



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

LAIANA FERREIRA DE SOUSA

**PRÁTICAS INFORMACIONAIS TERAPÊUTICAS E A RESILIÊNCIA
INFORMACIONAL**

**Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves
Co- Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Lidia Eugenia Cavalcante**

**JOÃO PESSOA
2022**

LAIANA FERREIRA DE SOUSA

**PRÁTICAS INFORMACIONAIS TERAPÊUTICAS E A RESILIÊNCIA
INFORMACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Linha de Pesquisa: Organização, Acesso e Uso da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves
Co-Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Lidia Eugenia Cavalcante

**JOÃO PESSOA
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725p Sousa, Laiana Ferreira de.
Práticas informacionais terapêuticas e a resiliência
informacional / Laiana Ferreira de Sousa. - João
Pessoa, 2022.
213 f. : il.

Orientação: Edvaldo Carvalho Alves.
Coorientação: Lídia Eugenia Cavalcante.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Práticas informacionais. 2. Mediação da leitura.
3. Biblioterapia com crianças. 4. Resiliência
informacional. I. Alves, Edvaldo Carvalho. II.
Cavalcante, Lídia Eugenia. III. Título.

UFPB/BC

CDU 007(043)

LAIANA FERREIRA DE SOUSA

**PRÁTICAS INFORMACIONAIS TERAPÊUTICAS E A RESILIÊNCIA
INFORMACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Linha de Pesquisa: Organização, Acesso e Uso da Informação.

Aprovada em 15/06/2022

BANCA EXAMINADORA



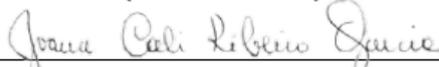
**Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves
(Orientador)**



**Prof. Dr.^a Lidia Eugenia Cavalcante
(Co-Orientadora)**



**Prof. Dr.^a Izabel Lima de França
Universidade Federal da Paraíba
(Membro Interno)**



**Prof. Dr.^a Joana Coeli Ribeiro Garcia
Universidade Federal da Paraíba
(Membro Interno)**



**Prof. Dr. Felipe Sá Brasileiro
Universidade Federal da Paraíba
(Membro Externo ao Programa)**



**Profa. Maria Giovanna Guedes Farias
Universidade Federal do Ceará
(Membro Externo à Instituição)**

**Prof. Dr.^a Gisele Rocha Cortes – PPGCI/UFPB
(Suplente Interno)**

**Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa – PPGCI/UFC
(Suplente Externo)**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todas as famílias que perderam seus entes queridos vítimas da Covid-19 e enfrentam o luto doloroso de uma despedida sem abraços.

AGRADECIMENTOS

Ao meu **Deus**, que jamais me abandonou e sempre iluminou todo meu percurso acadêmico, deu-me forças para encarar as adversidades e me protegeu a cada partida e retorno.

À **Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, pela oportunidade de estudar o Mestrado e o Doutorado em Ciência da Informação, sobretudo pela acolhida e esmero concedidos durante minha estada em João Pessoa – PB.

À **Universidade Federal do Ceará (UFC)**, pela minha formação enquanto profissional e pesquisadora, por ter me concedido o prazer de vivenciar a extensão universitária e assim me aproximar da Mediação de Leitura.

Aos **Projetos de Extensão Grupo Convite de Contadores de Histórias e Ler para Crer**, ambos coordenados pela professora Dra. Lidia Eugenia Cavalcante desde 2004, pelos anos dedicados a sensibilizar os ingressantes do curso de Biblioteconomia para o mundo das práticas leitoras. Também pelas formações e oficinas ofertadas, pelo fascínio em encantar as pessoas através da voz, pela oportunidade de me tornar uma Mediadora de Leitura, por esta pesquisa, pelo meu caminhar.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFPB** e aos seus docentes e funcionários, pelos ensinamentos e trocas partilhadas, e aos serviços prestados quando solicitados. Aos meus amigos professores do PPGCI da Universidade Federal da Paraíba que fizeram parte da minha formação profissional e pessoal.

Ao **Núcleo de Tecnologias e Educação à Distância (NUTEDS/UFC)**, em especial ao Professor Dr. Luiz Roberto de Oliveira e aos demais colegas de trabalho, pelo apoio fundamental para concretização deste doutorado.

