. Uma outra justificação possível, e de acordo com o exposto no capítulo dedicado à descrição e análise dos resultados obtidos, prende-se com o facto de alguns jovens apresentarem bastante dificuldade em reconhecer e aceitar as suas limitações, o confronto com as mesmas, utilizando frequentemente como estratégia de atuação, a negação. Na abordagem da temática das “diferenças”, no caso concreto da deficiência, foram apenas apresentadas obras que retratavam a deficiência visual, por se tratar de um problema comum a alguns dos jovens participantes. Neste sentido, concluímos como uma limitação importante para se alcançar este quarto objetivo, a não exploração de outras obras cujas histórias refletiam outros tipos de deficiência.

Pelo exposto concluímos que, não obstante algumas incongruências entre os dados obtidos através dos três instrumentos de avaliação aplicados, e as limitações identificadas, é consensual a ideia de que o presente Projeto de Intervenção deteve um impacto significativamente positivo nos jovens, contribuindo para a aquisição de aprendizagens diversas, de entre as quais, foram destacadas pelos mesmos: o respeito pelo próximo; a aceitação das “diferenças” e a defesa pela igualdade de direitos e de tratamento; a identificação mais fácil e adequada de sentimentos nos outros; a importância de “ajudar os outros e a aceitar a sua ajuda”; a controlar e melhorar o comportamento. Contrariamente à perspectiva de alguns adultos, as crianças e os jovens são recetores dinâmicos e agentes ativos na leitura e análise das obras literárias, capazes de lhes atribuir uma diversidade de sentidos e de construir os seus finais (Mesquita, 2008, cit. por Mergulhão, 2008). Quanto aos aspetos

mais marcantes do Projeto, para além dos reforços materiais (canetas, lapiseiras e doces) oferecidos mediante a prestação e comportamento nas atividades, cuja resposta compreensivelmente se justifica pela acentuada carência afetiva destes jovens e, portanto, pelo enorme valor que um objeto, por mais simples que seja, pode ter, foram também sublinhados as “Histórias abordadas” nas sessões, e o “Convívio” entre os jovens e dinamizadora do Projeto. Importa, efetivamente, exaltar que a relação interpessoal, muitas vezes terapêutica, estabelecida entre a dinamizadora e os jovens, assente nos princípios da escuta ativa, da aceitação incondicional, da confiança, da confidencialidade e do respeito mútuos, constituiu uma mais-valia para a concretização do presente Projeto de Intervenção e respetivos resultados obtidos.

De reconhecido valor terapêutico, a LIJ facilita indubitavelmente o relacionamento interpessoal (adulto e criança/ jovem), a abordagem de temáticas mais complexas, a identificação e a avaliação de problemas e de conflitos, aos quais muitas vezes é difícil aceder, e no contexto da intervenção, embora não em sua substituição, pode ser utilizada como um recurso psicopedagógico complementar a outras técnicas terapêuticas específicas do domínio da Psicologia. Mas, esta aplicabilidade psicopedagógica da LIJ só se torna efetiva, se na seleção das obras literárias, o adulto-mediador tiver em consideração alguns dos critérios essenciais que particularmente a definem, nomeadamente se a obra escolhida “acrescenta algo às vivências da criança, se dá respostas às suas inquietações e problematiza o aparentemente inquestionável”; “permite a valorização da identidade e a construção da auto-estima, favorecendo o processo de maturação psico-emotiva da criança”; “incute afectos e valores de forma subtil, permitindo o amadurecimento da consciência cívica e relacional da criança”; “permite o desenvolvimento da criatividade e da capacidade intelectual da criança”; é adequado, pela forma e pela temática abordada, ao nível etário e ao estágio de desenvolvimento da criança”; “utiliza uma linguagem simples (mas não simplista ou redutora)”; “permite o enriquecimento lexical numa perspectiva psico-evolutiva”; “permite o alargamento progressivo das estruturas sintácticas e de significação do sistema modelizante primário”; “introduz no discurso recursos expressivos e outros procedimentos técnicoliterários adequados ao público infantil”; “permite uma leitura plural pela ambivalência significativa da linguagem”; “apresenta ilustrações pertinentes e sugestivas, com valor artístico”; “estabelece uma relação coerente e harmoniosa entre texto verbal e texto gráfico-plástico”; e se “surpreende, seduz, provoca espanto ou deslumbramento” (Mergulhão, 2008, pp.48; 49).

Apesar dos condicionalismos institucionais que se registaram no decorrer da realização do projeto (duração da concretização das atividades limitada no tempo devido às saídas dos jovens da instituição, por visita a casa ou para outras instituições; alteração de datas previamente agendadas por indisponibilidade da instituição; horário das atividades nem sempre flexível) e da sua morosidade (pelo tempo exigido para a planificação das sessões, construção e organização dos materiais necessários à concretização das atividades, assim como pelo elevado tempo exigido para a análise dos dados, inerente aos próprios métodos de recolha utilizados), consideramos que o presente Projeto contribui para a compreensão das potencialidades da LIJ enquanto recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco, especialmente nos domínios socioemocional, comportamental e relacional, com aplicabilidade possível em áreas como a Educação, a Psicologia, a Psicopedagogia, e em diferentes contextos, como por exemplo, clínico, institucional, escolar.

Na verdade, enquanto autora e dinamizadora do presente Projeto, reconheço as dificuldades sentidas na sua concretização destacando, em especial, o meu fraco domínio de aspetos de ordem teórica e analítica sobre o subsistema literário infanto-juvenil, a seleção das obras literárias mais adequadas aos objetivos definidos, na medida em que se tratava de uma área, até então, para mim pouco atrativa e nada explorada. Porém, aqui residiu o verdadeiro desafio da minha intervenção que, sem falsa modéstia, declaro ter sido superado. Acrescento ainda que a concretização do Projeto teve um impacto significativamente relevante a nível pessoal, fomentando o meu interesse e entusiasmo na descoberta da LIJ, promovendo hábitos de leitura, bem como a minha total admiração por este subsistema literário; e a nível profissional, enriquecendo a minha prática enquanto Psicóloga nos contextos onde exerço as minhas funções, designadamente, no contexto clínico, escolar e institucional (CAT), a nível individual ou de grupo. Esta perspetiva é reforçada pela CNPCJR (2011b, p. 100) segundo a qual, as ações de prevenção secundária em contexto educativo, no âmbito das crianças e jovens em risco, “podem (...) integrar programas estruturados enquadrados (...) nas áreas curriculares não disciplinares, por exemplo, no plano de atividades ou nas atividades desenvolvidas pelos serviços de psicologia e orientação em colaboração com outras entidades com competência em matéria de infância e juventude”.

Atendendo às limitações do estudo, supracitadas, sugere-se uma análise e avaliação mais aprofundada do contributo da LIJ no relacionamento interpessoal dos jovens, e sua inclusão social e no grupo de pares. Para além de uma seleção mais adequada das obras literárias a abordar e respetivas atividades, em termos metodológicos, apostar-se-ia na aplicação, aos

jovens, do “Questionário de Nomeação de Pares”, adaptado de Dodge (1983), por Martins, M., especialmente útil na avaliação da integração social ou do ajustamento psicossocial das crianças e dos adolescentes, e do “Questionário de auto-avaliação para jovens - YSR 11-18”, cujo preenchimento seria, obrigatoriamente, adaptado em virtude das suas dificuldades cognitivas e de linguagem, por exemplo, através da leitura oral, explicação dos conceitos numa linguagem mais acessível e escrita pela dinamizadora do Projeto.

Indo ao encontro das respostas e respetivas justificações dos jovens, uma outra sugestão está relacionada com o desenvolvimento de atividades semelhantes (devidamente adaptadas) mas em sessões individuais, quer pela carência afetiva e pela premente necessidade de atenção e de cuidados que estes jovens apresentam, quer pelo facto de poder ser um espaço, um momento mais individualizado, que lhes pode proporcionar maior segurança e à vontade, garantindo-se o sigilo profissional e a confidencialidade.

De um modo geral, face ao interesse dos resultados alcançados, o presente Projeto de Intervenção poderá servir também como ponto de partida para futuras investigações em diversas áreas, com temáticas semelhantes ou outras, igualmente pertinentes. Esta sugestão é reforçada pelo facto de em Portugal existirem poucos estudos desta natureza, destacando-se apenas o estudo de Cordeiro (2010).

Refletindo sobre todos os pontos acima abordados, e em jeito de conclusão, apraz-nos mencionar que é possível corroborar a hipótese inicialmente formulada e que se constituiu como elemento orientador do Projeto: *“A Literatura Infantojuvenil, desde que adequada às suas particularidades e necessidades, pode funcionar como um importante recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco”*.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aguiar e Silva, V. (2011). *Teoria da Literatura*. 8ª ed., Coimbra: Almedina.

American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª edição). Lisboa: Climepsi Editores. (Original publicado em 2013).

Assembleia da República (1999). Lei n.º 147/99, de 1 de setembro: Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. *Diário da República*, 1.ª série A, n.º 204, 6115-6132.

Assembleia da República (2003). Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto: Altera o Código Civil, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, o Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de Maio, a Organização Tutelar de Menores e o Regime Jurídico da Adopção. *Diário da República*, 1.ª série A, n.º 193, 5313-5329.

Assembleia da República (2015). Lei n.º 142/2015 de 8 de setembro: Segunda alteração à Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 175, 7198-7232.

Azevedo, F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. In Sousa, C. M. & Patrício, R (orgs.), *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (pp. 1 – 8), Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Acedido a 11 de outubro de 2016 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>.

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bettelheim, B. (1985). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editores.

Cacheiro, C. M. & Martins, M. J. (2012). Promoção de Competências Sócio-Emocionais em crianças do Ensino Básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 20 (1), 155-169. Acedido a 4 de setembro de 2016 em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4418/1/Cacheiro%20e%20Martins%2c%202012.pdf>.

Caldin, C. F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18, 72-89. Acedida a 10 de junho de 2016 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72/5474>.

Carta Social (2016). *CAT no concelho de Elvas*. Acedido a 15 de setembro de 2016 em [http://www.cartasocial.pt/resultados\\_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod\\_distrito=12&cod\\_concelho=07&cod\\_freguesia=0&cod\\_area=1&cod\\_valencia=1304&nome=&localpostal=&temCert=false](http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod_distrito=12&cod_concelho=07&cod_freguesia=0&cod_area=1&cod_valencia=1304&nome=&localpostal=&temCert=false).

Carta Social (2016). *CAT no concelho de Portalegre*. Acedido a 15 de setembro de 2016 em [http://www.cartasocial.pt/resultados\\_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod\\_distrito=12&cod\\_concelho=14&cod\\_freguesia=0&cod\\_area=1&cod\\_valencia=1304&nome=&localpostal=&temCert=false](http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod_distrito=12&cod_concelho=14&cod_freguesia=0&cod_area=1&cod_valencia=1304&nome=&localpostal=&temCert=false).

Carta Social. (2015). *Lares de Infância e Juventude em Portalegre*. Acedido a 15 de setembro de 2016 em [http://www.cartasocial.pt/resultados\\_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod\\_distrito=12&cod\\_concelho=14&cod\\_freguesia=0&cod\\_area=1&cod\\_valencia=1305&nome=&localpostal=&temCert=false](http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod_distrito=12&cod_concelho=14&cod_freguesia=0&cod_area=1&cod_valencia=1305&nome=&localpostal=&temCert=false).

Carta Social. (2016). *Lar de Infância e Juventude em Arronches*. Acedido a 15 de setembro de 2016 em [http://www.cartasocial.pt/resultados\\_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod\\_distrito=12&cod\\_concelho=02&cod\\_freguesia=0&cod\\_area=1&cod\\_valencia=1305&nome=&localpostal=&temCert=false](http://www.cartasocial.pt/resultados_pesquisageral.php?filtrar=hidden&cod_distrito=12&cod_concelho=02&cod_freguesia=0&cod_area=1&cod_valencia=1305&nome=&localpostal=&temCert=false).

Ceia, C. (2004). *A Literatura ensina-se?* Lisboa: Edições Colibri.

Ceribelli, C., Nascimento, L. C., Pacífico, S. M. R. & Lima, R. A. G. (2009). A mediação de leitura como recurso de comunicação com crianças hospitalizadas. *Revista Latino-am*

*Enfermagem*, 17 (1), 81-87. Acedida a 16 de julho de 2016 em [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt\\_13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt_13.pdf).

Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto/ Ediciones Mensajero.

CNPDPJ. (s/d). *A criança em Risco - Conceito de Risco/Perigo*. Acedido a 9 de outubro de 2016 em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?13.02>.

CNPDPJ. (s/d). *O Sistema de Protecção Português*. Acedido a 9 de outubro de 2016 em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?12.02>.

CNPCJR (coord.). (2011a). *Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças – Guia de Orientações para os Profissionais da Acção Social na Abordagem de Situações de Maus Tratos ou Outras Situações de Perigo*. Acedido a 1 de novembro de 2016 em [http://www.cnpcjr.pt/guias/Guia\\_Acao\\_Social.pdf](http://www.cnpcjr.pt/guias/Guia_Acao_Social.pdf).

CNPCJR (coord.). (2011b). *Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças – Guia de Orientações para os Profissionais da Educação na Abordagem de Situações de Maus Tratos ou Outras Situações de Perigo*. Acedido a 1 de novembro de 2016 em [http://www.cnpcjr.pt/guias/Guia\\_Educacao.pdf](http://www.cnpcjr.pt/guias/Guia_Educacao.pdf).

Cordeiro, A. (2010). *O Livro Infantil e a Leitura Animada como Recursos Terapêuticos*. Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa – Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedida a 10 de junho de 2016 em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/534/1/MsC\\_ammcordeiro.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/534/1/MsC_ammcordeiro.pdf).

Correia, T. (2007). A leitura nos alunos do 2.º ciclo do ensino básico. In Lages, M., Liz, C., António, J. & Correia, T., *Os Estudantes e a Leitura* (pp. 89-125). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Acedido a 20 de outubro de 2016 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>.



Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), 355-380. Acedida a 23 de setembro de 2016 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).

Dubouloz, C. J. (1999). Métodos de análise dos dados em investigação qualitativa. *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp. 305-320. (Original publicado em 1996)

Duhamel, F. & Fortin, M. F. (1999). Os estudos de tipo descritivo. *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp. 161-172. (Original publicado em 1996)

Eco, U. (2009). *A Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

Fortin, M. (1999). Métodos de amostragem. *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp. 201-214. (Original publicado em 1996)

Fortin, M. (org.); Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta. (Original publicado em 2006)

Fortin, M., Grenier, R. & Nadeau, M. (1999). Métodos de colheita de dados. *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp. 239-265. (Original publicado em 1996)

Fortin, M., Côté, J. & Vissandjée, B. (1999). A Investigação Científica. *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp.15-24. (Original publicado em 1996)

Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Acedida a 19 de outubro de 2016 em <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/209/2/TME%20382.pdf>.

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncípa.

Hendricks, C., Hendricks, J. & Cochran, L. (1999). Using Literacy Conversations for Healing: The Significant Conversationalists. In Telfer, R. (ed.), *Literacy conversations: family, school, community – Yearbook of the American Reading Forum* (vol. XIX, pp. 122-135). Acedido a 20 de outubro de 2016 em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED447463.pdf>.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2014). *Guia Prático – Apoios Sociais – Crianças e Jovens em Situação de Perigo*. Acedido a 5 de outubro de 2016 em [http://www.seg-social.pt/documents/10152/14961/apoios\\_sociais\\_crianças\\_jovens\\_situacao\\_perigo/9cf79f50-51d4-477b-82d8-c340a568fa00](http://www.seg-social.pt/documents/10152/14961/apoios_sociais_crianças_jovens_situacao_perigo/9cf79f50-51d4-477b-82d8-c340a568fa00).

Kirchof, E., Bonin, I. T. & Silveira R. M. H. (2013). Os deficientes na Literatura Infantil – tendências e representações. *Aprender*, 33, 113-122. Acedida a 1 de agosto de 2016 em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>.

Lages, M., Liz, C., António, J. & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Acedido a 20 de outubro de 2016 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>.

Maltez, C. (2011). *A Biblioteca Escolar e a Biblioterapia: relato de uma experiência*. Dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta de Lisboa. Acedida a 10 de junho de 2016 em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2302/1/Cristina%20Maltez.pdf>.

Melo, A. T. & Alarcão, M.. (2011). Avaliações em situações de risco e perigo para as crianças: Um roteiro organizador. *Análise Psicológica*, 3 (XXIX), 451-466. Acedida a 11 de outubro de 2016 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v29n3/v29n3a06.pdf>.

Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Aprender*, 33, 35-40. Acedida a 1 de agosto de 2016 em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>.

Mergulhão, T. (2006). Literatura para Crianças e Jovens: contributos para uma (re)definição. *A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens*. Actas do II Congresso Internacional - Universidade do Minho; Braga: Universidade do Minho, pp. 1-13

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Tese de doutoramento em Estudos Literários, Universidade Aberta de Lisboa. Acedida a 10 de outubro de 2016 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337\\_tese\\_Teresa\\_Mergulhao\\_versao\\_CD.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_CD.pdf)

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83. Acedida a 23 de setembro de 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Decreto-Lei nº 133-A/97 de 30 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 124, 2624-(2)-2624-(7).

Moreira, P. (2007). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 2 de outubro de 2016 em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

Obra Social Sagrado Coração de Maria (s/d). *CAT Sagrado Coração de Maria*. Acedido a 20 de agosto de 2016 em <http://obrasocialp.irscm.pt>.

Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Editora.

Penha, M. T. (1996). *Crianças em Risco*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social-Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Acedido a 9 de outubro de 2016 em [http://www.seg-social.pt/documents/10152/51285/Criancas\\_risco/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3](http://www.seg-social.pt/documents/10152/51285/Criancas_risco/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3).

Pinheiro, M. (2012). *O acompanhamento a crianças e às suas famílias nos Centros de Acolhimento Temporário: A perspetiva dos técnicos de serviço social*. Dissertação de Mestrado em Política Social, Universidade Técnica de Lisboa. Acedida a 15 de outubro de 2016 em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5867/1/Tese%20Mafalda.pdf>.

Psiquilibrios Edições (s/d). *Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA): Um sistema integrado de avaliação com múltiplos informadores*. Acedido a 15 de setembro de 2016 em <http://www.psiquilibrios.pt/cat-EdPsiqu-ASEBA.html>.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, C. (s/d). A produção literária de Luísa Ducla Soares: Uma obra multifacetada. In *Portal da Casa da Leitura – Fundação Calouste Gulbenkian*. Acedido a 1 de agosto de 2016 em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_LuisaDuclaSoares\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_LuisaDuclaSoares_a.pdf).