Ao meu **orientador, Dr. Edvaldo Carvalho Alves**, pela maestria em tratar naturalmente de assuntos diversos em suas aulas; em apresentar-me uma visão diferente diante do estudo de usuários; pelos questionamentos e reflexões aflorados após suas aulas; por ter tornado essa produção algo possível de ser construído; por guiar-me quando os desvios e bifurcações surgiam. Pela dedicação e paciência de sempre acatar minhas ideias e escolhas, ainda que não fossem as suas. Pela confiança em me permitir seguir com aquilo pelo qual meus olhos se abrilhantavam.

Como coorientação durante toda trajetória acadêmica, embora nem sempre oficial, não posso deixar de agradecer à professora **Lidia Eugenia Cavalcante**, por ter sido a minha fonte de inspiração desde o primeiro dia em que escolhi estudar Biblioteconomia, por ter feito parte da minha história pessoal e institucional, da graduação ao doutorado, contribuindo imensamente para a realização desta pesquisa, não só no que tange aos aspectos teóricos-metodológicos, mas diante das escolhas acadêmicas e profissionais. Por ter descoberto o meu amor pela arte de contar histórias, algo que levarei para sempre dentro de mim, pela confiança e pelo carinho e amor de sempre. Não tenho palavras para descrever minha gratidão.

A todos da minha **família**, que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista. À minha **mãe, Conceição Ribeiro de Souza**, pelo incentivo e carinho dedicados ao longo desses anos. Por ser essa pessoa forte, determinada e guerreira na qual eu sempre me espelharei. À minha **irmã Luana Ferreira de Sousa**, pelas noites de discussões a respeito da formação leitora e pelo apoio e estímulo de sempre quando escutava as minhas inquietações. Pelo choro derramado a cada despedida, pela admiração, pelo amor. À minha **irmã Natália Ferreira de Sousa**, por toda torcida e apoio sentimental, por ter me aberto portas para aplicabilidade da biblioterapia em diferentes setores. **Ao meu irmão Daniel Ribeiro de Sousa**, que sempre acreditou em mim, mesmo quando a insegurança e medo pairavam. A meu padasto, **Frederico de Oliveira Aquino**, por vibrar a cada vitória alcançada. À minha **avó Maria Do Carmo Ribeiro de Sousa**, pelas memórias, o amor e carinho sempre presentes comigo. Ao meu querido cunhado, **Júlio Soares**.

Ao meu esposo, **Saulo dos Santos Dantas**, por todo apoio, pelo amor e carinho prestados a cada momento dessa fase. Certamente, esse sonho não teria sido realizado sem o seu companheirismo e afeto. Obrigada por fazer das minhas horas de lazer e descanso os momentos mais prazerosos e tranquilos dessa jornada, por não medir esforços para garantir que o sonho do doutorado em outra cidade se efetivasse, por vibrar a cada conquista e me inspirar a ser alguém cada vez melhor.

À **turma de 2017.1**, que iniciou comigo nessa caminhada acadêmica repleta de vitórias e ensinamentos, pessoas muito competentes e sempre dispostas a ajudar, em especial às minhas amigas **Claudialyne da Silva Araújo** pelos momentos prazerosos em dividir essa caminhada acadêmica, pela amizade e companheirismo, por ser meu lar em João Pessoa; à querida **Mayra Mesquita Sales** pela companhia doce e amiga durante às viagens e as aulas, pelo afago e carinho tão necessários nesta jornada; às minhas companheiras de apartamento **Thaise Amorim e Lorena Cirilo** que sempre estiveram presentes, me apoiando nos momentos difíceis e festejando nas vitórias.

Aos sujeitos desta pesquisa, por terem aceitado esse diálogo tão íntimo sobre as perdas; pelos ensinamentos; pela ternura de serem simplesmente crianças. Às professoras que permitiram-me aplicar esta pesquisa em sala de aula; pela confiança e apoio na realização de todos os encontros.

Meu muito obrigada!

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”.*
Rubem Alves.

RESUMO

A temática abordada nesta pesquisa se insere no universo simbólico das práticas sociais de leitura, sobretudo no que diz respeito aos aspectos práticos para obtenção de informação por meio da literatura, com vistas a desenvolver a resiliência informacional. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as práticas de mediação da leitura desenvolvidas em ambientes online, através da Biblioterapia, podem contribuir para a resiliência informacional de crianças que passam pelo luto coletivizado causado pela pandemia da Covid-19. Dessa forma, visa abordar a Biblioterapia como recurso multidisciplinar que auxilia de forma terapêutica através do processo dialógico e colaborativo da mediação de leitura em plataformas digitais de videoconferência. No campo informacional, considera-se o processo biblioterapêutico uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em contextos de vida em que as incertezas são aspectos limitantes. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta o conceito de Práticas Informacionais Terapêuticas para explicar o processo informacional que resulta da mediação de leitura desenvolvida a partir da Biblioterapia no contexto educacional, permeado pelo luto coletivizado causado pela pandemia do novo Coronavírus. A pandemia foi e está sendo cenário de muitas perdas¹, sejam elas perdas simbólicas ligadas as mudanças e restrições à vida em sociedade ou a perda por morte. Parte-se do pressuposto, de que a mediação de leitura, aqui compreendida como promotoras de práticas informacionais terapêuticas, uma vez que se processem, fundamentalmente, como mediadoras de conteúdos socioemocionais, adequados à realidade dos sujeitos aos quais são destinados, podem se configurar como um importante elemento capaz de oferecer a estes subsídios necessários para que superem um estado de incerteza informacional e construam uma situação de resiliência informacional capaz de ressignificar elementos constitutivos de seus contextos de vida. Cientes da complexidade dessa problemática, optou-se por utilizar o modelo de Brasileiro (2017), a fim de explorar os seus elementos explicativos da formação/manutenção dos laços sociais efetivados a partir da interação em grupo e as práticas informacionais de leitura geradas a partir da Biblioterapia. Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma investigação empírica de coleta de informações por meio da pesquisa-ação e grupo focal. Em seguida, os dados foram transcritos e, posteriormente, submetidos à análise temática, sob o viés da análise de conteúdo de Bardin (2011), especificamente com foco na categorização dos dados. Caracteriza-se como um estudo de práticas informacionais de crianças na pandemia, na perspectiva da abordagem interacionista

¹ Entende-se, nesta pesquisa, que as “perdas” representam não só a morte, mas as perdas simbólicas ocorridas no decorrer da vida.

e socioemocional. A fundamentação teórica foi construída a partir do diálogo entre autores de diferentes áreas e traz elementos da Psicologia Social Humanista, sobretudo da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers. A partir dos depoimentos coletados durante o grupo focal, sobretudo as falas e colocações das crianças, concluiu-se, nesta investigação que as práticas informacionais terapêuticas colaborativas desenvolvidas, especificamente no âmbito das interações mediadas por plataformas digitais, sobretudo na fase infantil, podem contribuir para que as crianças, em especial aquelas que passam pelo processo de luto, sejam capazes de lidar com as incertezas causadas pela perda e desenvolverem a capacidade de resiliência informacional.

Palavras-chave: Práticas informacionais; mediação da leitura; biblioterapia com crianças; resiliência informacional.

ABSTRACT

The theme addressed in this research is part of the symbolic universe of social reading practices, especially with regard to the practical aspects of obtaining information through literature, with a view to developing informational resilience. The general objective of this research is to understand how reading mediation practices developed in online environments, through Bibliotherapy, can contribute to the informational resilience of children who go through the collectivized grief caused by the Covid-19 pandemic. Thus, in this way, approaching Bibliotherapy as a multidisciplinary resource that helps therapeutically through the dialogic and collaborative process of reading mediation on virtual videoconferencing platforms. In the informational field, the bibliotherapeutic process is considered a strategy for the development of socio-emotional skills in life contexts in which uncertainties are limiting aspects. In this sense, this research presents the concept of Therapeutic Informational Practices to explain the informational process that results from reading practices developed from Bibliotherapy in the educational context, permeated by the collectivized mourning caused by the new Coronavirus pandemic. The pandemic was and is being the scene of many losses, whether symbolic losses linked to changes and restrictions on life in society or loss due to death. It starts from the assumption that reading practices, understood here as promoters of therapeutic informational practices, since they are fundamentally processed as mediators of informational content, adapted to the reality of the subjects to whom they are intended, can be configured as an important element capable of offering these subsidies necessary for them to overcome a state of informational uncertainty and build a situation of informational resilience capable of re-signifying constitutive elements of their life contexts. Aware of the complexity of this problem, we chose to use the Brazilian model (2017), in order to explore its explanatory elements of the formation/maintenance of social bonds effected from group interaction and the informational reading practices generated from of Bibliotherapy. From a methodological point of view, an empirical investigation was carried out to collect information through action research and focus groups. Then, the data were transcribed and subsequently subjected to thematic analysis, under the bias of Bardin's content analysis (2011). It is characterized as a study of informational practices of children in the pandemic, from the perspective of the interactionist and socio-emotional approach. The theoretical foundation was built from the dialogue between authors from different areas and brings elements of Humanistic Social Psychology, especially the Person-Centered Approach by Carl Rogers. From the testimonies collected during the focus group, especially the speeches and statements of the children, it was concluded, in this

investigation, that the collaborative therapeutic informational practices developed, specifically in the context of interactions mediated by virtual platforms, especially in the childhood phase, can contribute to that children, especially those who go through the grieving process, are able to deal with the uncertainties caused by the loss and develop the capacity for informational resilience.