Rousseau, N. & Saillant, F. (1999). Abordagens de investigação qualitativa. In Fortin, M. F. (org.), *O Processo de Investigação – Da concepção à realização* (pp. 147-160). Loures: Lusociência.

Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 2 (Vol. X), 209-216. Acedida a 15 de julho de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In: Tomás, C & Gonçalves, G. (orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 116-131). Escola Superior de Educação de Lisboa; Lisboa, Março, 2014. Acedida a 10 de outubro de 2016 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10845/1/Atas%20VI%20Encontro%20do%20CIED%203.%202014.pdf>.

Sousa, S. (1998). Literatura Infantil: uma literatura na literatura. *Palavras*, 13, pp. 61-89.

Wielewicki, A., Gallo, A. & Grossi, R. (2011). Clinical practice instruments: CBCL as a functional analysis and intervention planning facilitator. *Temas em Psicologia*, 2 (19), 513-523. Acedida a 15 de setembro de 2016 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a14.pdf>.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão Nº:

Data:

Obras literárias:

Atividades desenvolvidas:

Jovem	Comportamentos/ Atitudes face às atividades desenvolvidas				Compreensão da Obra							Impacto da Obra		
	Atenção/ Concentração	Interesse	Participação/ Aceitação	Estilo de Comportamento (Assertivo, passivo, agressivo)	Temática	Mensagem	Personagens	Conflito(s)/ problema(s)	Resolução do(s) conflito(s)	Afetos (Identificar sentimentos/ emoções em si e nos outros)	Afetos (identificação com personagem/ compreensão do outro)	Perceção de si próprio (autoestima/ autoconceito, autoconfiança / aceitação)	Perceção dos outros (valorização/ aceitação)	Relação com outros (resolução de conflitos interpessoais/ assertividade/ integração)
A														
B														
C														



<b>D</b>														
<b>E</b>														
<b>F</b>														
<b>G</b>														

**OBSERVAÇÕES:**

## **ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA**

## **Entrevista**

Esta entrevista destina-se à avaliação das sessões do Projeto “A hora do conto”, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Portalegre, sobre o tema: “A Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco”. Deste modo, sugiro que **reflitas bem** antes de responderes ao que te é solicitado em cada pergunta, de acordo com o que pensas e te recordas. A entrevista é anónima, por isso ninguém vai saber as respostas que deres. Agradeço, desde já, a tua colaboração.

### **Parte I**

**Objetivo:** conhecer os hábitos de leitura dos jovens no período antecedente à realização do Projeto

#### **Questões:**

1. Antes da realização das atividades do Projeto estavas habituado a ler livros?
  - 1.1. Se sim, lias livros todos os dias, todas as semanas ou só de vez em quando?
  - 1.2. Qual (quais) o(s) que mais gostaste? Porquê?
  - 1.3. Se não, porquê?

### **Parte II**

**Objetivo:** compreender a perceção geral dos jovens acerca das obras abordadas no Projeto

#### **Questões:**

2. Recordas-te dos livros que lemos nas sessões do Projeto?
  - 2.1. Se sim, de quais é que te recordas?

3. Gostaste ou não gostaste dos livros que lemos ao longo das sessões?

3.1. Se gostaste, qual ou quais os livros que mais gostaste? Porquê?

3.2. Houve algum que gostaste menos? Se sim qual foi e porquê?

### **Parte III**

**Objetivo:** compreender a perceção geral dos jovens acerca das atividades desenvolvidas

#### **Questões:**

4. Lembras-te das atividades que fizemos depois da leitura de cada livro?

4.1. Se sim, qual (quais) te lembras?

4.2. Gostaste ou não gostaste de participar nas atividades propostas?

4.3. Se gostaste, qual a que mais gostaste e porquê?

4.4. Se não gostaste, explica porquê.

5. Achas que teria sido melhor se os temas abordados e as atividades desenvolvidas tivessem acontecido em contexto individual?

5.1. Se sim, porquê?

5.2. Se não, porquê?

#### **Parte IV**

**Objetivo:** compreender a perceção geral dos jovens acerca das temáticas abordadas

**Questões:**

6. Lembras-te das temáticas das histórias que lemos ao longo das sessões?
  - 6.1. Se sim, qual (quais) te lembras?
  - 6.2. Qual (quais) a(s) temática(s) que mais gostaste e a(s) que menos gostaste?
7. Lembras-te de alguma personagem das histórias que mais tenhas gostado ou tenhas achado parecido(a) contigo?
  - 7.1. Se sim, qual e porquê?

#### **Parte V**

**Objetivo:** compreender o contributo da literatura infantojuvenil no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco

**Questões:**

8. Na tua opinião as histórias que lemos ajudaram-te a conseguires expressar melhor e a compreender os teus sentimentos e emoções?
  - 8.1. Se sim, como é que te ajudaram?
9. Achas que as histórias que lemos te ajudaram a identificar e compreender os sentimentos e emoções nos outros?
  - 9.1. Se sim, como te ajudaram?

## **Parte VI**

**Objetivo:** compreender a relação entre a literatura infantojuvenil e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares

**Questões:**

10. Achas que as histórias apresentadas nas sessões te ajudaram a mudar a tua relação com os outros?

10.1. Se sim, porquê? O que mudou?

## **Parte VII**

**Objetivo:** compreender a relação entre a literatura infantojuvenil e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento

**Questões:**

11. Na tua opinião as histórias que lemos, através das suas mensagens, ajudaram-te a mudar o(s) teu(s) comportamento(s)?

11.1. Se sim, porquê? O que mudou?

11.2. Se não, porquê?

## **Parte VIII**

**Objetivo:** perceber se a literatura infantojuvenil pode atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco

**Questões:**

12. Achas que algumas das histórias que lemos te ajudaram a conhecer diferentes formas e motivos pelos quais podemos “ser diferentes”?

12.1. Se sim, qual (quais) te lembram?

13. De entre as que te lembram, algumas têm a ver contigo? Qual (quais) e porquê?

14. Na tua opinião as histórias que lemos ensinaram-te a lidar com a tua “diferença”?

14.1. Se sim, porquê?

15. E a lidar com a “diferença” dos outros?

15.1. Se sim, porquê? Como?

**Parte IX**

**Objetivo:** Avaliar a perceção dos jovens relativamente às aprendizagens adquiridas a partir das obras literárias abordadas

**Questões:**

16. Aprendeste algo com as histórias que lemos ao longo das sessões do Projeto?

16.1. Se aprendeste, diz o que aprendeste.

16.2. Se não aprendeste, diz porquê.

17. O que mais te marcou ao longo das sessões do Projeto?

Obrigada pela tua colaboração!

138

**ANEXO 3 – “QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA - CBCL 6-18”**

(ADQUIRIDO NA PSQUILIBRIOS EDIÇÕES)





**Questionário de Comportamentos da Criança - RELATÓRIO DO PROFESSOR - TRF 6-18**

©Copyright T.M. Achenbach 2001. Reproduced under License #734-07-20-12  
 ASEBA, University of Vermont, 1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456.

Por favor, escreva em letra **MAIÚSCULA**

Para uso oficial

ID n.º \_\_\_\_\_

Nome da criança \_\_\_\_\_ Apelido \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: \_\_\_\_\_ anos Nacionalidade \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Data de preenchimento: \_\_\_\_\_  
 Dia \_\_\_\_\_ Mês \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Dia \_\_\_\_\_ Mês \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Sexo:  Masculino  Feminino

Preenchido por:  
 Professor  Diretor de turma  
 Professor de educação especial  Diretor  Outro: \_\_\_\_\_

**Ocupação dos pais**, mesmo que atualmente não trabalhem. Por favor, seja específico (por exemplo: mecânico, professor, dona de casa, comerciante de calçado, sargento no exército).

Profissão do pai: \_\_\_\_\_  
 Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

As suas respostas serão usadas para comparar o aluno com outros alunos cujos professores tenham respondido a questionários semelhantes. As informações deste questionário também serão usadas para comparação com outras informações sobre este aluno. Por favor, responda, mesmo que não tenha a informação completa. As pontuações em itens individuais serão combinadas para identificar padrões gerais de comportamento. Sinta-se livre para escrever comentários adicionais ao lado de cada item e nos espaços fornecidos. Por favor, verifique se respondeu a todos os itens.

- I. Há quanto tempo conhece este(a) aluno(a)? \_\_\_\_\_
- II. Acha que o conhece: não muito bem  razoavelmente  muito bem
- III. Quanto tempo por semana é que ele(a) passa na sua aula? \_\_\_\_\_
- IV. De que tipo de aula se trata? (p.f. concretize o ano, disciplina, etc.) \_\_\_\_\_
- V. Já alguma vez o(a) aluno(a) mereceu tratamento especial, por exemplo, em termos de escolha de turma, aulas de apoio ou ensino especial? \_\_\_\_\_
- VI. Já repetiu algum ano?  Não sei  Não  Sim. Se sim, em que ano(s) \_\_\_\_\_ Qual/Quais os motivos? \_\_\_\_\_

VII. Rendimento escolar atual relativamente ao nível da turma. Indique as disciplinas e assinale com uma cruz no espaço respetivo ao nível, por comparação com a turma:

Disciplina	Muito abaixo	Um pouco abaixo	Dentro do nível	Um pouco acima	Bastante acima
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Em comparação com os outros alunos da turma:

	Muitíssimo menos	Menos	Um pouco menos	Na média	Um pouco mais	Mais	Muitíssimo mais
1. Está a trabalhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está a comportar-se adequadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Está a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJETIVOS (INCLUINDO ACADÉMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO O REQUÍVIMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.**



IX. Resultados mais recentes nas provas de avaliação (se disponíveis):

Disciplina	Assunto	Data	Nota obtida

X. Resultados de testes de avaliação psicológica (opcional):

Nome do teste	Data	Resultados

Este(a) aluno(a) tem alguma doença, problema físico ou mental?  Sim  Não  
Por favor, descreva:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que o(a) preocupa mais neste(a) aluno(a)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Por favor, descreva o que este(a) aluno(a) tem de melhor

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Por favor, escreva, se assim o desejar, outros comentários referentes a este(a) aluno(a), ao seu comportamento ou ao seu trabalho escolar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJETIVOS (INCLUINDO ACADÊMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.





Segue-se uma lista de itens que descrevem o(a) seu aluno(a) **agora ou nos últimos 2 meses**. Assinale/circunde, por favor, no **2** se a **AFIRMAÇÃO É MUITO VERDADEIRA** ou **FREQUENTEMENTE VERDADEIRA**; assinale/circunde no **1** se a **AFIRMAÇÃO É DE ALGUMA FORMA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**. Se o item **NÃO É VERDADEIRO**, assinale/circunde o **0**.

**0 = Não é verdadeira      1 = De alguma forma ou algumas vezes verdadeira      2 = Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira**

0 1 2	1. Age de maneira demasiado infantil para a sua idade	0 1 2	39. Anda com outras crianças/jovens que se metem em sarilhos
0 1 2	2. Cantar e/ou falar com os lábios fechados ou faz outros barulhos esquisitos na aula	0 1 2	40. Ouve sons ou vozes que não existem (descreva)
0 1 2	3. Discute muito	0 1 2	41. É impulsivo(a) ou age sem pensar
0 1 2	4. Não consegue acabar as coisas que começa	0 1 2	42. Gosta mais de estar sozinho(a) do que acompanhado(a)
0 1 2	5. Não há muitas coisas de que goste	0 1 2	43. Mentira ou faz batotadas
0 1 2	6. É desafiador(a), ri-se com os professores e funcionários	0 1 2	44. Rói as unhas
0 1 2	7. É fanfarrão ou gabarudo	0 1 2	45. É nervoso(a), irritável ou tenso(a)
0 1 2	8. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento(a) durante muito tempo	0 1 2	46. Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva)
0 1 2	9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento; obsessões ou cismas (descreva)	0 1 2	47. É demasiado escrupuloso(a) no respeito das regras
0 1 2	10. Não é capaz de ficar sentado(a) ou parado(a), é muito ativo(a) ou irrequieto(a)	0 1 2	48. As outras crianças/jovens não gostam dele(a)
0 1 2	11. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0 1 2	49. Tem dificuldade em aprender
0 1 2	12. Queixa-se de solidão	0 1 2	50. É demasiado medroso(a) ou ansioso(a)
0 1 2	13. Fica confuso(a) ou desorientado(a) (parece não saber onde está)	0 1 2	51. Sente tonturas
0 1 2	14. Chora muito	0 1 2	52. Sente-se demasiado culpado(a)
0 1 2	15. Tem gestos e movimentos de irrequietude ou desassossego	0 1 2	53. Fala fora da sua vez
0 1 2	16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau/má para os outros	0 1 2	54. Cansa-se demasiado
0 1 2	17. Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus pensamentos	0 1 2	55. Tem peso a mais
0 1 2	18. Magoa-se de propósito ou já fez tentativas de suicídio	0 1 2	56. Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida:
0 1 2	19. Exige muita atenção	0 1 2	a. Dores (sem ser dores de cabeça ou de barriga)
0 1 2	20. Destroí as suas próprias coisas	0 1 2	b. Dores de cabeça
0 1 2	21. Destroí o que é propriedade dos outros	0 1 2	c. Náuseas, enjoos
0 1 2	22. Tem dificuldade em seguir instruções	0 1 2	d. Problemas com a vista (não incluindo problemas corrigidos por óculos ou lentes de contacto) (descreva)
0 1 2	23. É desobediente na escola	0 1 2	e. Irritações de pele/borbulhas ou outros problemas de pele
0 1 2	24. Perturba os colegas	0 1 2	f. Dores de estômago ou cólicas
0 1 2	25. Não se dá bem com outras crianças	0 1 2	g. Vômitos
0 1 2	26. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado mal	0 1 2	h. Outros problemas (descreva)
0 1 2	27. Tem ciúmes com facilidade, é invejoso(a)	0 1 2	57. Agride fisicamente outras pessoas
0 1 2	28. Quebra as regras na escola	0 1 2	58. Tira coisas do nariz, arranca coisas da pele ou de outras partes do corpo (descreva)
0 1 2	29. Tem medo de determinados animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (descreva)	0 1 2	59. Dorme nas aulas
0 1 2	30. Tem medo de ir para a escola	0 1 2	60. Mostra-se apático(a) ou desmotivado(a)
0 1 2	31. Tem medo de pensar ou fazer qualquer coisa de mal	0 1 2	61. O seu trabalho escolar é fraco
0 1 2	32. Sente que tem de ser perfeito(a)	0 1 2	62. Tem fraca coordenação, é desajeitado(a) ou desastrado(a)
0 1 2	33. Sente que queixa-se de que ninguém gosta de dele(a)	0 1 2	63. Prefere andar com crianças/jovens mais velhos(as)
0 1 2	34. Sente que os outros andam atrás de dele(a) para o(a) apunhar; sente-se perseguido(a)	0 1 2	64. Prefere andar com crianças/jovens mais novos(as)
0 1 2	35. Sente-se sem valor ou inferior aos outros	0 1 2	65. Recusa-se a falar
0 1 2	36. Magoa-se muito, tem tendência para acidentes	0 1 2	66. Repete várias vezes e com insistência as mesmas ações ou gestos; tem compulsões (descreva)
0 1 2	37. Mete-se em muitas lutas/brigas	0 1 2	67. Quebra a disciplina da aula
0 1 2	38. Fazem pouco dele(a) frequentemente		

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJETIVOS (INCLUINDO ACADÉMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO O REQUÍMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.



0 1 2	67. Grita muito	0 1 2	92. Tem fraco aproveitamento, trabalha abaixo das suas capacidades
0 1 2	69. Reservado(a), guarda as coisas para si mesmo(a)	0 1 2	93. Fala demasiado
0 1 2	70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes (descreva)	0 1 2	94. Arreliia muito os outros
0 1 2	71. Mostra-se envergonhado(a) ou pouco à vontade	0 1 2	95. Faz birras, tem temperamento exaltado
0 1 2	72. O seu trabalho é vazio e/ou confuso	0 1 2	96. Pensa demasiado em sexo
0 1 2	73. Comporta-se irresponsavelmente (descreva)	0 1 2	97. Ameaça as pessoas
0 1 2	74. Gosta de se “exibir” ou de fazer palhaçadas”	0 1 2	98. Chega atrasado(a) à escola ou às aulas
0 1 2	75. É envergonhado(a) ou tímido(a)	0 1 2	99. Consome tabaco
0 1 2	76. O seu comportamento é explosivo e imprevisível	0 1 2	100. Não consegue fazer as tarefas de que é incumbido(a)
0 1 2	77. Os seus pedidos têm de ser satisfeitos imediatamente, fica facilmente frustrado(a)	0 1 2	101. Faltava à escola sem razão (por “vadiagem”)
0 1 2	78. É desatento(a), distrai-se facilmente	0 1 2	102. É pouco ativo(a), vagaroso(a), tem falta de energia
0 1 2	79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação das palavras (descreva)	0 1 2	103. É infeliz, triste ou deprimido(a)
0 1 2	80. Fica de olhar fixo e vazio	0 1 2	104. É invulgarmente barulhento(a)
0 1 2	81. Sente-se magoado(a) quando é criticado(a)	0 1 2	105. Consome bebidas alcoólicas ou drogas sem razões médicas (descreva)
0 1 2	82. Rouba	0 1 2	106. Preocupa-se demasiado em agradar
0 1 2	83. Acumula coisas de que não necessita (descreva)	0 1 2	107. Não gosta da escola
0 1 2	84. Tem comportamentos estranhos (descreva)	0 1 2	108. Tem receio de cometer erros
0 1 2	85. Tem ideias estranhas (descreva)	0 1 2	109. Chora muito
0 1 2	86. É teimoso(a), mal-humorado(a) ou irritável	0 1 2	110. Tem um quarto pouco asseado
0 1 2	87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos	0 1 2	111. Isola-se, não se envolve nem estabelece relações com os outros
0 1 2	88. Amua muito	0 1 2	112. É preocupado(a)
0 1 2	89. É desconfiado(a)	0 1 2	113. Por favor indique outros problemas do(a) aluno(a) que não tenham ainda sido referidos
0 1 2	90. Usa palavrões ou usa linguagem obscena		
0 1 2	91. Fala em matar-se		

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração!