Keywords: Informational practices; reading mediation; bibliotherapy with children; informational resilience.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
APS	Atenção Primária em Saúde
ASEC	Associação pela Saúde Emocional de Crianças
CI	Ciência da Informação
ELIS	<i>Everyday Life Information Seeking</i>
FD	Formação Discursiva
ISP	<i>Information Search Process</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCC	Psicoterapia Centrada no Cliente
PHD	<i>Doctor of Philosophy</i>
QI	Quociente de inteligência
TDIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de Resiliência Informacional de Brasileiro	43
Figura 2 -	Modelos de estudos de usuários da informação	63
Figura 3 -	Fases da Biblioterapia	96
Figura 4 -	Turmas (2020)	136
Figura 5 -	Turmas (2021)	136
Figura 6 -	Esquema Norteador: Desenvolvimento da Resiliência Informacional através da Biblioterapia	146
Figura 7 -	Convidado misterioso	154
Figura 8 -	Como você está se sentindo hoje?	155
Figura 9 -	Imagens feitas da sala de aula	163
Figura 10 -	Imagens feitas do ambiente online	163
Figura 11 -	Recurso digital para representar o humor dos participantes	164
Figura 12 -	Temos uma missão para você: todos juntos contra o coronavírus	166
Figura 13 -	Contação de Histórias por meio de Plataforma Digital	171
Figura 14 -	Teste de características	174
Figura 15 -	Plataforma de interação para trabalhar os medos das crianças	176
Figura 16 -	Representação dos Medos mais recorrentes das crianças	177
Figura 17 -	Contação de Histórias protagonizada pelos sujeitos da pesquisa	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Procedimentos metodológicos aplicados aos objetivos da pesquisa	38
Quadro 2 -	Elementos da pesquisa-ação	39
Quadro 3 -	Bases teóricas para construção do Modelo de Resiliência Informacional	42
Quadro 4 -	Práticas Informacionais Terapêuticas em pesquisas na área da CI	71
Quadro 5 -	Teses e Dissertações recuperadas	84
Quadro 6 -	As Fases da Biblioterapia	88
Quadro 7 -	Iniciativas acadêmicas de ações biblioterapêuticas	96
Quadro 8 -	Abordagem Centrada no Cliente aplicada à Biblioterapia	103
Quadro 9 -	Intervenções terapêuticas com uso de <i>webconferência</i>	132
Quadro 10 -	Etapas desenvolvidas com base na pesquisa-ação	135
Quadro 11 -	Ações implementadas durante a aplicabilidade da pesquisa	140
Quadro 12 -	Estratégias para as sessões de Biblioterapia	144
Quadro 13 -	Exemplo de perguntas realizadas durante o grupo focal	148
Quadro 14 -	Obras utilizadas durante a Biblioterapia	150
Quadro 15 -	Esquema Norteador: A caixa misteriosa do contador de histórias	157
Quadro 16 -	Esquema Norteador: Gabi perdi a hora!	160
Quadro 17 -	Comentário das crianças sobre a Covid-19	165
Quadro 18 -	Esquema Norteador: O livro dos sentimentos	168
Quadro 19 -	Depoimentos das crianças durante o grupo focal	168
Quadro 20 -	Esquema norteador: O livro do Adeus	170
Quadro 21 -	Comentário das crianças sobre o que mais marcou na pandemia	172
Quadro 22 -	Esquema Norteador: Quem tem medo de quê?	175
Quadro 23 -	Esquema Norteador: O vovô não vai voltar?	178
Quadro 24 -	Ressignificação das histórias	183

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PRIMEIRAS PALAVRAS	15
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Caracterização da pesquisa	32
<i>2.1.1 Campo social e amostra da pesquisa</i>	32
<i>2.1.2 Procedimentos metodológicos</i>	35
<i>2.1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados</i>	37
2.2 O modelo de resiliência informacional aplicado na pesquisa	40
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS INFORMACIONAIS: INTERLOCUÇÕES COM A LEITURA	47
3.1 As Práticas Informacionais: situando o sujeito no processo sócio-histórico	52
3.2 Práticas Informacionais Terapêuticas: perspectivas para uma abordagem socioemocional	68
CAPÍTULO 4 - A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM FOCO TERAPÊUTICO: DIALOGAR PARA CURAR OU SUPERAR?	75
4.1 Biblioterapia: perspectivas para uma abordagem dialógica	82
4.2 Abordagem centrada na pessoa aplicada à Biblioterapia: pressupostos para a criação de diretrizes metodológicas	99
CAPÍTULO 5 - A CRIANÇA E O LUTO: REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID-19	107
5.1 O contexto das incertezas: perdas e lutos na infância em tempos de pandemia	110
CAPÍTULO 6 – A BILIOterapia EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA INFORMACIONAL EM CRIANÇAS	119
6.1 A construção da resiliência por meio das práticas informacionais	124
6.2 Elementos facilitadores para o desenvolvimento da Resiliência Informacional em ambientes virtuais	129
CAPÍTULO 7 – “PONHA A MÃO NA TERRA E SINTA”: INTERVENÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO	134
7.1 Planejando a intervenção com base na pesquisa-ação	135

7.2 Princípios e abordagem metodológica da Biblioterapia no contexto <i>online</i> ...	142
7.3 Conhecendo os recursos utilizados: a literatura infantil como elemento central nas práticas de leitura	149
7.4 Primeiro momento: perdas simbólicas	153
7.4.1 <i>Biblioterapia: A caixa misteriosa do Contador de Histórias</i>	156
7.4.2 <i>Biblioterapia – Gabi, perdi a hora!</i>	159
7.5 Segundo momento: falando sobre a morte	162
7.5.1 <i>Biblioterapia – O livro dos sentimentos</i>	167
7.5.2 <i>Biblioterapia – O livro do Adeus</i>	170
7.6 Terceiro momento: falando de perdas e luto	173
7.6.1 <i>Biblioterapia – Quem tem medo de quê</i>	174
7.6.2 <i>Biblioterapia – O vovô não vai voltar? Trabalhando o luto com crianças</i>	178
7.7 Ressignificação e a Construção da Resiliência Informacional	182
CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO A TRISTEZA VIRA SAUDADE	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A	211

CAPÍTULO 1

PRIMEIRAS PALAVRAS



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa

Por volta de oito anos atrás, deparei-me com uma experiência que só agora me ocorre relatar. Eu estava em sala de aula, distribuindo contos de Clarice Lispector para seis jovens estudantes de Biblioteconomia, os quais faziam parte de um grupo de contação de histórias – Grupo Convite de Contadores de Histórias. À medida que eu entregava o maço de folhas reunidas, os olhos deles brilhavam e corriam por entre elas, na ânsia de se encontrarem nos textos de Clarice, afinal, era preciso escolher o conto que seria narrado em mais um festival de narrativas literárias.

O que eles não sabiam é que não estavam escolhendo as narrativas, pois eram os textos que os escolhiam e, nesse processo de troca de olhares, eles se definiam, encontravam-se ou desencontravam-se, mas confrontavam seus medos e suas angústias, construindo seus anseios naquele processo de escolha, mas também de entrega. Era um fenômeno de transcendência, em que “Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo [...]” (RICOEUR, 2010, p. 58).

Ouvir o conto “Tentações” era lembrar da Aryanna ou ler o conto “Restos de Carnavais” era recordar do sorriso de Ana Luiza. Os dias de ensaios, as conversas acaloradas, a atmosfera artística, a poesia, a leitura de textos em voz alta, as histórias cotidianas contadas em grupo, o ouvir o outro, o calar-se, o falar – sem dúvidas, uma singela terapia. Mediava, intuitivamente, um grupo de jovens que, na fuga dos dias cheios de trabalhos e prazos, buscavam se conectar com a essência do que acreditavam ser ou almejavam ser um dia.

Porém, durante os encontros com o grupo, não eram somente as leituras e interpretação dos textos que faziam emergir a confluência e entendimento de si, mas também as discussões, as trocas textuais, as aproximações com os personagens, a encenação, os erros de fala, os intercâmbios entre um conto e outro, as intertextualidades. Isso me faz lembrar Rubem Alves (2004, p. 5), quando o autor alertava: “[...] não tente interpretar o texto. Entregue-se, simplesmente, ao seu gozo. Mas você poderá fazer outras perguntas: ‘O que é que esse texto me fez pensar? Por que caminhos da imaginação ele me fez voar?’”.