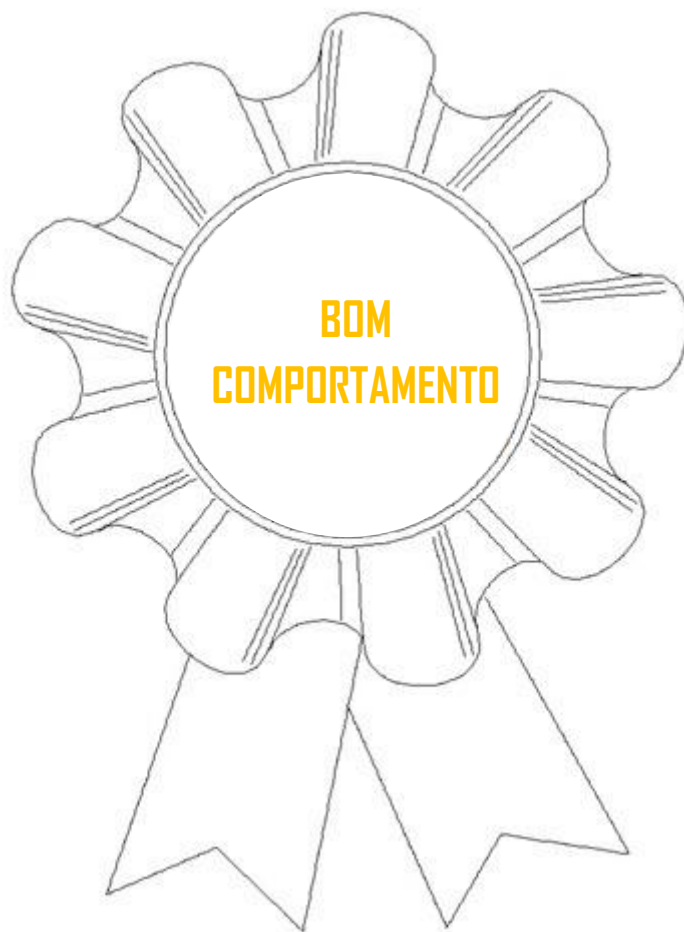
DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJETIVOS (INCLUINDO ACADÉMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.

**ANEXO 4 – CRACHÁ DE IDENTIFICAÇÃO DO “AJUDANTE DO DIA”**





## **ANEXO 5 – MEDALHA DE BOM COMPORTAMENTO**





**ANEXO 6 – GUIÃO DE CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA A ELABORAR PELOS JOVENS**

## **Guião de Construção de História**

### **1. História livre**

Quem é/ são a(s) personagem(ns)?

Qual(quais) o(s) seu(s) problema(s)/ conflito(s)?

Quais os seus sentimentos e emoções?

Como é a sua relação com os outros?

De que forma resolveu(ram)/ superou(raram) o(s) seu(s) problema(s)?

Mensagem final da história

### **2. História Orientada**

Personagem: Criança/ Jovem institucionalizado

Qual o motivo da sua institucionalização?

Qual(quais) o(s) seu(s) problema(s)/ conflito(s)?

Quais os seus sentimentos e emoções?

Como é a sua relação com os outros?

De que forma resolveu/ superou o seu problema?

Projeção no futuro (projeto de vida)

Mensagem final da história

**ANEXO 7 – HISTÓRIA FINAL ELABORADA PELOS JOVENS**

**TODOS DIFERENTES TODOS IGUAIS**



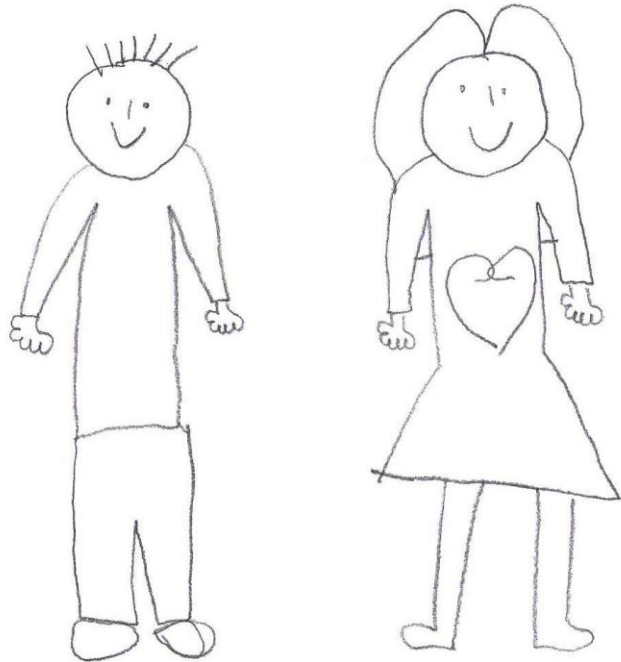
**JUNHO DE 2015**

História elaborada e ilustrada por um grupo de sete jovens do Alto Alentejo

Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco com a temática “A Literatura Infanto-juvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco”.

Junho de 2015

Era uma vez dois jovens, o Mateus, de 12 anos e a Catarina, de 10 anos.



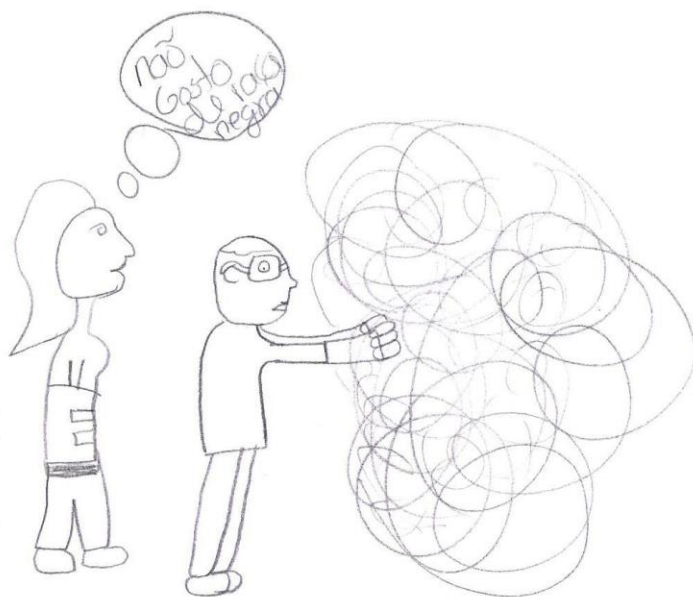
O Mateus vivia apenas com a mãe, pois os pais tinham-se separado quando ele era mais novo.

A Catarina vivia com os pais e um irmão mais novo, de 8 anos, chamado António.



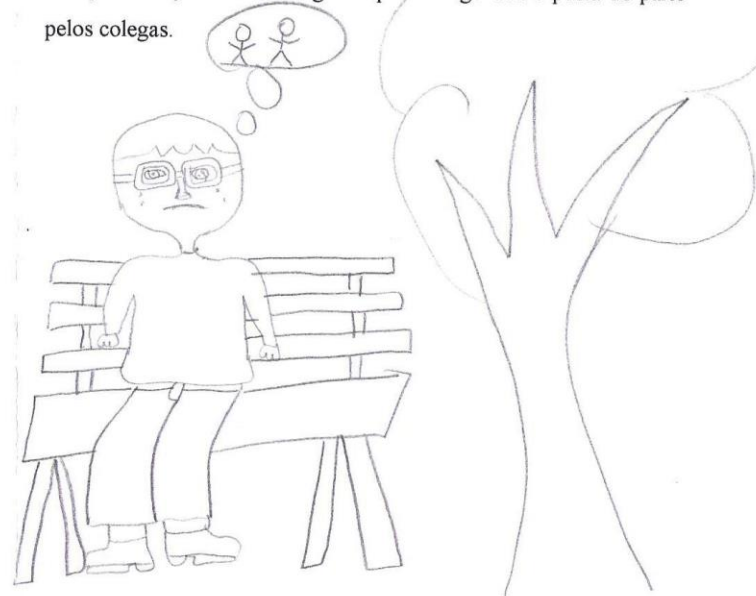
O Mateus tinha graves problemas de visão, era míope em último grau e por isso usava uns óculos muito grossos. Muitas vezes o Mateus também se portava mal, era muito agitado, tinha mau comportamento e arranjava muita confusão.

A Catarina pertencia a uma família de raça negra e tinha, desde nascença, problemas motores, não corria nem andava como os colegas, e tinha também os dentes muito estragados e tortos.



A relação do Mateus com os colegas nem sempre era boa, ele era muito gozado por causa dos óculos grossos, “óculos de garrafão”, como lhe chamavam, e por causa do seu comportamento era rejeitado pelos outros. O Mateus sentia-se muitas vezes triste, inferiorizado, envergonhado, infeliz e sozinho por não ter amigos.

A situação da Catarina era parecida, era gozada pelos colegas por ser de uma cor diferente e, devido aos seus problemas, chamavam-lhe “deficiente” e “Catarina dentes tortos”. A Catarina sentia-se muito triste, inferior, sozinha e magoada pois era gozada e posta de parte pelos colegas.





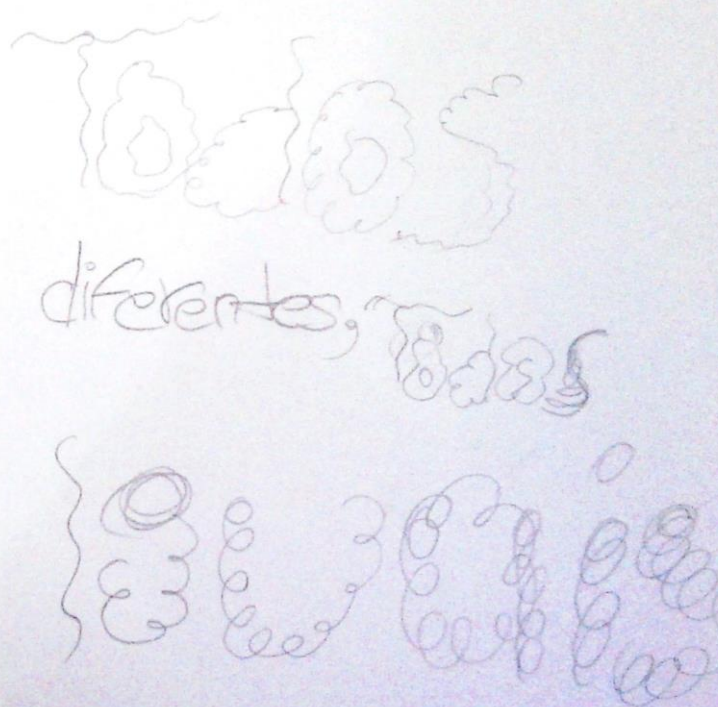
Um dia, um grupo de jovens que costumava fazer voluntariado e ajudar os outros, resolveu ajudar o Mateus e a Catarina.

Para o Mateus, conseguiram arranjar uns óculos com umas lentes mais fininhas, conseguiram ganhar algum dinheiro para o Mateus ser acompanhado por um Psicólogo para o ajudar a melhorar o seu comportamento, e ainda inscreveram o jovem num ATL para ele poder conhecer novas pessoas e fazer amigos.

Para a Catarina, através de rifas e outras atividades conseguiram arranjar bastante dinheiro para a família da jovem conseguir comprar um colete para as costas e um aparelho para os dentes, e pagar as consultas de fisioterapia e hidroginástica. Na hidroginástica a Catarina conheceu mais jovens com problemas motores parecidos aos dela e fez logo amigos.



Ao fim de algum tempo o Mateus e a Catarina já se sentiam melhor, mais aceites e por isso mais felizes e quiseram deixar a todos uma mensagem **“Todos diferentes, todos iguais!”**





**ANEXO 8 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO**

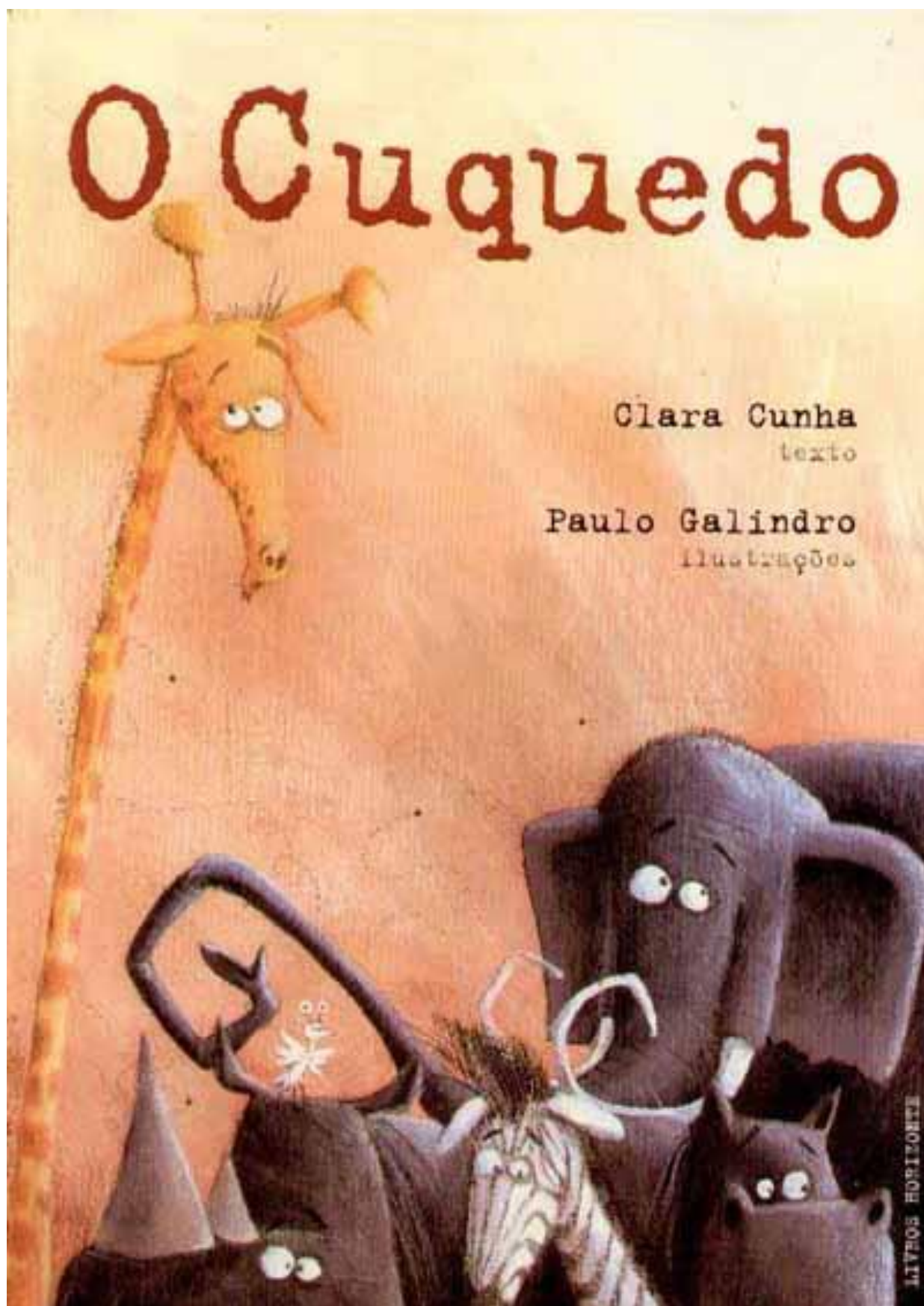


## *Certificado de Participação*

*A Mestranda Susana Palmeiro, certifica que \_\_\_\_\_  
participou nas atividades do Projeto de Intervenção “A hora do Conto”, dinamizado  
entre janeiro e julho de 2015, no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de  
Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Portalegre.*

*A M e s t r a n d a*

**ANEXO 9 – CAPA DA OBRA *O CUQUEDO***



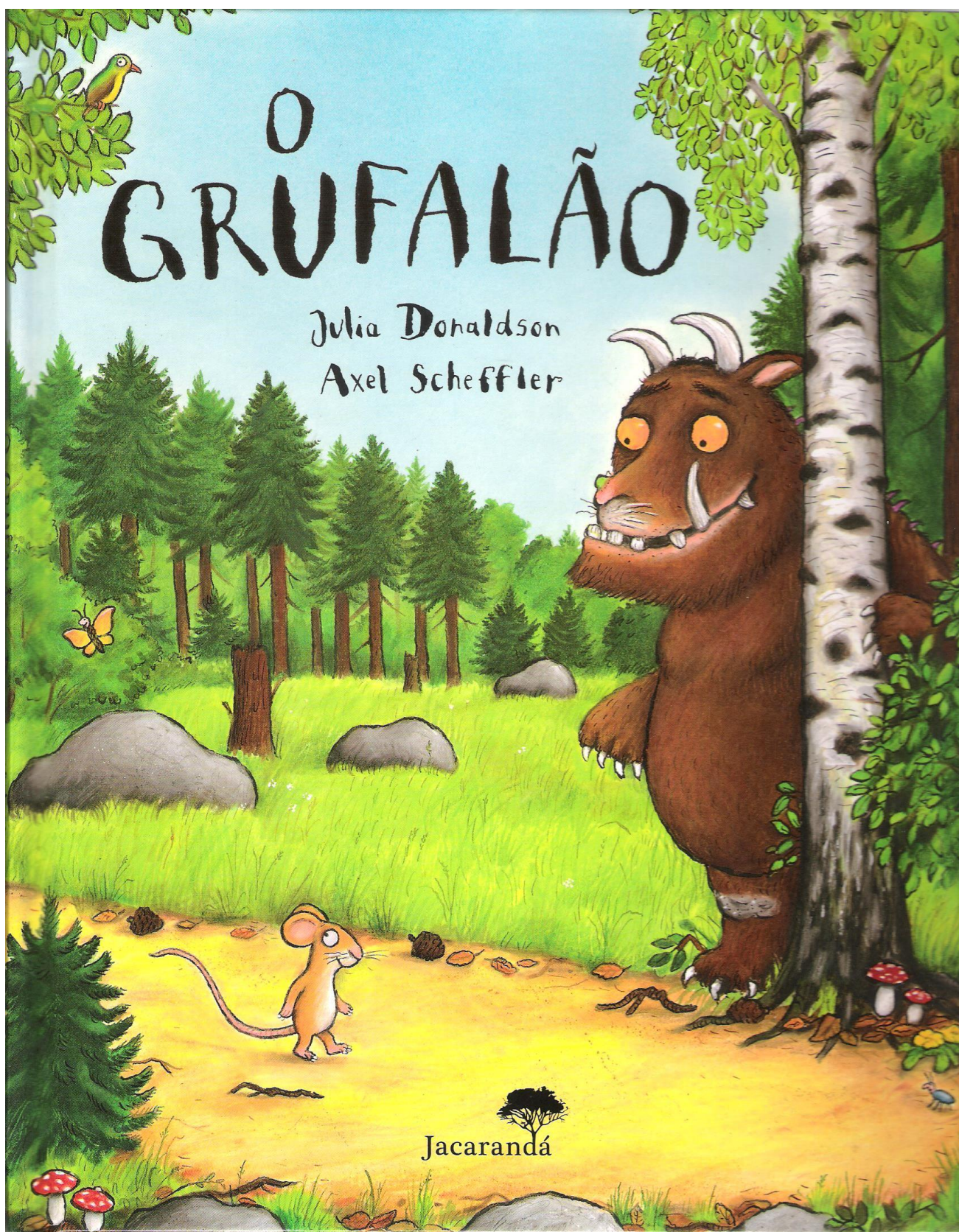
**ANEXO 10 – EXEMPLO DE DESENHO QUE RETRATA O MEDO**





**ANEXO 11 – CAPA DA OBRA *O GRUFALÃO***





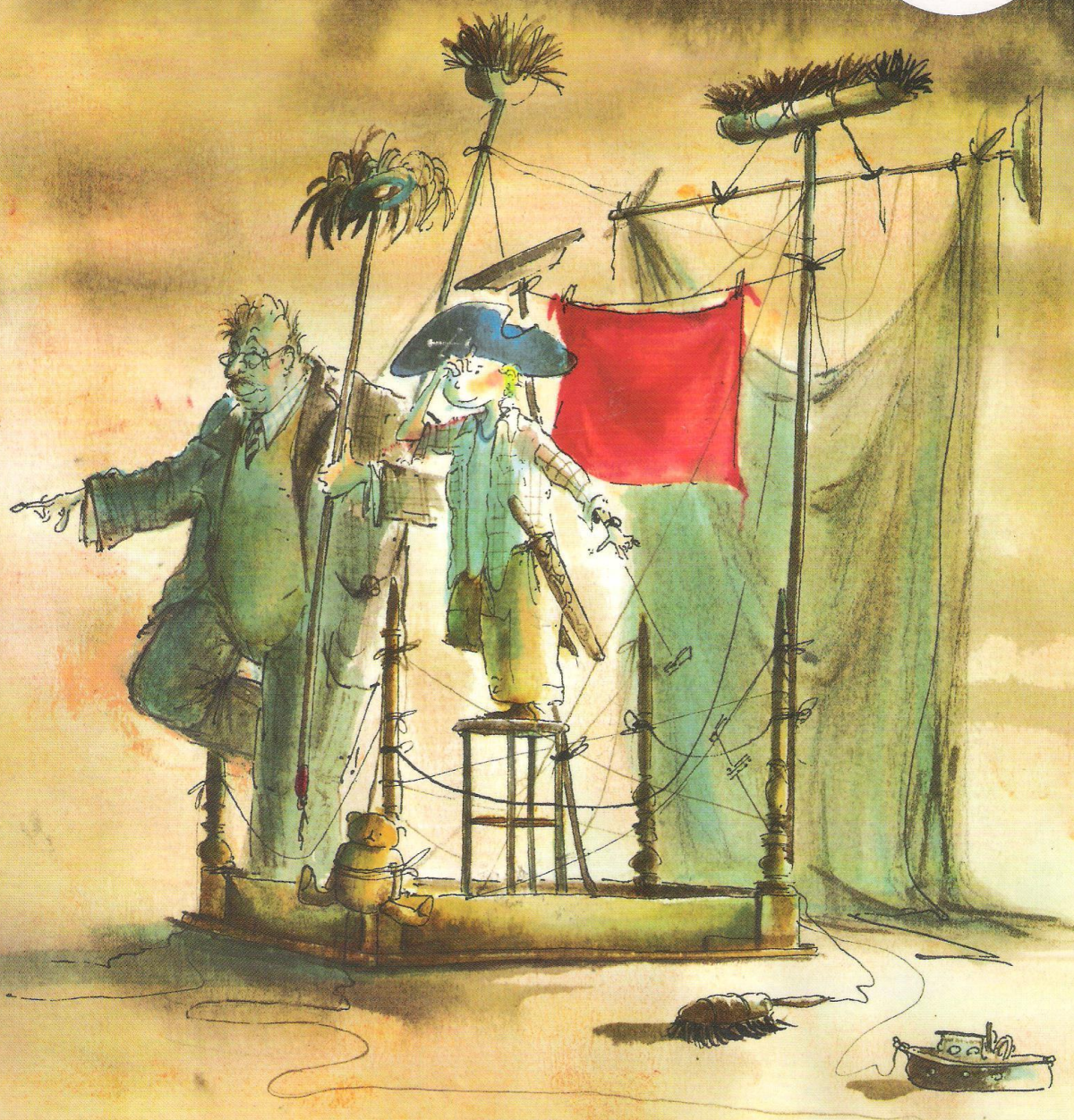


**ANEXO 12 – CAPA DA OBRA *UM AVÔ INESQUECÍVEL***



# *Um Avô Inesquecível*

BETTE WESTERA  
HARMEN VAN STRAATEN

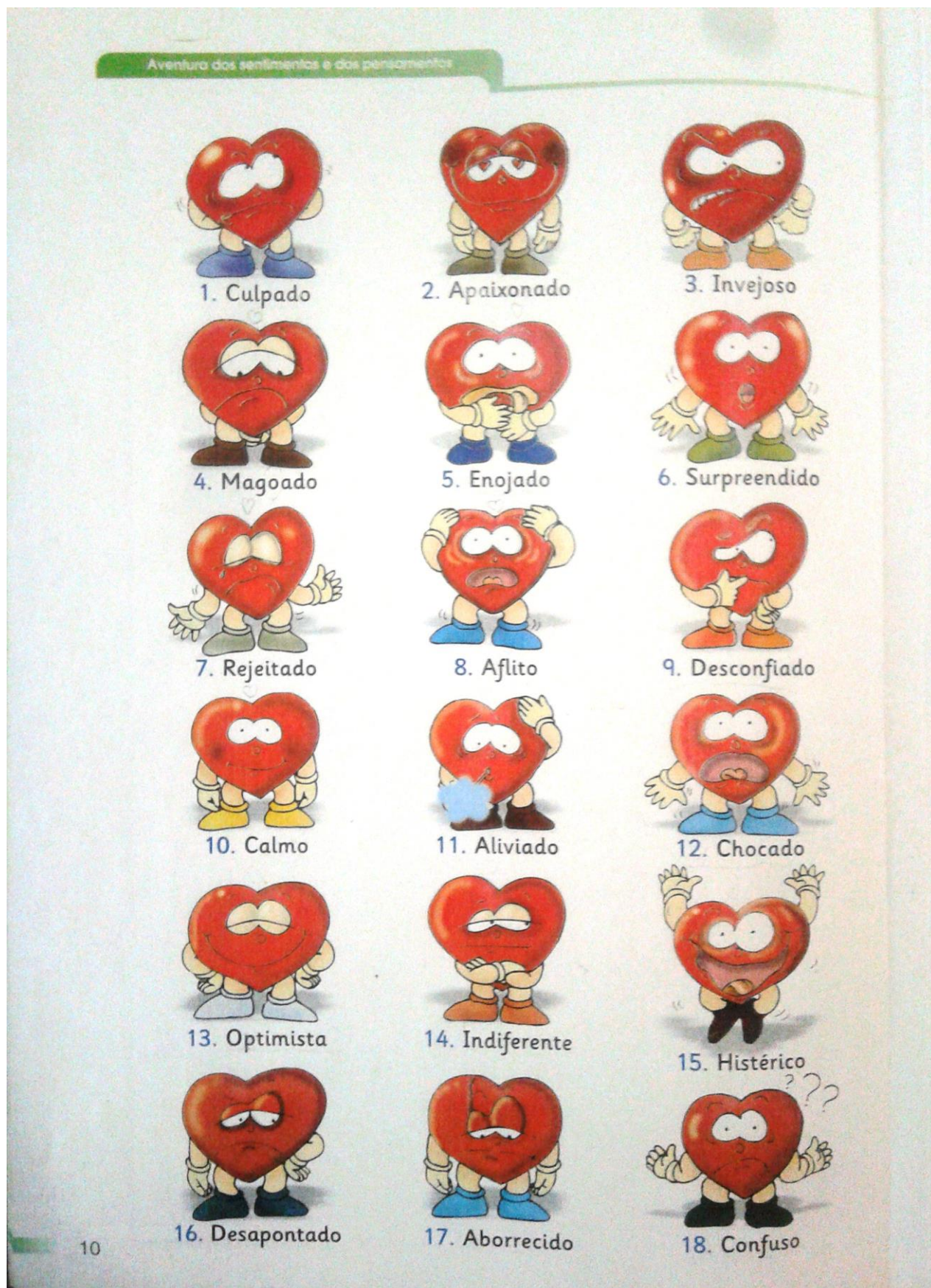


Livros Horizonte



**ANEXO 13 – CARTAZ “A FAMÍLIA DOS SENTIMENTOS”**

(MOREIRA, 2007)

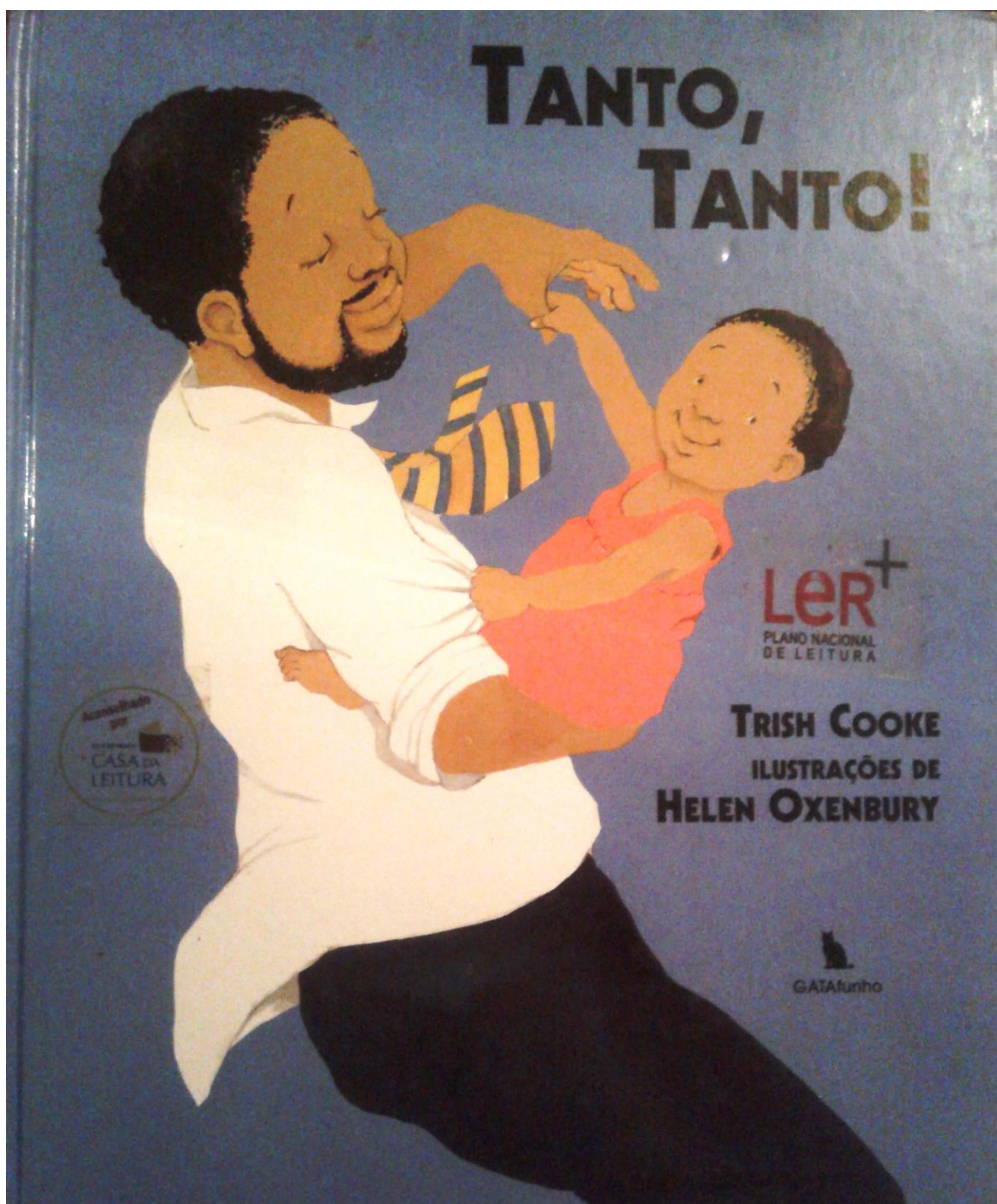






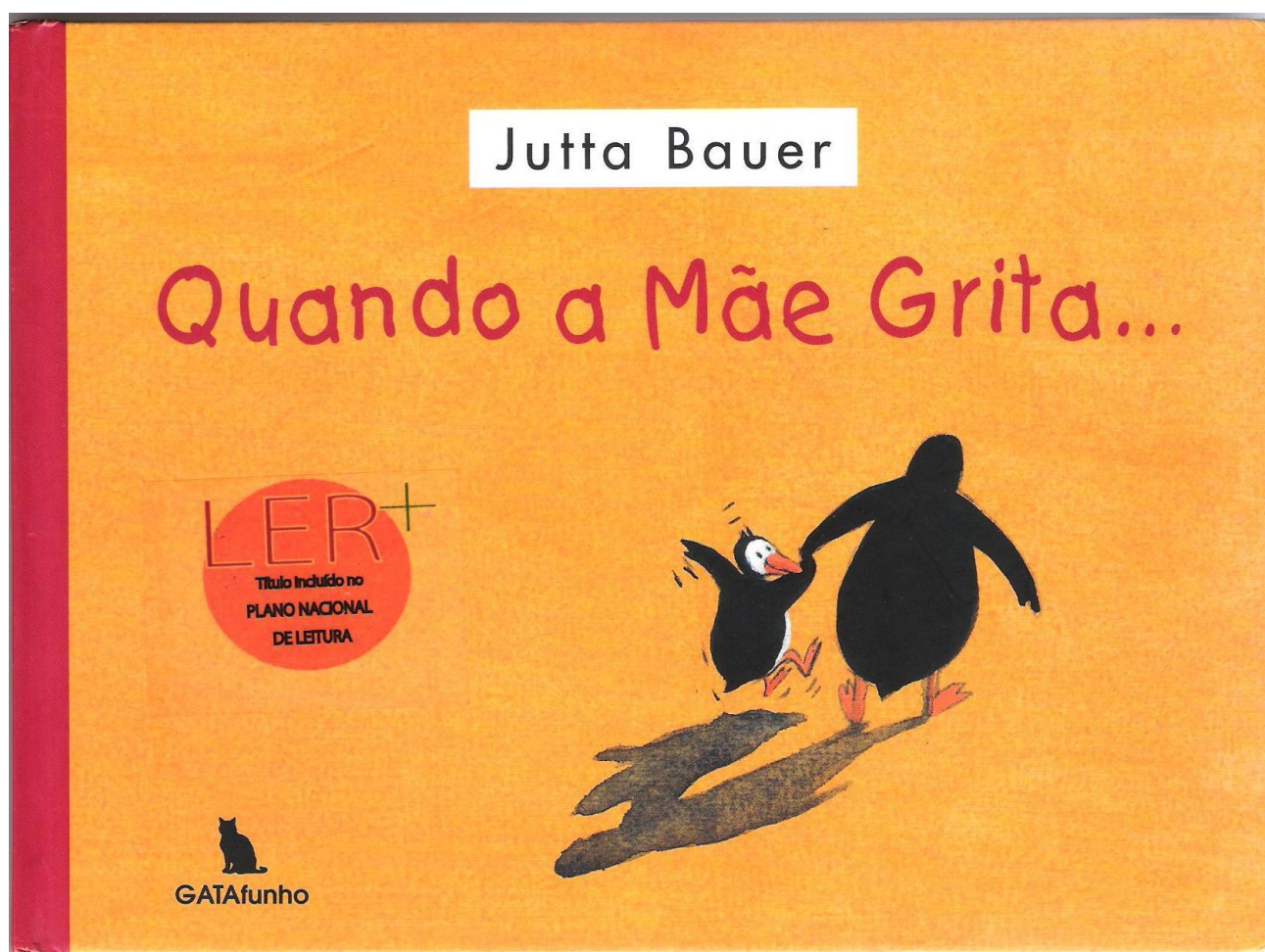
**ANEXO 14 – CAPA DA OBRA *TANTO, TANTO!***





**ANEXO 15 – CAPA DA OBRA *QUANDO A MÃE GRITA***





**ANEXO 16 – FICHA DE TRABALHO “QUANDO A MÃE GRITA”**

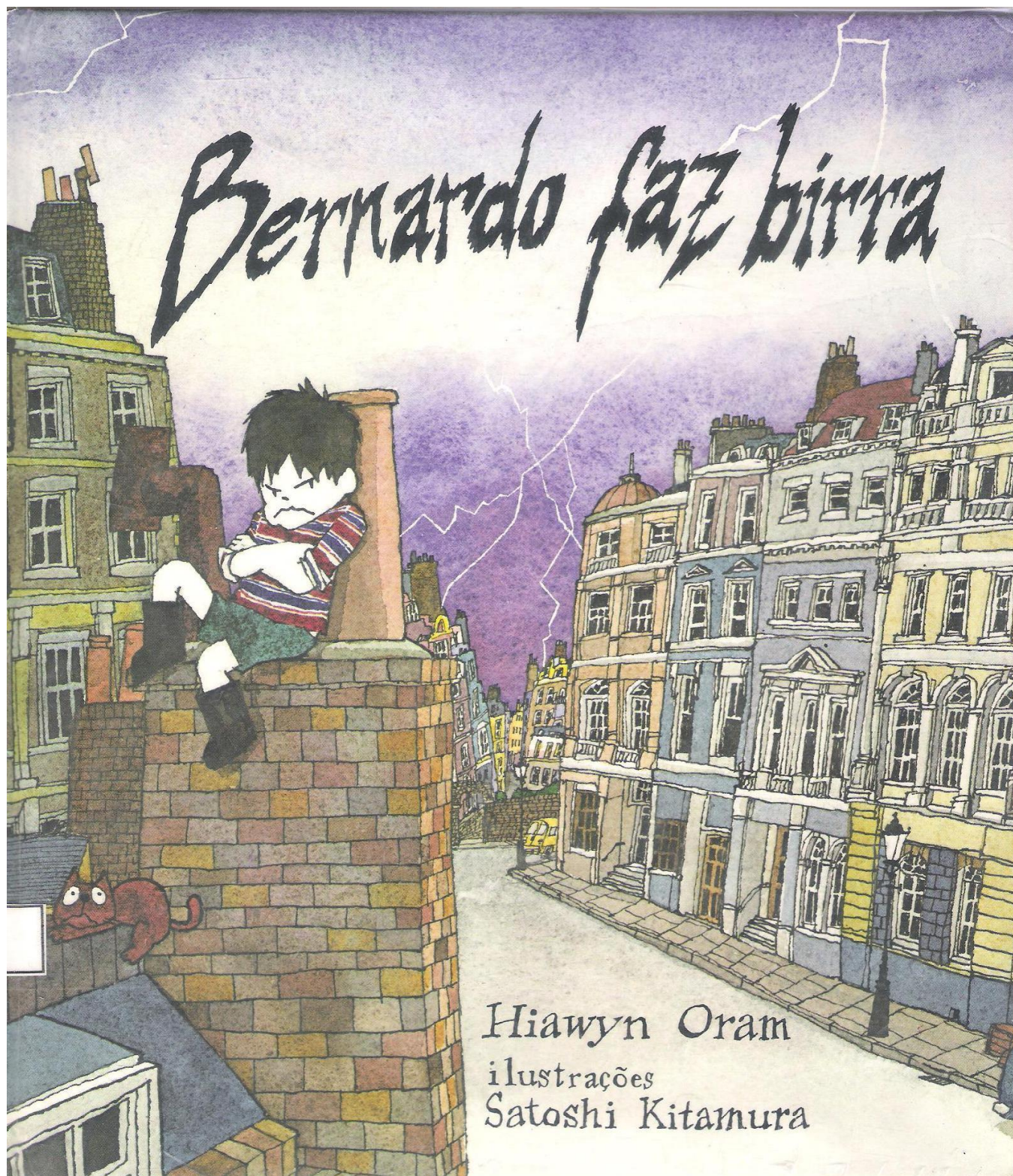
## FICHA DE TRABALHO

### “QUANDO A MÃE GRITA...”

1. A MÃE GRITOU PORQUÊ? O QUE FEZ O PEQUENO PINGUIM?
2. COMO SE SENTIU O PEQUENO PINGUIM?
3. NO FINAL TUDO SE RESOLVEU! COMO ACONTECEU?
4. E TU? QUANDO E QUEM GRITA CONTIGO?
5. COMO TE SENTES?
6. O QUE FAZES E/OU O QUE PODES FAZER PARA TUDO FICAR BEM?