Desse modo, podemos aferir que o processo terapêutico, quando visto no âmbito da leitura, não se dá somente através da interpretação do texto, como um decifrar solitário. É no outro texto que produzimos, inconscientemente enquanto lemos e conscientemente quando ressignificamos ou refletimos, que o processo terapêutico se desenvolve. O potencial de cura da leitura está nos repertórios, nas narrativas e nos caminhos que o texto reproduz quando estamos lendo. É também através da fala que encontramos meios de compreensão de si e do outro, durante o processo dialógico da mediação entre o texto/leitor; texto/grupo. Parte-se do pressuposto de que esse processo viabiliza o desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento, sobretudo de organização das emoções e sentimentos, à medida que possibilita um processo de identificação do leitor com a obra, com o enredo e os personagens, evidenciando o seu valor terapêutico.

Michele Petit (2009), uma antropóloga que investigou mediadores de leitura em locais com adversidades, relata em sua vivência que os livros lidos coletivamente eram como “moradias provisórias”, uma maneira de recriar e reconstituir aquilo que foi perdido na sua materialidade, mas também imaterialidade. Para a autora “Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói.” (PETIT, 2009, p. 92).

Assim, ao revisitar minhas memórias na experiência de mediação de um grupo, percebi que o processo dialógico da mediação de leitura foi aos poucos se desenhando, através da fala, na intenção de melhor se expressar e se comunicar com os outros. Contudo, seu contraponto era ouvir, saber escutar, concentrar a atenção na palavra do outro, esperar para poder falar, organizar melhor as ideias pouco a pouco, dominando o impulso de falar simultaneamente o pensar, de causar mais ruído que a comunicação (YUNES, 2009). A partir disso, me vem a importância do mediador/facilitador e não um personagem que “aplica” uma metodologia, mas alguém para mediar, fazer circular o entendimento de estar ali, de ouvir as vozes dos autores e

entrelaçar com as histórias do grupo. Portanto, ele não só medeia como é por ela afetado. É involuntário o processo de entrega e, ao mesmo tempo, fundamental.

Falar sobre o que dói é um ato de coragem e, para alguns, um grande passo para o alívio e cura. Não falar por falar, mas através de ações que façam circular as emoções, como ao falar sobre uma obra literária numa roda de leitura ou contar uma história para um grupo, ao mesmo tempo em que falamos de nós mesmos. A esta prática, convencionou-se chamar de Biblioterapia, uma mediação dialógica da leitura que faz emergir, por meio da prática leitora, a expressão de sentimentos, a aceitação de si, a superação de traumas e dores da alma, através do processo identificatório entre leitor e a narrativa/personagem/autor. Não existem regras específicas para sua aplicabilidade, mas por tratar-se de um fenômeno empírico que faz circular emoções e sensações do ser humano, precisa ser estudada e compreendida, principalmente, no cuidado com a escolha das obras a serem abordadas e na postura do mediador.

A mediação de leitura na Biblioterapia ocorre através do diálogo entre texto, leitor, autor, ambiente, vivências e experiências. Portanto, ela pode se desenvolver tanto no decifrar “solitário da leitura”, considerando sua forma mais pura, como na mediação em grupo. Ao refletir sobre esse movimento de troca, podemos compreender que o potencial terapêutico da leitura está na ação dialógica da mediação literária, a qual poderá acontecer no solitário (embora nunca solitário) e singelo ato de ler ou na palavra dita, trocada e ouvida, porém sempre por meio da mediação.

Durante a preparação dos livros e textos narrativos para partilhar nos círculos de Biblioterapia em grupo, passava por minha mente uma série de percepções que se traduziam no meu modo de ver o mundo, mas principalmente, nos sujeitos ali presentes. Ficava claro que, quando o mediador busca nos livros de leitura literária informações que atendam à necessidade do grupo, ele transforma aquele ato num processo de partilha, de interação. De modo, que as suas escolhas serão também as escolhas dos participantes, produzindo, a partir daquele processo dialógico, inúmeras práticas informacionais que não são somente do mediador, mas do sujeito a quem aquelas práticas foram destinadas.