**ANEXO 17 – CAPA DA OBRA *BERNARDO FAZ BIRRA***

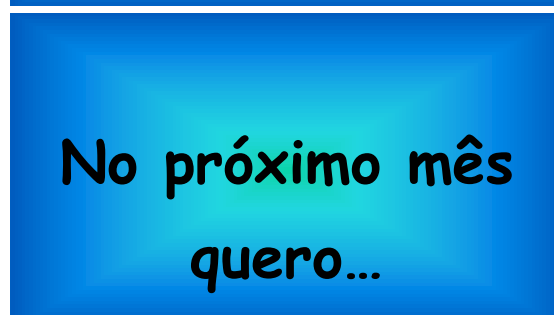
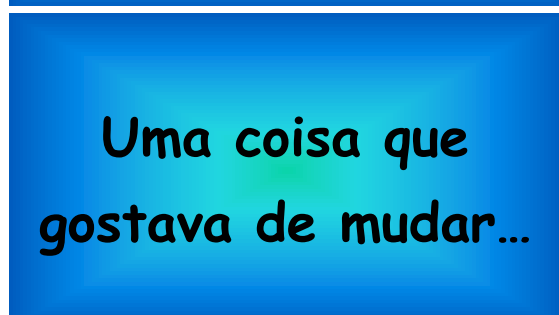
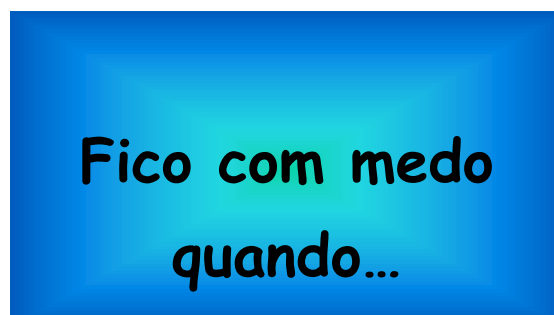




**ANEXO 18 – CARTÕES “CONHECE-TE MELHOR”**



**Identificação de Sentimentos – Cartões “Conhece-te melhor”**



**"Amigos"**

**Os meus amigos  
são...**

**Não gosto quando  
os meus amigos...**

**Eu e os meus  
amigos...**

**Quando estou com  
os meus amigos...**

**Com os meus  
amigos gosto de...**



**ANEXO 19 – CAPA DA OBRA *UMA QUESTÃO DE AZUL-ESCURO***



Uma história de Margarida Fonseca Santos

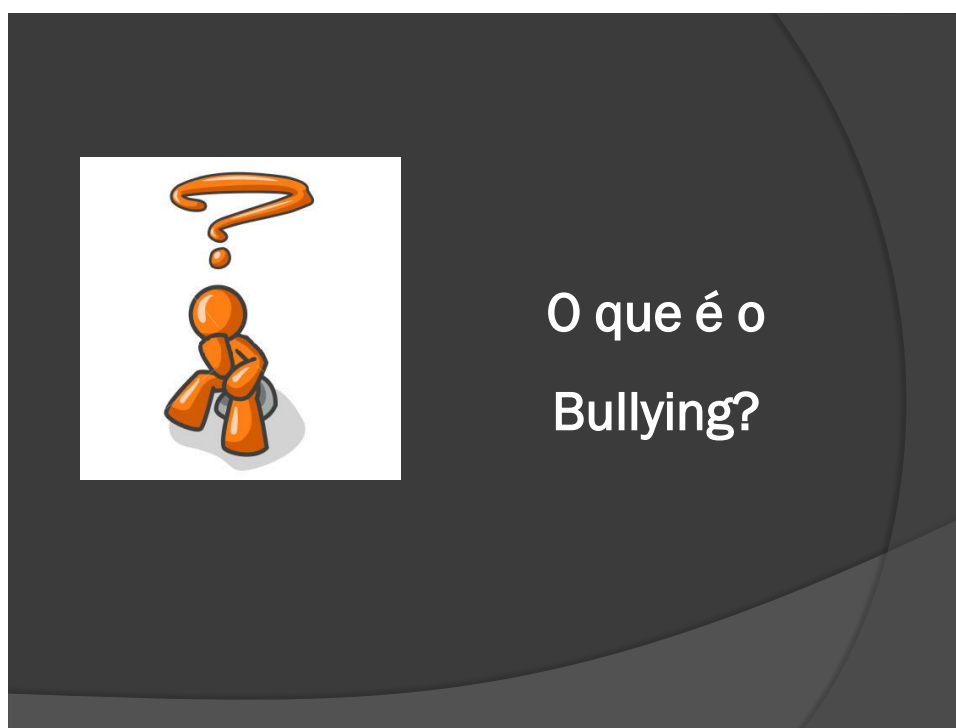
Ilustrada por Sandra Serra

# Uma questão de azul-escuro



GAILIVRO

**ANEXO 20 – POWERPOINT INFORMATIVO – “BULLYING”**





**Já presenciaram  
situações de  
bullying?**



**O que será que sente  
uma criança/ jovem  
vítima de bullying?**





Vamos então ver  
com atenção e  
refletir ....



O que será que  
sente um agressor  
de bullying?

## O que é o Bullying?

**Bullying** é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma criança/jovem indefeso, causando-lhe **danos físicos e psicológicos**. O termo vem do inglês (bully) que significa tirano, brutal. A violência é praticada por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir a vítima.



- O bullying geralmente é realizado contra alguém, que muitas vezes, não se consegue defender e não entende os motivos daquela agressão. A vítima usualmente teme os agressores, por serem violentos e opressores.



## Bullying – Agressão Verbal

- Insultar;
- Gozar;
- Ridicularizar;
- Apontar negativamente características físicas ou psicológicas.



## Bullying – Agressão Física

- Empurrões;
- Socos;
- Estalos;
- Bater na cabeça;
- Rasteiras;
- Cuspir.





## Bullying – Agressão Psicológica

- Ação intencional com o objetivo de destruir a autoestima e o autoconceito, por exemplo, criar boatos na escola, fomentar intrigas com colegas ou professores, destruir/ esconder o material do outro.



## Bullying – Discriminação Sexual e Racista

- Todas as ações discriminatórias contra uma criança/ jovem que pertença a outra religião, raça, etnia.



## Cyberbullying

- Utilizar as tecnologias e as redes sociais para espalhar boatos, mentiras, fotos, sobre um(a) colega, fazer acusações, insultar e/ intimidar.



## Intervenientes no processo de bullying

- Todos os alunos que fazem parte do ambiente escolar participam direta ou indiretamente no *bullying*. Podemos classificar os intervenientes no processo do *bullying* em:
  - Vítimas;
  - Agressores, autores ou bullies;
  - Testemunhas.

## Vítima

- ◉ Vítima típica (passiva);
- ◉ Vítima provocadora (ativa);
- ◉ Vítima agressora.



## Agressores, autores ou bullies

- ◉ Ativo - Direto (Agressão Física)
- ◉ Social – Indireto (Rumores)



## Testemunhas

- Testemunhas auxiliares (ajudam o agressor);
- Testemunhas incentivadoras (não participam, mas incentivam);
- Testemunhas observadoras (veem mas não fazem nada);
- Testemunhas defensoras (tomam partido pela vítima).



Quais as consequências do bullying numa criança ou jovem?

**Sofrimento**



## O que acontece às vítimas de bullying?

- ⦿ Perturbações psicológicas;
- ⦿ Insucesso escolar;
- ⦿ Absentismo escolar;
- ⦿ Dificuldades em estabelecer relações interpessoais;
- ⦿ Dificuldades na tomada de decisão académica/profissional;
- ⦿ Homicídio e suicídio, nos casos mais graves.

## Sinais nas vítimas



- ⦿ Apresenta com frequência desculpas para faltar às aulas ou indisposições, como por exemplo, dores de cabeça ou de barriga antes de ir para a escola;
- ⦿ Pede para mudar de sala ou de escola, sem apresentar motivos convincentes;
- ⦿ Apresenta desmotivação com os estudos, quebra no rendimento escolar e dificuldade de concentração e aprendizagem;

- ◉ Volta da escola irritado ou triste, magoado, com as roupas ou materiais sujos ou danificados;
- ◉ Apresenta aspeto contrariado, deprimido, aflito ou tem medo de regressar a casa sozinho;
- ◉ Possui dificuldades em relacionar-se com os colegas e de fazer amizades.
- ◉ Vai para o intervalo mais tarde e regressa à sala mais cedo.



## Sintomas nas vítimas

Enurese Noturna	Agressividade
Cefaleias	Sintomatologia Depressiva
Vómitos	Tentativa de Suicídio
Desmaios	Ataques de Pânico
Hiperventilação	Fuga da Escola
Síndrome do intestino irritável	Autoagressão
Alterações nos padrões de sono	Baixar o rendimento académico
Isolamento	Ansiedade

## Sinais nos agressores

- Apresenta distanciamento e falta de adaptação aos objetivos escolares;
- Apresenta aspeto e/ou atitude irritadiça, mostrando-se intolerante frente a qualquer situação;
- Possui objetos ou dinheiro sem justificar a sua origem.

## Locais propícios ao Bullying

- Recreio
- Bar
- Refeitório
- Casas de banho
- Sala de Aula
- À porta da escola, nas suas imediações.

## O que deves fazer se detetares uma situação destas?

Deves **rapidamente** avisar um adulto responsável, nomeadamente, a direção da escola, o diretor de turma, o psicólogo ou um funcionário.

Não deves ter medo de o fazer e pensa que estás a ajudar alguém.





**ANEXO 21 – CARTOLINA ALUSIVA À PREVENÇÃO DO BULLYING**

# VAMOS AGIR PARA PREVENIR!

① Não andar sozinho ou com os amigos em sítios escuros e sem ninguém.

② Anisar para onde vamos brincar.

③ Não ligar a pessoas desconhecidas nem aceitar nada delas.

④ Dizer aos adultos, à polícia ou aos professores quando nos tentarem ou fizerem mal.

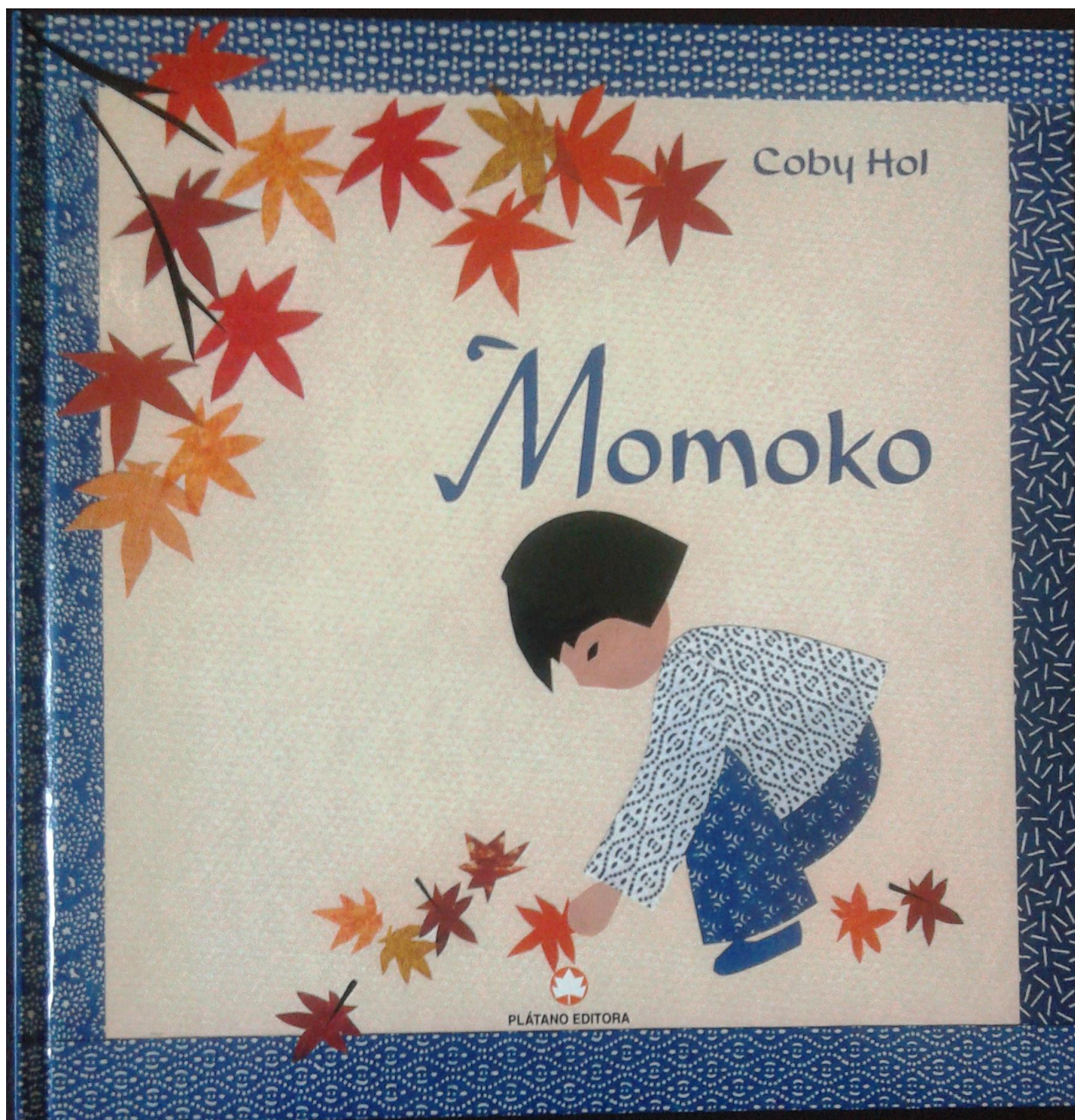
⑤ Quando saímos de casa devemos ir logo para a escola.

⑥ Não levar coisas caras para a escola.

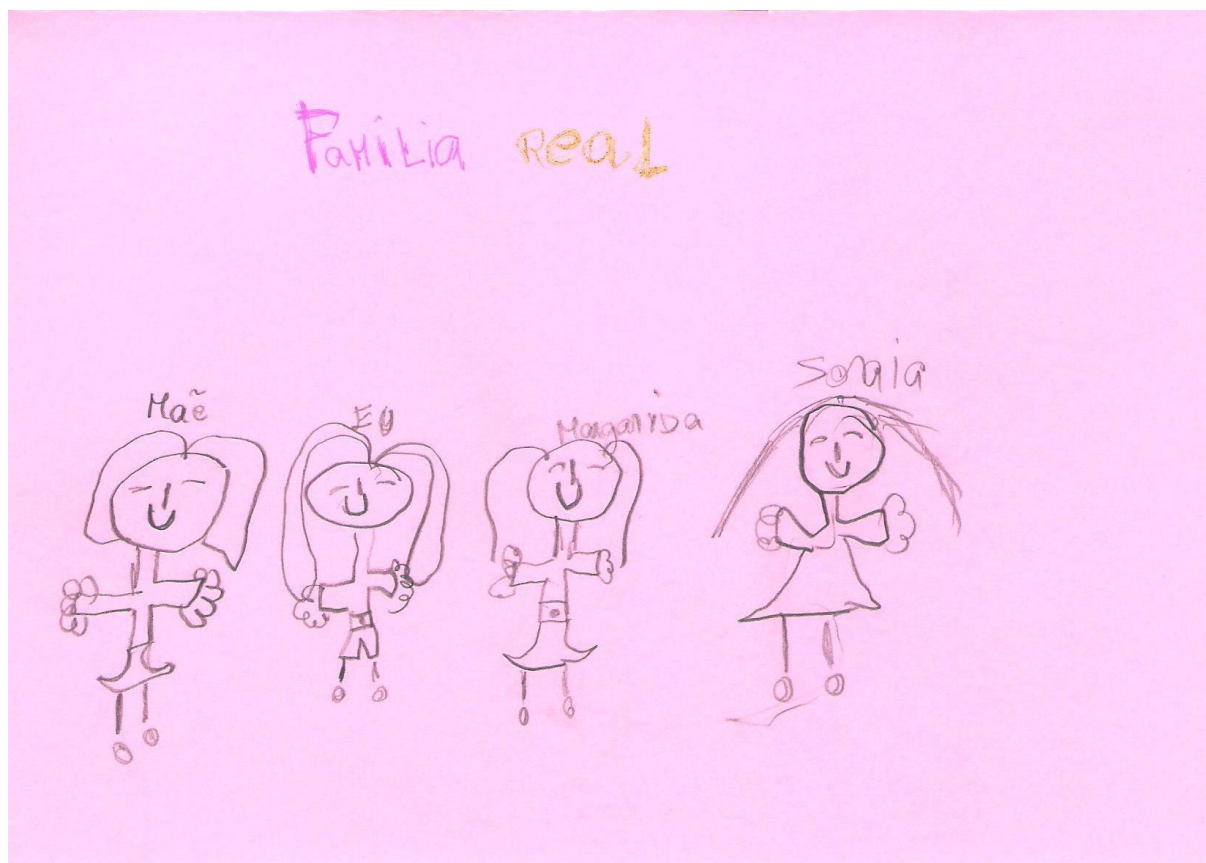
⑦ Não ter vergonha de fazer perguntas aos adultos.

**ANEXO 22 – CAPA DA OBRA MOMOKO**



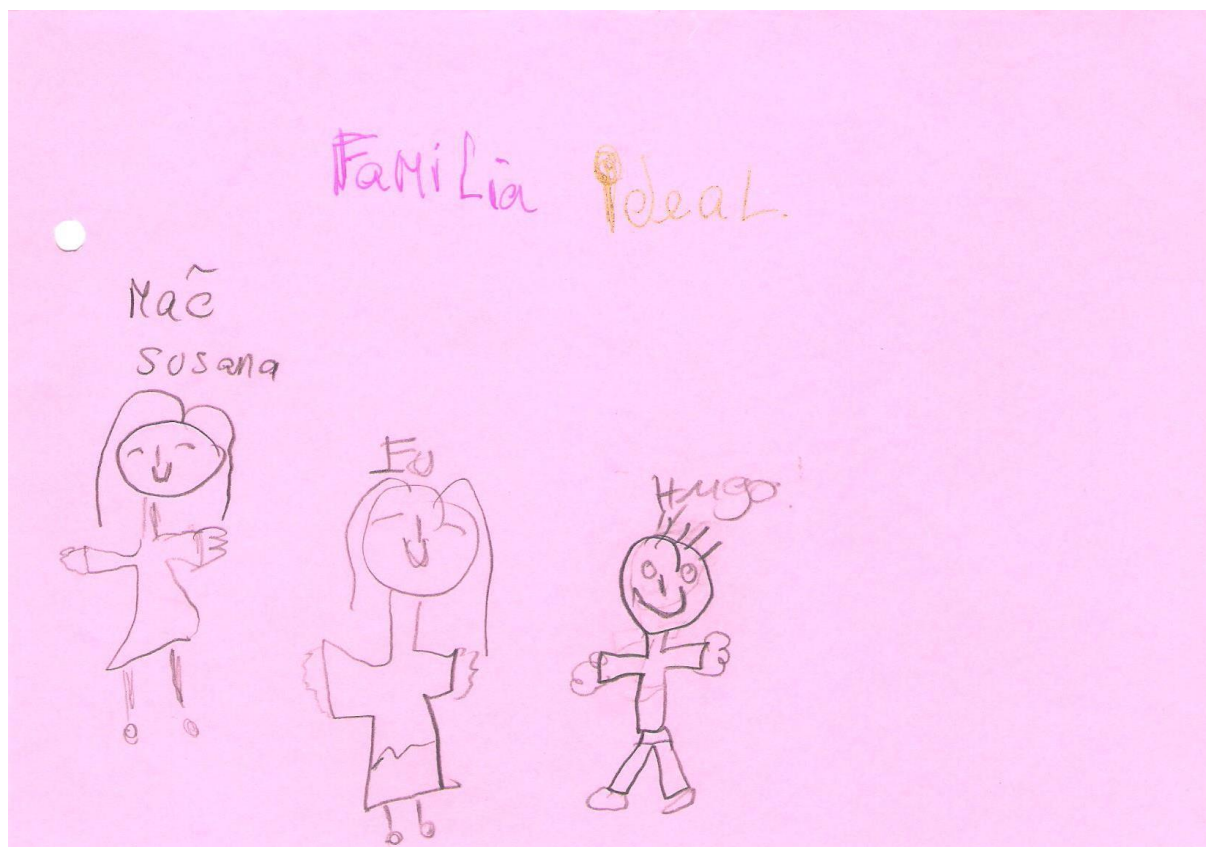


**ANEXO 23 – EXEMPLO DE DESENHO DA FAMÍLIA REAL**



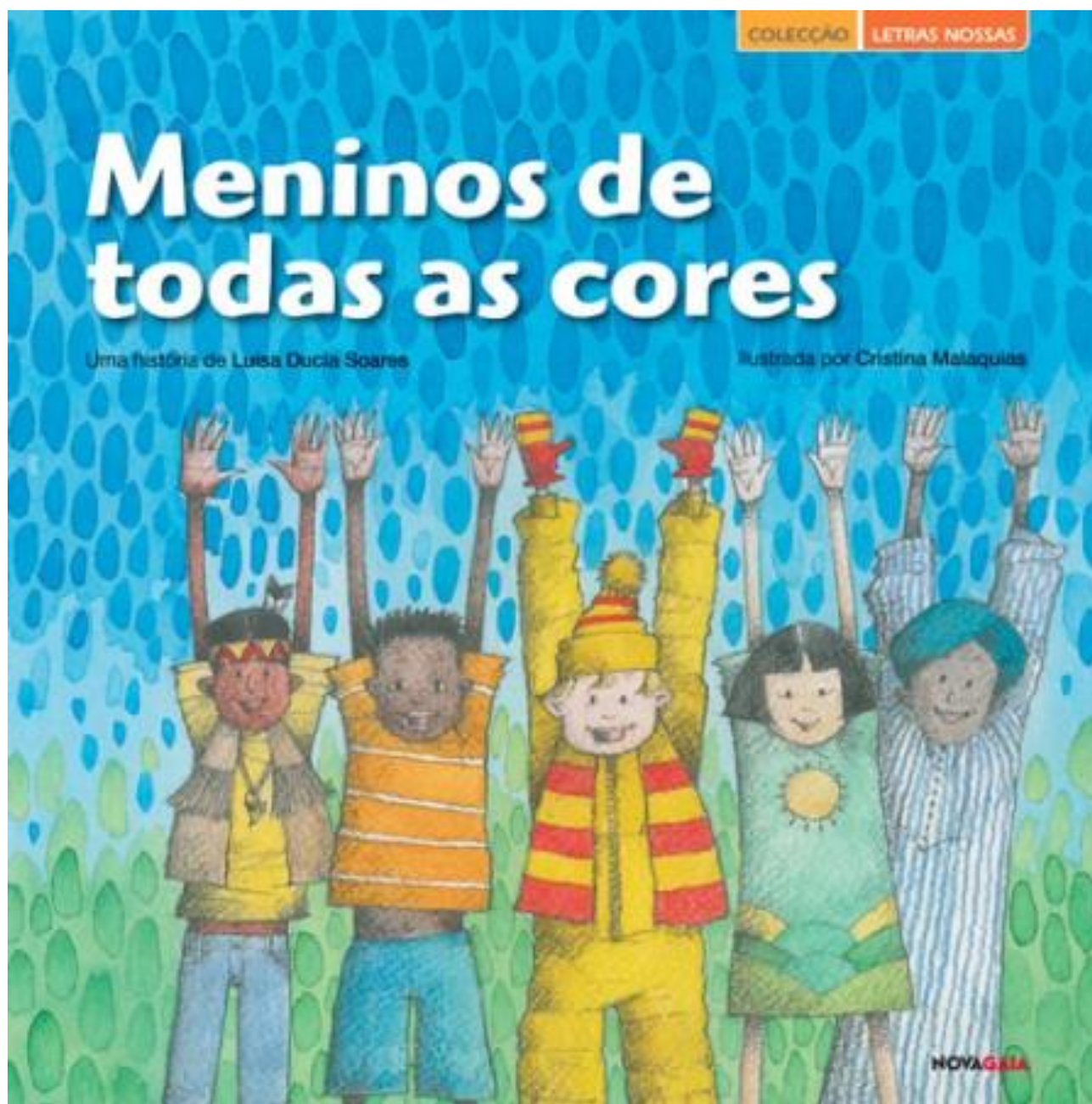


**ANEXO 24 – EXEMPLO DE DESENHO DA FAMÍLIA IDEAL**





**ANEXO 25 – CAPA DA OBRA *MENINOS DE TODAS AS CORES***



**ANEXO 26 – CAPA DA OBRA *O LIVRO NEGRO DAS CORES***



**ANEXO 27 – CAPA DA OBRA *UNS ÓCULOS PARA A RITA***





**ANEXO 28 – POEMA “O GUARDA-REDES MÍOPE”**

(**Autor:** Álvaro Magalhães; **Ilustração:** Danuta Wojciechowska; **Editora:** Asa; **Data:** 2007)



## O guarda-redes míope

Disseram-me: fica aqui  
e guarda a linha branca atrás de ti  
Defende-a de qualquer maneira  
mas com unhas e com dentes.  
Como se fosse a porta da tua casa.  
Como se disso dependesse a tua vida  
e a sorte da escola inteira.

Sou míope, não vejo a bola,  
não distingo as cores,  
gritei muito alto.  
Ninguém ouviu.  
A bola já rolava e a terra tremeu  
sob os pés dos jogadores.

Os da minha equipa perseguiram a bola  
que os perseguia a eles.  
Os outros perseguiram os da minha equipa  
que perseguiam a bola  
que os perseguia a eles.





Era tudo perto, mas ao longe.  
Havia sol, mas nem tudo era real.  
Encostei-me ao poste direito  
e cruzei os braços sobre o peito.  
Por um momento fechei os olhos,  
caí num leve torpor.  
Não via o jogo, mas podia imaginá-lo.  
Queria lá saber  
do que estava a acontecer!  
O que eu queria era saber  
o que podia ter acontecido.  
Isso sim, era comigo.

O pior era a bola,  
que chegava de repente,  
vinda de lado nenhum,  
à procura da baliza.  
Se vem pelo ar, há que voar.  
Há que rastejar se vem pelo chão.  
Pode ser uma bala de canhão  
que pede a muralha de um corpo  
e há que lho dar.  
Pode chegar aturdida, estonteada,  
a pedir um soco com a mão fechada.  
Pode vir a direito, ser uma linha,  
ou chegar enviesada, aos trambolhões.  
Muitas vezes vem dorida e insegura  
e descansa dos portapés  
na concha das nossas mãos.

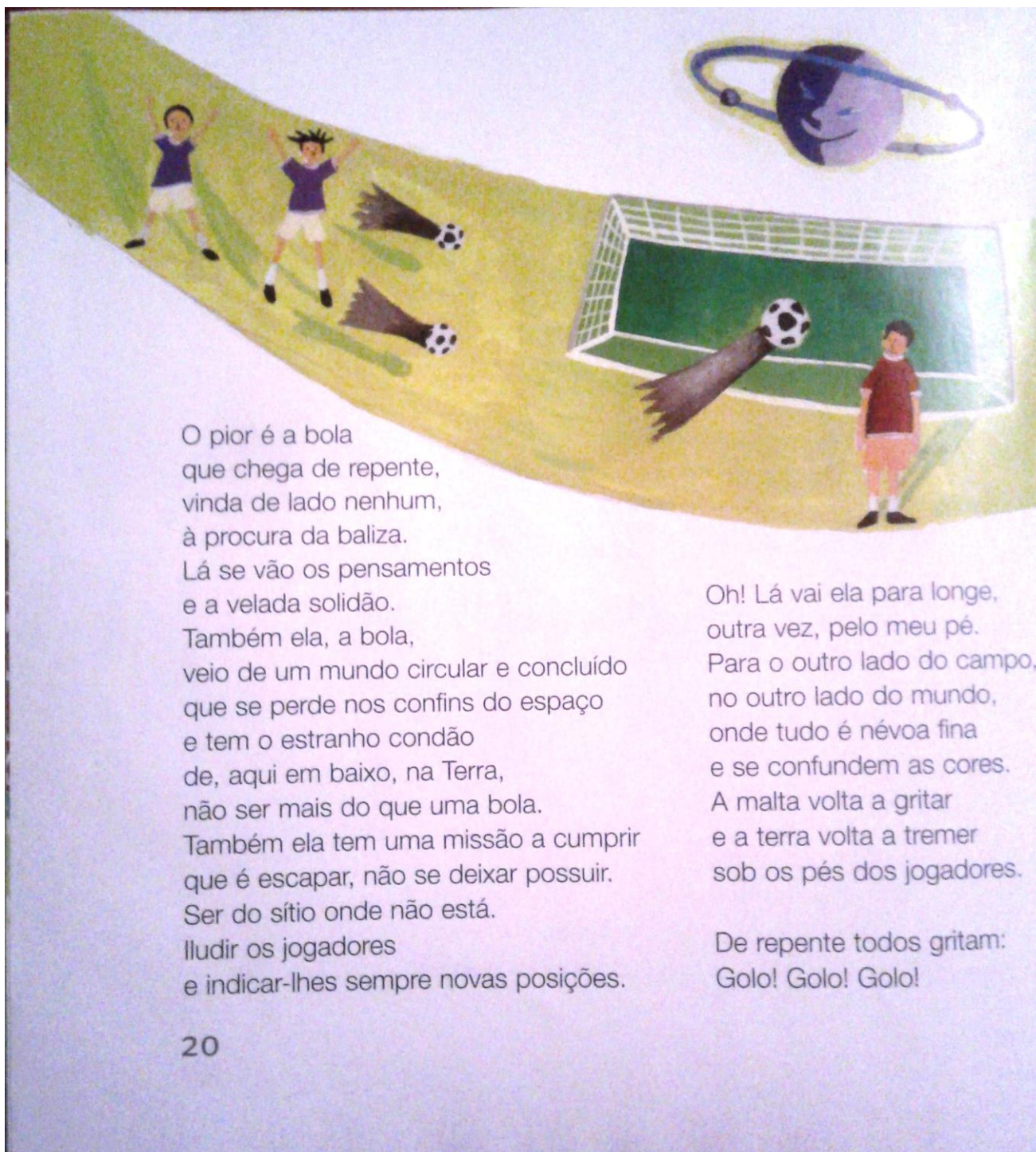


Já vos digo que isto não é trabalho  
para se fazer todos os dias.  
Há que manter a área limpa  
e despejar, cortar, varrer.  
Nunca falta que fazer.  
Por mais que se salte, mergulhe, voe,  
é sempre pouco o que se faz.  
Mas não pensem que é tudo.  
Não chega ser um rapaz  
nem chega saber jogar.  
Também é preciso ter uma alma,  
uma alma qualquer,  
e é preciso ter garras, patas e cascos,  
ser um gato, um cavalo, um jaguar.

Encostado ao poste direito,  
mãos cruzadas sobre o peito.  
Voltei a fechar os olhos.  
Sou o guardião, mas de um segredo maior.  
Vim de um planeta distante  
e tenho o estranho condão  
de, aqui em baixo, onde me vedes  
não ser mais do que um pacato guarda-redes.







O pior é a bola  
que chega de repente,  
vinda de lado nenhum,  
à procura da baliza.  
Lá se vão os pensamentos  
e a velada solidão.  
Também ela, a bola,  
veio de um mundo circular e concluído  
que se perde nos confins do espaço  
e tem o estranho condão  
de, aqui em baixo, na Terra,  
não ser mais do que uma bola.  
Também ela tem uma missão a cumprir  
que é escapar, não se deixar possuir.  
Ser do sítio onde não está.  
Iludir os jogadores  
e indicar-lhes sempre novas posições.

Oh! Lá vai ela para longe,  
outra vez, pelo meu pé.  
Para o outro lado do campo,  
no outro lado do mundo,  
onde tudo é névoa fina  
e se confundem as cores.  
A malta volta a gritar  
e a terra volta a tremer  
sob os pés dos jogadores.

De repente todos gritam:  
Golo! Golo! Golo!





Estremeci, abri os olhos,  
procurei a bola e não a vi.  
Viu-me ela a mim.  
Estava dentro da baliza,  
enroladinha na rede,  
muito descansada.  
Toda a gente gritava,  
mas esta gente da bola  
grita por tudo e por nada.  
O pior era que apontavam  
para mim  
sem mais nem porquê.  
Aquilo era o fim,  
isso eu percebi.  
Mas de quê?

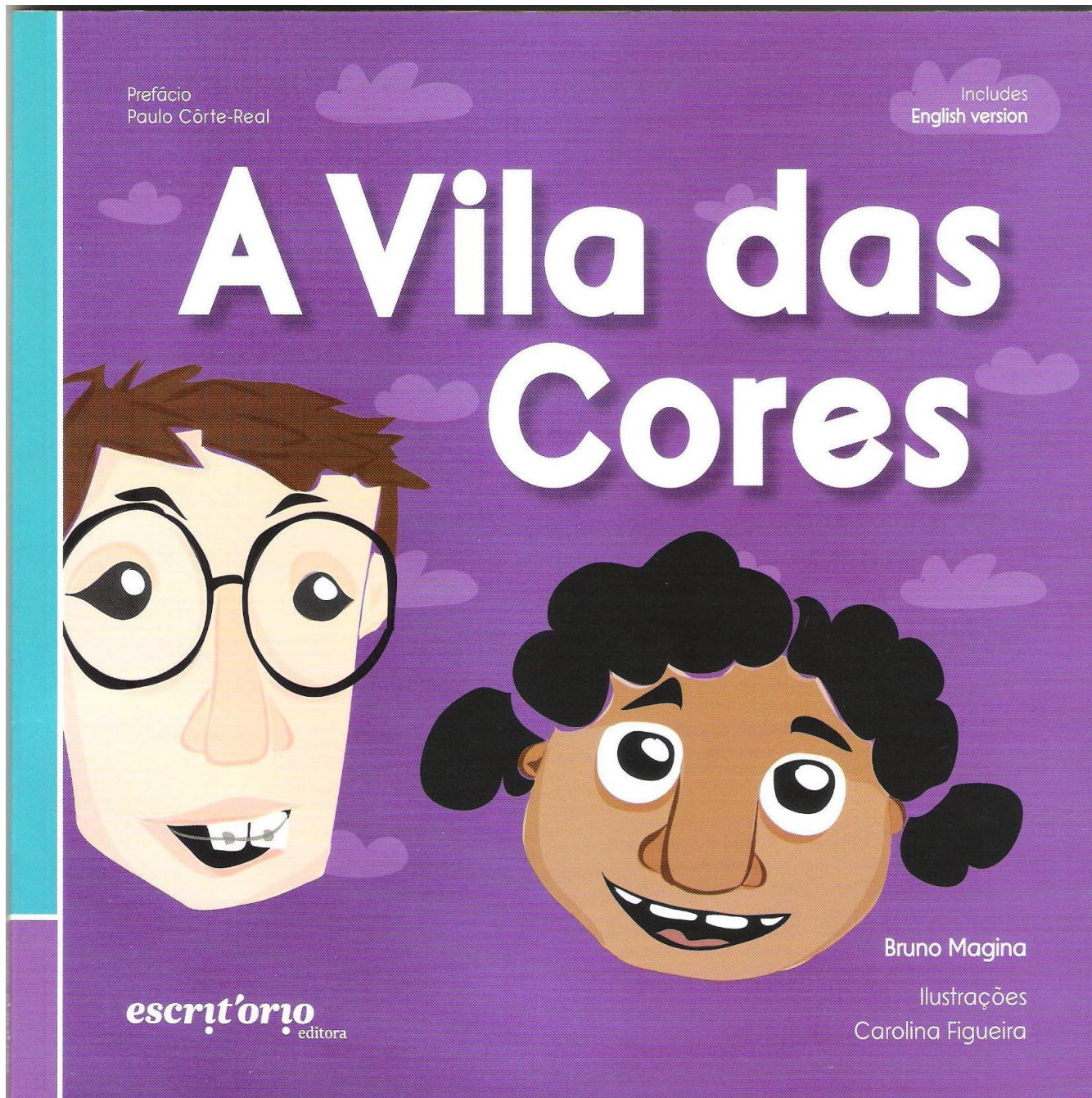
Foi nosso o último lugar  
do campeonato escolar.  
Os meus colegas de equipa  
deixaram de me falar.  
Os outros ainda me chamam  
burro  
toupeira, camelo, rato.  
Pai de um porco.  
Filho de um sapo.  
Deram-me uns óculos de lata  
e uma batata.