Vasculhando minhas memórias leitoras, também me recordo das longas horas que passava sentada no batente de casa, ouvindo as histórias da minha avó – ela contava sobre o mundo, sobre as pessoas comuns, esquecidas no tempo, buscando nas suas palavras me ensinar a viver. A força humanizadora daquele discurso, carregado de simbolismo e sentidos, mas principalmente de amor, demonstra o poder das narrativas orais, mediadas pelas inúmeras vozes dos contadores de histórias, reverberando na criação de outras histórias, na certeza de que “Cada escuta acorda uma suspeita” (QUEIRÓS, 2007, p. 13)

Hoje, após uma longa evolução de ambos os lados – minha e do grupo – as reflexões parecem convergir rumo a um mesmo tema, o da mediação de leitura. Não por acaso, mas porque tendências gerais e esforços particulares guiaram-me nessa direção. O encontro trouxe uma certeza: eu não seria mais capaz de viver sem arte na minha vida e no meu fazer acadêmico. Portanto, o erro, o retorno e o atraso me fizeram estar aqui, pois, parafraseando Lispector (1998, p. 62): “Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente. Para experimentar o primeiro e passageiro estado primário de liberdade. Da liberdade de errar, cair e levantar-me.” pode-se dizer que aqui, tem-se o retrato da capacidade que o ser humano tem, de tomar algo que pode ser uma pedra no meio do caminho e fazer dessa pedra um degrau que o eleve, que o catapulte à uma plataforma de desenvolvimento superior.

As palavras das obras literárias possuem exatamente esse papel: provocar. Elas detêm o poder de serem neutras, de tratarem de assuntos sem nenhum pudor, nem constrangimento, de fazer desmoronar o mundo envergonhado encoberto de tabus, posto que na palavra, tudo pode, como nos fala Rubem Alves (1994, p.129):

Pelo poder da palavra ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro de pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços de literatura [...] Corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!

Nesse exercício de leitura e de autoconhecimento, cada leitor depara-se com facetas, aspectos, paradoxos, sentimentos com os quais se identifica e, mesmo que não os assuma, como seu, dele despertam imagens, fantasias e marcas, presentes no inconsciente. O que demonstra, que ao mesmo tempo em que as narrativas literárias promovem essa identificação com os personagens, possibilitam a formulação de hipóteses do “vir a ser” da realidade concreta do indivíduo.

Quando elevamos este potencial ao processo de mediação de leitura com crianças, seus efeitos são impressionantes. Através das histórias infantis, a criança encontra meios de enfrentar seus medos, suas perdas, a decifrar e explicar seu mundo, pois experimenta, na leitura das histórias, outras possibilidades de existir. Não se trata de fugir da realidade, nem de buscar refúgio no sonho; ao contrário, a criança identifica nos contos infantis condições para experienciar os sentimentos mais complexos que, no momento de incertezas, estão confusos e fazem incríveis e inexplicáveis combinações: amor/medo; coragem/tristeza (FONSECA, 2007).

É no contato com outras histórias que a criança desenvolve, por exemplo, condições de nomear suas emoções, de reconhecer seus medos, falhas e frustrações, desvelando muitas vezes, sentimentos desconhecidos por elas. Esse processo de leitura deve ser percebido e compreendido em sua completude, sem se apegar à sua forma tradicional de ser efetivada, pelo contrário, através da escuta atenta e empática, do sentir ou vivenciar a leitura é possível constituir experiências literárias.

No que tange ao desenvolvimento da resiliência para lidar com determinadas adversidades na fase infantil, podemos citar narrativas como exemplo: O diário de Anne Frank. Uma jovem que aos 12 anos, foi condenada a viver escondida com sua família para tentar escapar à perseguição nazista. Nesse tempo, escreveu um diário sob a forma de cartas dirigidas a uma amiga fictícia, por quem se sentia incondicionalmente aceita, “Não penso na angústia, mas penso na beleza de ainda viver”. (FRANK, 2015). Depois da guerra, Otto publicou o diário da filha, que se tornou um símbolo de esperança e resiliência.

São exemplos de resiliências, entre muitos outros, a vida e a obra de Jean Piaget, Máximo Gorki, Aleijadinho. Ou histórias de ficção sobre amor, perda e o poder dos livros, como a história contada por Nina George em “A livraria mágica de Paris”, sobre um livreiro parisiense que sabe exatamente que livro cada cliente deve ler para amenizar os sofrimentos da alma. Em seu barco-livraria, ele vende romances como se fossem remédios.

Para Junqueira e Deslandes (2003, p.234), “o conceito de resiliência traduz conceitualmente a possibilidade de superação, num sentido dialético. Isto é, representando um novo olhar, uma ressignificação do problema”, não significa apenas conseguir passar por um problema, mas de quem desenvolve condições de superá-lo. Desse modo, compreende-se resiliência no âmbito da infância, como a capacidade de enfrentar adversidades da vida e superá-las, de modo que essas situações possam ser transformadas em crescimento e aprendizagem. É uma capacidade desenvolvida num processo que envolve a combinação de diferentes estímulos, mas também atributos específicos da criança ou jovem, relacionados ao seu ambiente familiar, social e cultural.