Nunca mais guardei nada de ninguém.  
Nunca mais joguei à bola.  
Agora vejo os jogos na bancada,  
sozinho, sem ninguém à volta,  
e imagino-me o guarda-redes da escola.

Disfarçado de rapaz míope e infeliz  
que ninguém quer ver por perto,  
não sou aquilo que pareço.  
Aguardo ordens do espaço sideral  
e a qualquer momento  
posso ser chamado a cumprir  
a missão que desconheço.

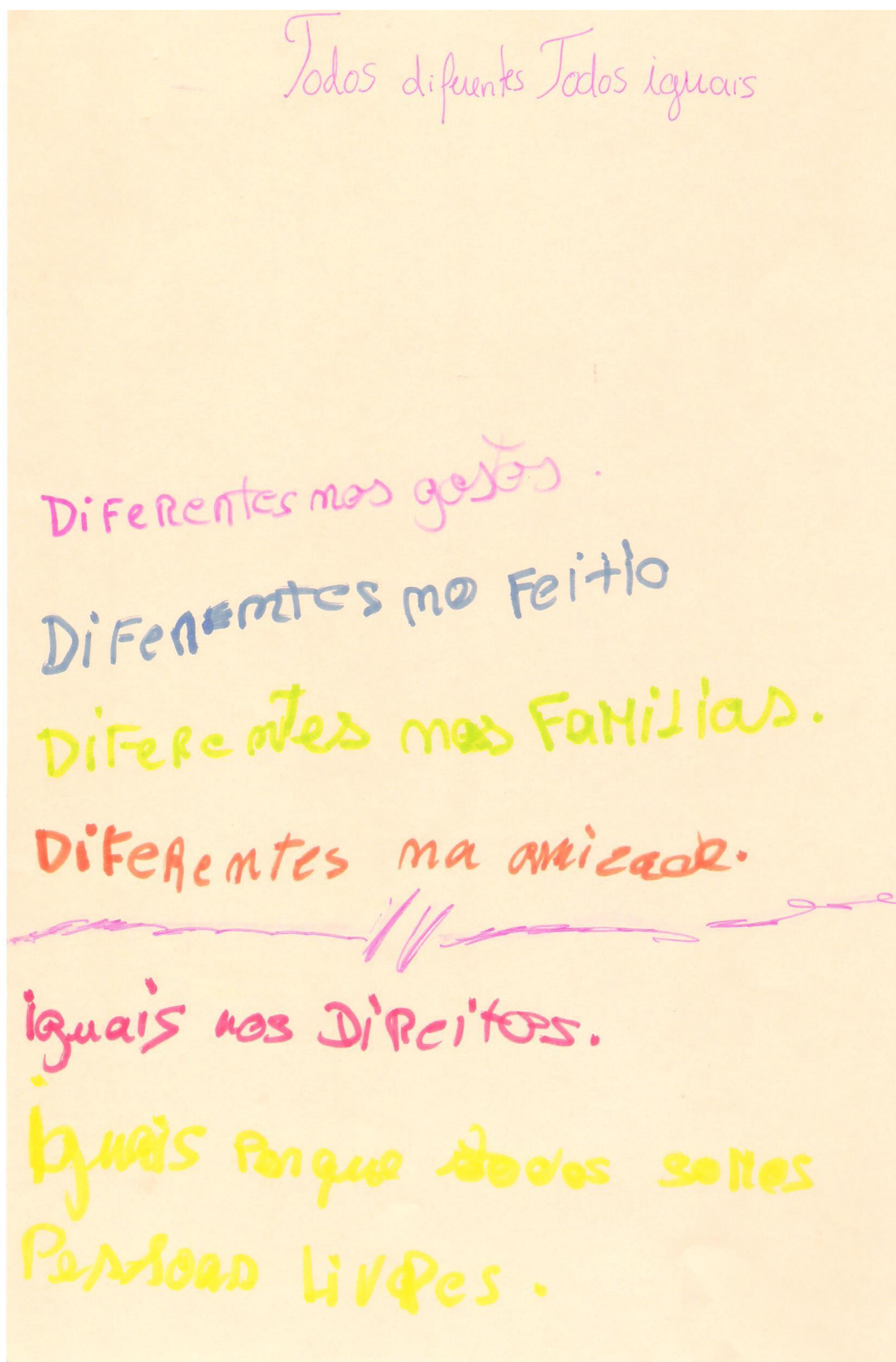
**ANEXO 29 – CAPA DA OBRA A VILA DAS CORES**





**ANEXO 30 – CARTOLINA “TODOS DIFERENTES, TODOS IGUAIS”**







**ANEXO 31 – “FOLHA DE PERFIL” DO “QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS  
DA CRIANÇA - CBCL 6-18”**

(ADQUIRIDO NA PSIQUILIBRIOS EDIÇÕES)

**CBCL 6-18: Perfil para Rapazes – Escalas de Competências**

	%il	Idade: 6-11		12-18		6-11		12-18		T	Score Total de Competências			
		14.5-15.0	14.5-15.0	14.5-15.0	13.0-14.0	13.0-14.0	6-11	12-18	Idade 6-11		T	Idade 12-18	T	
Nome _____	293	14.5-15.0	14.5-15.0	12.5-14.0	13.0-14.0					65				
ID# _____		14.0	14.0	12.0	12.5									
Idade _____		13.5	13.5	11.5	12.0									
Data de preenchimento da CBCL _____	84									60				
CBCL preenchida por _____														
Score Total de Competências	69	12.5	12.5	10.0	11.0	6.0	6.0			55				
Atividades _____		12.0	12.0	9.5	10.0	5.5	5.5							
Social _____		11.5	11.5	8.0	8.5	5.0	5.0							
Escola _____	31	11.0	11.0	7.5	8.0	4.5	4.5							
Total _____		10.0	10.0	7.0	7.5	4.0	4.0							
Total T _____	16	9.5	9.5	6.5	7.0	4.5	4.0			40				
Consultar na tabela _____		9.0	9.0	6.0	6.5	4.0	3.5							
		8.5	8.5	5.5	6.0	3.5	3.0							
		8.0	8.0	5.0	5.5	3.0	2.5							
		7.5	7.5	4.5	5.0	2.5	2.0							
		7.0	7.0	4.0	4.5	2.0	1.5							
	2	6.5	6.5	3.5	4.0	1.5	1.0			30				
		6.0	6.0	3.0	3.5	1.0	0.5							
		5.5	5.5	2.5	3.0	0.5	0.0							
		5.0	5.0	2.0	2.5	0.0	0.0							
		4.5	4.5	1.5	2.0	0.0	0.0							
		4.0	4.0	1.0	1.5	0.0	0.0							
		3.5	3.5	0.5	1.0	0.0	0.0							
		3.0	3.0	0.0	0.5	0.0	0.0							
		2.5	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0							
		2.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0							
		1.5	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0							
		1.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0							
		0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0							
		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0							


<b>ATIVIDADES</b>	<b>SOCIAL</b>	<b>ESCOLA</b>
— I. Nº de desportos	— III. Nº de organizações	— VII. Rendimento médio
— Competência no desporto	— Média de atividade nas organizações	— 2. Exceção especial
— II. Nº de outras atividades	— V. 1. Nº de amigos	— 3. Repetição de ano
— Competência nas atividades	— 2. Frequência de contacto com amigos	— 4. Problemas escolares
— III. Nº de trabalhos	— VI. A. Comportamento com outros	<b>Total</b>
— Competência no trabalho	— B. Comportamento sozinho	
— Total	— Total	

Idade 6-11	T	Idade 12-18	T
34.0-35.0	80	35.0	80
33.5	79	34.5	79
33.0	78	34.0	78
32.5	77	33.5	77
32.0	76	33.0	76
31.5	75	32.5	75
31.0	74	32.0	74
30.5	73	31.5	73
30.0	72	31.0	72
29.5	71	30.5	71
29.0	70	30.0	70
28.5	69	29.5	69
28.0	68	29.0	68
27.5	67	28.5	67
27.0	66	28.0	66
26.5	65	27.5	65
26.0	64	27.0	64
25.5	63	26.5	63
25.0	62	26.0	62
24.5	61	25.5	61
24.0	60	25.0	60
23.5	59	24.5	59
23.0	58	24.0	58
22.5	57	23.5	57
22.0	56	23.0	56
21.5	55	22.5	55
21.0	54	22.0	54
20.5	53	21.5	53
20.0	52	21.0	52
19.5	51	20.5	51
19.0	50	20.0	50
18.5	49	19.5	49
18.0	48	19.0	48
17.5	47	18.5	47
17.0	46	18.0	46
16.5	45	17.5	45
16.0	44	17.0	44
15.5	43	16.5	43
15.0	42	16.0	42
14.5	41	15.5	41
14.0	40	15.0	40
13.5	39	14.5	39
13.0	38	14.0	38
12.5	37	13.5	37
12.0	36	13.0	36
11.5	35	12.5	35
11.0	34	12.0	34
10.5	33	11.5	33
10.0	32	11.0	32
9.5	31	10.5	31
9.0	30	10.0	30
8.5	29	9.5	29
8.0	28	9.0	28
7.5	27	8.5	27
7.0	26	8.0	26
6.5	25	7.5	25
6.0	24	7.0	24
5.5	23	6.5	23
5.0	22	6.0	22
4.5	21	5.5	21
4.0	20	5.0	20
3.5	19	4.5	19
3.0	18	4.0	18
2.5	17	3.5	17
2.0	16	3.0	16
1.5	15	2.5	15
1.0	14	2.0	14
0.5	13	1.5	13
0.0	12	1.0	12
	11	0.5	11
	10	0.0	10

Linhas Tracejadas  
= Nível Borderline



Achenbach & Rescorla, 2000, ©Copyright Psiquilíbrios Edições, 2014  
 Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor. Proibida a cópia através de qualquer meio e para qualquer fim.  
 A fotocópia é crime. www.psiquilibrios.pt

**CBCL 6-18: Perfil para Rapazes – Escalas de Síndromes**

Nome:	Internalização				Externalização				T	Nome
	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18		
	64	64	100	70	34	34	36	36	100	
	68	63	99	69	33	33	35	35	98	
	62	61	98	68	32	32	34	34	98	
	59	58	96	66	31	31	33	33	97	
	58	57	95	65	31	31	33	33	96	
	57	55-56	94	64	31	31	33	33	95	
	56	54	93	63	30	30	32	32	94	
	54-55	52-53	92	62	29	29	31	31	93	
	53	51	91	61	28	28	30	30	92	
	52	49-50	90	60	27	27	29	29	91	
	51	48	89	59	26	26	28	28	90	
	49-50	46-47	88	57-58	25	25	27	27	89	
	47-48	45	87	55-56	24	24	26	26	88	
	46	44	85	53-54	23	23	25	25	87	
	44-45	42	85	51-52	22	22	24	24	86	
	42-43	40	84	49-50	21	21	23	23	85	
	41	40	83	47-48	20	20	22	22	84	
	40	38-39	82	45-46	19	19	21	21	83	
	39	37	81	43-44	18	18	20	20	82	
	38	36	80	41-42	17	17	19	19	81	
	37	34-35	79	39-40	16	16	18	18	80	
	36	34	78	37-38	15	15	17	17	79	
	35	33	77	35-36	14	14	16	16	78	
	34	31-32	76	33-34	13	13	15	15	77	
	33	30	75	31-32	12	12	14	14	76	
	32	29	74	29-30	11	11	13	13	75	
	31	27-28	73	27-28	10	10	12	12	74	
	30	26	72	25-26	9	9	11	11	73	
	29	25	71	23-24	8	8	10	10	72	
	28	24	70	21-22	7	7	9	9	71	
	27	23-24	69	19-20	6	6	8	8	70	
	26	22	68	17-18	5	5	7	7	69	
	25	21	67	15-16	4	4	6	6	68	
	24	20	66	13-14	3	3	5	5	67	
	23	19	65	11-12	2	2	4	4	66	
	22	18	64	9	1	1	3	3	65	
	21	17	63	7	0	0	2	2	64	
	20	16	62	5	0	0	1	1	63	
	19	15	61	3	0	0	1	1	62	
	18	14	60	1	0	0	0	0	61	
	17	13	59	0	0	0	0	0	60	
	16	12	58	0	0	0	0	0	59	
	15	11	57	0	0	0	0	0	58	
	14	10	56	0	0	0	0	0	57	
	13	9	55	0	0	0	0	0	56	
	12	8	54	0	0	0	0	0	55	
	11	7	53	0	0	0	0	0	54	
	10	6	52	0	0	0	0	0	53	
	9	5	51	0	0	0	0	0	52	
	8	4	50	0	0	0	0	0	51	
	7	3	49	0	0	0	0	0	50	
	6	2	48	0	0	0	0	0	49	
	5	1	47	0	0	0	0	0	48	
	4	0	46	0	0	0	0	0	47	
	3	0	45	0	0	0	0	0	46	
	2	0	44	0	0	0	0	0	45	
	1	0	43	0	0	0	0	0	44	
	0	0	42	0	0	0	0	0	43	
	0	0	41	0	0	0	0	0	42	
	0	0	40	0	0	0	0	0	41	
	0	0	39	0	0	0	0	0	40	
	0	0	38	0	0	0	0	0	39	
	0	0	37	0	0	0	0	0	38	
	0	0	36	0	0	0	0	0	37	
	0	0	35	0	0	0	0	0	36	
	0	0	34	0	0	0	0	0	35	
	0	0	33	0	0	0	0	0	34	
	0	0	32	0	0	0	0	0	33	
	0	0	31	0	0	0	0	0	32	
	0	0	30	0	0	0	0	0	31	
	0	0	29	0	0	0	0	0	30	
	0	0	28	0	0	0	0	0	29	
	0	0	27	0	0	0	0	0	28	
	0	0	26	0	0	0	0	0	27	
	0	0	25	0	0	0	0	0	26	
	0	0	24	0	0	0	0	0	25	
	0	0	23	0	0	0	0	0	24	
	0	0	22	0	0	0	0	0	23	
	0	0	21	0	0	0	0	0	22	
	0	0	20	0	0	0	0	0	21	
	0	0	19	0	0	0	0	0	20	
	0	0	18	0	0	0	0	0	19	
	0	0	17	0	0	0	0	0	18	
	0	0	16	0	0	0	0	0	17	
	0	0	15	0	0	0	0	0	16	
	0	0	14	0	0	0	0	0	15	
	0	0	13	0	0	0	0	0	14	
	0	0	12	0	0	0	0	0	13	
	0	0	11	0	0	0	0	0	12	
	0	0	10	0	0	0	0	0	11	
	0	0	9	0	0	0	0	0	10	
	0	0	8	0	0	0	0	0	9	
	0	0	7	0	0	0	0	0	8	
	0	0	6	0	0	0	0	0	7	
	0	0	5	0	0	0	0	0	6	
	0	0	4	0	0	0	0	0	5	
	0	0	3	0	0	0	0	0	4	
	0	0	2	0	0	0	0	0	3	
	0	0	1	0	0	0	0	0	2	
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Internalização	Externalização	Score Total	6-11		12-18	
			T	6-11	T	12-18
64	34	98	70	100	236-240	237-240
68	33	101	69	99	232-237	230-234
62	32	94	68	98	226-231	227-231
59	31	90	67	97	221-225	217-221
58	31	89	66	96	216-220	210-214
57	31	88	65	95	211-215	203-207
56	30	86	64	94	206-210	196-202
54-55	29	84	63	93	198-203	189-195
53	28	81	62	92	193-197	183-188
52	27	79	61	91	187-192	176-182
51	26	77	60	90	181-186	169-175
49-50	25	74	59	89	175-180	163-168
47-48	24	72	58	88	169-174	158-162
46	23	70	57	87	163-168	154-157
44-45	22	68	56	86	157-162	149-153
42-43	21	66	55	85	151-156	144-148
41	20	64	54	84	145-150	139-143
40	19	63	53	83	139-144	135-138
39	18	61	52	82	133-138	130-134
38	17	60	51	81	127-132	125-129
37	16	59	50	80	121-126	121-124
36	15	58	49	79	114-120	116-120
35	14	57	48	78	108-113	111-115
34	13	56	47	77	102-107	106-110
33	12	55	46	76	96-101	102-105
32	11	54	45	75	90-95	97-101
31	10	53	44	74	84-89	92-96
30	9	52	43	73	78-83	87-91
29	8	51	42	72	72-77	83-86
28	7	50	41	71	66-71	78-82
27	6	49	40	70	61-65	73-77
26	5	48	39	69	55-60	68-70
25	4	47	38	68	50-55	64-65
24	3	46	37	67	44-49	60-61
23	2	45	36	66	38-43	56-57
22	1	44	35	65	32-37	52-53
21	0	43	34	64	26-31	48-49
20	0	42	33	63	20-25	44-45
19	0	41	32	62	14-19	40-41
18	0	40	31	61	8-13	36-37
17	0	39	30	60	2-7	32-33
16	0	38	29	59	-4	28-29
15	0	37	28	58	-10	24-25
14	0	36	27	57	-16	20-21
13	0	35	26	56	-22	16-17
12	0	34	25	55	-28	12-13
11	0	33	24	54	-34	8-9
10						





A Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco  
 Projeto de Intervenção – “A hora do conto”

**CBCL 6-18: Perfil para Raparigas – Escalas de Síndromes**

Idade	Internalização				Externalização				T	Internalização		Externalização		Score Total		
	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18		6-11	12-18	6-11	12-18	T	6-11	12-18
26	26	16	16	22	22	22	22	30	30	20	20	34	34	36	36	100
25	25	15	21	21	21	21	21	29	29	20	20	32	32	35	35	98
24	24	15	20	20	20	20	20	27	27	20	20	32	32	34	34	97
23	23	19	19	19	19	19	19	26	26	20	20	30	30	33	33	95
22	22	14	18	18	18	18	18	25	25	18	18	29	29	31	31	93
21	21	13	13	13	13	13	13	24	24	18	18	27	27	30	30	91
20	20	12	16	16	16	16	16	23	23	17	17	26	26	29	29	89
19	19	12	15	15	15	15	15	22	22	16	16	25	25	28	28	87
18	18	11	14	14	14	14	14	21	21	15	15	24	24	27	27	85
17	17	11	13	13	13	13	13	20	20	14	14	23	23	26	26	83
16	16	10	12	12	12	12	12	19	19	13	13	22	22	25	25	81
15	15	9	11	11	11	11	11	18	18	12	12	21	21	24	24	79
14	14	9	10	10	10	10	10	17	17	11	11	20	20	23	23	77
13	13	9	9	9	9	9	9	16	16	10	10	19	19	22	22	75
12	12	8	8	8	8	8	8	15	15	9	9	18	18	21	21	73
11	11	7	7	7	7	7	7	14	14	8	8	17	17	20	20	71
10	10	6	6	6	6	6	6	13	13	7	7	16	16	19	19	69
9	9	5	5	5	5	5	5	12	12	6	6	15	15	18	18	67
8	8	4	4	4	4	4	4	11	11	5	5	14	14	17	17	65
7	7	4	4	4	4	4	4	10	10	4	4	13	13	16	16	63
6	6	3	3	3	3	3	3	9	9	3	3	12	12	15	15	61
5	5	3	3	3	3	3	3	8	8	3	3	11	11	14	14	59
4	4	2	2	2	2	2	2	7	7	2	2	10	10	13	13	57
3	3	1	1	1	1	1	1	6	6	2	2	9	9	12	12	55
2	2	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	8	8	11	11	53
1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	1	1	7	7	10	10	51
0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	6	6	9	9	49
150	0-1	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50

Nome	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	T
Nome	64	64	100	70	70	100	228-240	228-240	100	100	100	100	100
ID#	67-67	63	99	68	68	99	222-222	222-222	98	98	98	98	98
Idade	60-61	62	98	67-68	68	98	222-222	222-222	98	98	98	98	98
Data de preenchimento	58-58	61	97	66	67	97	221-221	221-221	97	97	97	97	97
CBCL preenchida por	58-57	60	96	65	66	96	221-221	221-221	96	96	96	96	96
Cálculos	54-55	58	95	64	64	95	208-213	208-213	95	95	95	95	95
Escala I	52-53	58	94	62-63	62	94	203-208	203-208	94	94	94	94	94
Escala II	50-51	57	93	61	61	93	197-202	197-202	93	93	93	93	93
Escala III	48-49	50	92	60	60	92	191-196	191-196	92	92	92	92	92
Escala IV	46-47	55	91	59	59	91	185-190	185-190	91	91	91	91	91
Escala V	44-45	54	90	57	57	90	179-184	179-184	90	90	90	90	90
Escala VI	42-43	53	89	56	56	89	174-178	174-178	89	89	89	89	89
Escala VII	41	51-52	88	54-55	55-58	88	168-173	168-173	88	88	88	88	88
Escala VIII	40	46	87	52-53	55-56	87	162-167	162-167	87	87	87	87	87
Escala IX	38-39	44	86	50-51	54	86	156-161	156-161	86	86	86	86	86
Escala X	37	46-47	85	48-49	52-53	85	150-155	150-155	85	85	85	85	85
Escala XI	36	45	84	46-47	51	84	144-149	144-149	84	84	84	84	84
Escala XII	34	43-44	83	44-45	49-50	83	138-143	138-143	83	83	83	83	83
Escala XIII	33	42	82	42-43	47-48	82	132-137	132-137	82	82	82	82	82
Escala XIV	33	40-41	81	40-41	46	81	127-132	127-132	81	81	81	81	81
Escala XV	31-32	38-39	80	39	44-45	80	121-126	121-126	80	80	80	80	80
Escala XVI	30	37	79	37-38	42-43	79	115-120	115-120	79	79	79	79	79
Escala XVII	29	35-36	78	35-36	41	78	109-114	109-114	78	78	78	78	78
Escala XVIII	28	34	77	34-34	39-40	77	103-108	103-108	77	77	77	77	77
Escala XIX	27	32-33	76	32-32	37-38	76	97-102	97-102	76	76	76	76	76
Escala XX	26	31	75	29-30	36	75	92-97	92-97	75	75	75	75	75
Escala XXI	25	29-30	74	27-28	34-35	74	86-91	86-91	74	74	74	74	74
Escala XXII	23-24	27-28	73	25-26	33	73	80-85	80-85	73	73	73	73	73
Escala XXIII	22	26	72	23-24	31-32	72	74-79	74-79	72	72	72	72	72
Escala XXIV	21	24-25	71	21-22	29-30	71	68-73	68-73	71	71	71	71	71
Escala XXV	20	22-23	70	20	27-28	70	63-67	63-67	70	70	70	70	70
Escala XXVI	19	20-21	69	19	25-26	69	60-62	60-62	69	69	69	69	69
Escala XXVII	18	19	68	18	21-23	68	56-59	56-59	68	68	68	68	68
Escala XXVIII	17	18	67	18	20	67	55-57	55-57	67	67	67	67	67
Escala XXIX	16	17	66	17	18-19	66	54	52-53	66	66	66	66	66
Escala XXX	15	16	65	16	17	65	52-53	47-50	65	65	65	65	65
Escala XXXI	14	15	64	15	16	64	49-51	45-48	64	64	64	64	64
Escala XXXII	13	14	63	14	15	63	45-48	43-44	63	63	63	63	63
Escala XXXIII	12	13	62	14	16	62	41-44	40-42	62	62	62	62	62
Escala XXXIV	11	12	61	13	13	61	41	41	61	61	61	61	61
Escala XXXV	10	11	60	12	12	60	38-40	36-37	60	60	60	60	60
Escala XXXVI	9	10	59	11	11	59	35-37	35	59	59	59	59	59
Escala XXXVII	8	9	58	10	10	58	34	33-34	58	58	58	58	58
Escala XXXVIII	7	8	57	9	9	57	32-33	30-32	57	57	57	57	57
Escala XXXIX	6	7	56	8	8	56	30-31	29	56	56	56	56	56
Escala XL	5	6	55	7	7	55	28-28	26-28	55	55	55	55	55
Escala XLI	4	5	54	6	6	54	26-28	24-25	54	54	54	54	54
Escala XLII	3	4	53	5	5	53	24-25	21	53	53	53	53	53
Escala XLIII	2	3	52	4	4	52	23	21-22	52	52	52	52	52
Escala XLIV	1	2	51	3	3	51	21-22	19-20	51	51	51	51	51
Escala XLV	0	1	50	2	2	50	19-20	17-18	50	50	50	50	50
Escala XLVI	0	0	49	1	1	49	17-18	16	49	49	49	49	49
Escala XLVII	0	0	48	0	0	48	16	14-15	48	48	48	48	48
Escala XLVIII	0	0	47	0	0	47	14-14	12	47	47	47	47	47
Escala XLIX	0	0	46	0	0	46	12	10-11	46	46	46	46	46
Escala L	0	0	45	0	0	45	11	9	45	45	45	45	45

Nome	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	6-11	12-18	T
Nome	64	64	100	70	70	100	228-240	228-240	100	100	100	100	100
ID#	67-67	63	99	68	68	99	222-222	222-222	98	98	98	98	98
Idade	60-61	62	98	67-68	68	98	222-222	222-222	98	98	98	98	98
Data de preenchimento	58-58	61	97	66	67	97	221-221	221-221	97	97	97	97	97

**ANEXO 32 – DECLARAÇÃO COMPROVATIVA DO ESTUDO ELABORADA PELA  
DOCENTE ORIENTADORA DO PROJETO**



**INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
de PORTALEGRE**

## **DECLARAÇÃO**

Declara-se, para os devidos efeitos, que Susana Dias Palmeiro é estudante no Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Nesse âmbito, a sua investigação para realização da dissertação de mestrado tem como objeto de estudo a “Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Crianças e Jovens em Risco”. Assim, esta investigação visa compreender em que medida as obras de literatura infantojuvenil podem facilitar o desenvolvimento socio-emocional e mudanças comportamentais positivas nas crianças e jovens.

Para o efeito, serão dinamizadas atividades em que se irão abordar e trabalhar algumas obras com o grupo de crianças e jovens, cuja participação será voluntária; serão também aplicados dois questionários, antes e após a realização das atividades, às crianças e ao(s) seus Encarregado(s) de Educação, e, será realizada uma entrevista às crianças e jovens no final da intervenção.

Mais se declara, que é salvaguardada a confidencialidade de todos os dados e informações recolhidas no âmbito do estudo realizado na Obra Social do Sagrado Coração de Maria.

Portalegre, 3 de dezembro de 2014

A Orientadora/Direção do Mestrado

  
Maria Isabel Mendes  


ESE.GER.5-Rev.2



**ANEXO 33 – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A CONCRETIZAÇÃO DO  
PROJETO**



## **DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

### **Investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco**

**Autora:** Susana Dias Palmeiro  
(Psicóloga Clínica)

O atual projeto de investigação intitulado “A Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco”, insere-se no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, e tem como principal objetivo compreender em que medida a Literatura Infantojuvenil se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco.

Através da concretização deste estudo, pretende-se igualmente alcançar os seguintes objetivos específicos: compreender o contributo da Literatura Infantojuvenil no desenvolvimento socioemocional de jovens em risco; perceber se a Literatura Infantojuvenil poder atuar como um recurso facilitador da aceitação da “diferença” de jovens em risco; compreender a relação entre a Literatura Infantojuvenil e a inclusão de jovens em risco no grupo de pares; e compreender a relação entre a Literatura Infantojuvenil e as mudanças comportamentais positivas em jovens com problemas de comportamento.

Para o efeito, pretende-se abordar e trabalhar algumas obras de Literatura Infantojuvenil, cujas temáticas vão ao encontro dos objetivos acima referidos, com um grupo de jovens, preferencialmente com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, revelando-se fundamental a participação dos jovens nas atividades.

Como instrumentos de avaliação serão aplicados dois questionários, um aos jovens anterior ao desenvolvimento das atividades, e outro ao(s) Encarregado(s) de Educação, Educadore(s) ou representante(s) legal(ais), anterior e posteriormente à realização das atividades; e a entrevista semiestruturada aos jovens, que deverá ser gravada para uma melhor compreensão dos fatos e fidedignidade das respostas.

A participação dos jovens é voluntária, podendo retirarem-se a qualquer altura ou recusar participar, sem que tal situação acarrete quaisquer consequências para os mesmos.

Nesta investigação salvaguarda-se o sigilo profissional e a confidencialidade das informações recolhidas.

Eu, \_\_\_\_\_ Diretora da Obra Social do Sagrado Coração de Maria, declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos necessários relativamente à presente investigação, e que autorizo a participação dos jovens desta Instituição nas atividades propostas.

Portalegre, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO 34 – CONSENTIMENTO INFORMADO**

## **DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

### **Investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco**

**Autora:** Susana Dias Palmeiro

(Psicóloga Clínica)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que me foram prestadas todas as informações necessárias relativamente ao projeto de investigação intitulado “A Literatura Infantojuvenil como Recurso Psicopedagógico na Intervenção com Jovens em Risco”, inserido no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, com o principal objetivo de compreender em que medida a literatura infantojuvenil se pode constituir como um recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco, e que aceito participar em todas as atividades propostas.

Portalegre, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO 35 – ITENS QUE COMPÕEM AS ESCALAS DE SÍNDROMES DO CBCL 6-18**

<b>Itens que compõem as Escalas de Síndromes do CBCL 6-18</b>					
<b>Ansiedade/Depressão</b>	<b>Isolamento/Depressão</b>	<b>Queixas Somáticas</b>	<b>Problemas Sociais</b>	<b>Comportamento Delinvente</b>	<b>Comportamento Agressivo</b>
14. Chora muito	5. Gosta poucas coisas	47. Pesadelos	11. Dependente	2. Bebe álcool	3. Discute muito
29. Medos	42. Gosta estar sozinho	49. Obstipação	12. Solidão	26. Ausência culpa	16. Crueldade
30. Medo escola	65. Recusa falar	51. Tonturas	25. Não se dá bem com outras crianças	28. Quebra regras	19. Exige atenção
31. Medo errar	69. Reservado	54. Cansa-se	27. Invejoso	39. Maus colegas	20. Destrói próprias coisas
32. Ser perfeito	75. Envergonhado	56a. Dores	34. Perseguido	43. Mentira	21. Destrói coisas dos outros
33. Sente que não gostam de si	102. Falta de energia	56b. Dores cabeça	36. Tendência para acidentes	63. Prefere crianças mais velhas	22. Desobediente em casa
35. Sente-se sem valor	103. Triste	56c. Náuseas	38. Gozam-no	67. Foge de casa	23. Desobediente na escola
45. Nervoso	111. Isola-se	56d. Problema vista	48. Crianças não gostam dele	72. Provoca fogos	37. Lutas
50. Medroso		56e. Problema pele	62. Desajeitado	73. Problemas sexuais	57. Agride outros
52. Culpado		56f. Cólicas	64. Prefere crianças mais novas	81. Rouba em casa	68. Grita muito
71. Embaraçado		56g. Vômitos	79. Problemas linguagem	82. Rouba fora de casa	86. Teimoso
91. Fala em matar-se				90. Diz palavrões	87. Mudança sentimentos
112. Preocupado				96. Pensa muito em sexo	88. Amua muito
				99. Consume tabaco	89. Desconfiado
				101. Falta à escola	94. Arrelia
				105. Consume drogas	95. Birras
				106. Vandalismo	97. Ameaça
					104. Barulhento

Tabela 3: Escalas de Síndromes do CBCL 6-18

Fonte: Elaboração própria com base no CBCL 6-18

**ANEXO 36 – TABELA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO CBCL 6-18 –  
FASE TESTE**

Fase teste – Resultados obtidos																						
Jovens	Faixa Etária		Género		Escala de Síndromes (pontuações) e respetivo nível																	
	6-11	12-18	Feminino	Masculino	Problemas de Internalização									Problemas de Externalização								
					I. Ansiedade/Depressão	Nível	II. Isolamento/Depressão	Nível	III. Queixas Somáticas	Nível	Total Escalas (I, II e III)	Pontuações T	Nível	IV. Problemas Sociais	Nível	VII. Comportamento Delincente	Nível	VIII. Comportamento Agressivo	Nível	Total Escalas (VII e VIII)	Pontuações T	Nível
<b>A</b>	X			X	4	<b>N</b>	2	<b>N</b>	0	<b>N</b>	6	54	<b>N</b>	3	<b>N</b>	5	<b>N</b>	15	<b>B</b>	20	68	<b>C</b>
<b>B</b>		X		X	7	<b>B</b>	7	<b>B</b>	0	<b>N</b>	14	65	<b>C</b>	4	<b>N</b>	3	<b>N</b>	16	<b>B</b>	19	64	<b>C</b>
<b>C</b>		X	X		8	<b>B</b>	5	<b>B</b>	4	<b>N</b>	17	66	<b>C</b>	8	<b>B</b>	4	<b>N</b>	13	<b>B</b>	17	65	<b>C</b>
<b>D</b>		X		X	9	<b>B</b>	5	<b>N</b>	2	<b>N</b>	16	67	<b>C</b>	7	<b>B</b>	14	<b>C</b>	24	<b>C</b>	38	76	<b>C</b>
<b>E</b>		X		X	1	<b>N</b>	6	<b>B</b>	0	<b>N</b>	7	55	<b>N</b>	2	<b>N</b>	3	<b>N</b>	8	<b>N</b>	11	57	<b>N</b>
<b>F</b>	X		X		5	<b>N</b>	5	<b>B</b>	4	<b>N</b>	14	64	<b>C</b>	3	<b>N</b>	3	<b>N</b>	3	<b>N</b>	6	53	<b>N</b>
<b>G</b>	X			X	3	<b>N</b>	4	<b>B</b>	0	<b>N</b>	7	57	<b>N</b>	7	<b>B</b>	4	<b>N</b>	12	<b>B</b>	16	64	<b>C</b>

Tabela 4: Fase teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18

Fonte: Elaboração própria com base no CBCL 6-18



**ANEXO 37 – TABELA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO CBCL 6-18 –  
FASE RE-TESTE**

Fase re-teste – Resultados obtidos																						
Jovens	Faixa Etária		Género		Escala de Síndromes (pontuações) e respetivo nível																	
	6-11	12-18	Feminino	Masculino	Problemas de Internalização									Problemas de Externalização								
					I. Ansiedade/ Depressão	Nível	II. Isolamento/ Depressão	Nível	III. Queixas Somáticas	Nível	Total Escalas (I, II e III)	Pontuações T	Nível	IV. Problemas Sociais	Nível	VII. Comportamento Delincente	Nível	VIII. Comportamento Agressivo	Nível	Total Escalas (VII e VIII)	Pontuações T	Nível
<b>A</b>	X			X	1	N	0	N	0	N	1	41	N	2	N	2	N	12	B	14	62	<b>B</b>
<b>B</b>		X		X	0	N	4	N	0	N	4	50	N	0	N	3	N	6	N	9	55	<b>N</b>
<b>C</b>		X	X		7	N	5	B	0	N	12	60	<b>B</b>	6	<b>B</b>	3	N	10	N	13	61	<b>B</b>
<b>D</b>		X		X	9	B	5	N	2	N	16	67	<b>C</b>	7	<b>B</b>	14	C	24	C	38	76	<b>C</b>
<b>E</b>		X		X	1	N	6	B	0	N	7	55	<b>N</b>	2	<b>N</b>	3	N	8	N	11	57	<b>N</b>
<b>F</b>	X		X		1	N	4	N	0	N	5	50	<b>N</b>	3	<b>N</b>	1	N	0	N	1	41	<b>N</b>
<b>G</b>	X			X	4	N	4	B	0	N	8	58	<b>N</b>	7	<b>B</b>	3	N	13	B	16	64	<b>C</b>

Tabela 5: Fase re-teste - Resultados obtidos através do CBCL 6-18

Fonte: Elaboração própria com base no CBCL 6-18