Desse modo, a resiliência não pode ser pensada como uma habilidade que nasce com o sujeito, nem que ele adquire durante seu desenvolvimento, mas é capaz de aprender. Pode-se dizer, assim, que existe um potencial a ser lapidado. Portanto, é um processo interativo entre a pessoa e seu meio, uma resposta ao risco, às incertezas, ao estresse, traumas, dores etc. Sobretudo no contexto pandêmico em que enfrentamos tantas mudanças e revisitamos a iminência de problemas já existentes, porém potencializados pelo distanciamento social.

Desde março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou que a COVID-19 – doença causada pelo Sars-CoV-2 (novo coronavírus) – caracterizada como uma pandemia², a qual vem causando uma crise de saúde pública, ocasionando a morte de mais de 600 mil pessoas no Brasil, sem mencionar os casos de subnotificação. (RUSSELL et al., 2020).

Além disso, tem gerado impactos em todas as esferas sociais, como a necessidade de distanciamento físico e as mudanças na forma de viver e se relacionar. Tais transformações impactam também a saúde mental das crianças, que têm vivenciado perdas repentinas e abruptas em várias áreas da vida, tendo que adaptar-se a novas rotinas e dinâmicas, com o ambiente de suas casas abrigando momentos de trabalho e de lazer e descanso ao mesmo tempo.

Um estudo de corte transversal com cerca de 8.079 adolescentes chineses constatou que 43% tinham sintomas depressivos, 37% manifestaram sintomas ansiosos e 31% apresentaram a combinação de depressão e ansiedade durante o surto da covid-19 (ZHOU et al., 2020). Além disso, outras queixas poderão ser identificadas como sintomas de estresse pós-traumático, tais como inconformismo, confusão e raiva, podendo perdurar no pós-crise.

Diante das perdas de entes queridos ou impactadas pelas notícias de tantas mortes, as crianças tiveram que conviver com o luto e vivenciar suas atividades escolares sem uma diretriz no campo da educação para lidar com situações dessa natureza, visto que o luto é uma travessia que implica aceitar o paradoxo de termos que nos reinventar, ou seja, aprender a conviver com a perda, mesmo que devamos também permanecer os mesmos (FREUD, 1996). Um luto vivido com distanciamento social, sem abraço, sem consolo, sem despedidas. O alerta que nos fica é a necessidade urgente de ações educacionais capazes de desenvolver habilidades emocionais para superar situações e conflitos, comumente vivenciados pelas crianças durante a pandemia.

Nesse sentido, diante de diversas mudanças, incertezas e perdas, é indispensável garantir à criança espaços seguros de comunicação, nos quais ela possa manifestar seus anseios, dúvidas e medos, por meio de estratégias que conversem melhor com suas particularidades.

Ao tratar de perdas na infância durante a pandemia, não consideramos apenas a morte de pessoas queridas, mas de coisas deixadas pelo contexto de crise, o luto das perdas daquilo que não se tem mais – o luto de ter deixado o espaço físico da escola, o luto de não ver mais os amigos, de deixar de aprender como antigamente e aprender de outra forma ou de ter sido privado do direito de acesso ao conhecimento por questões socioeconômicas – ou simplesmente

². Organização Pan-americana de Saúde (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Brasília (DF):OPAS; 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirmaque-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812

o luto por todo o estresse que essa situação acarreta. Nesse contexto, o luto adquire um conceito bem mais amplo, abrangendo não só o processo de aceitação da perda física de um ente querido, como também as perdas simbólicas.

São frustrações que limitam, que sufocam e exigem a construção de resiliências e competências para lidar com tais situações da vida, de entendimento da sua característica cíclica. Se para o adulto a morte carrega em sua essência um sentimento complexo, avaliemos, pois, o impacto disso na vida das crianças.

A literatura infantil se apresenta nesse momento, para conversar melhor com aquela criança, para apresentar narrativas que vivenciam situações parecidas com a sua, para mostrar-lhes como é possível superar determinadas circunstâncias a partir de experiências semelhantes à realidade delas.

Nessa caminhada, impregnada de experiências da prática literária, comecei a refletir sobre o poder da literatura para falar de assuntos difíceis, informar sobre situações pouco mencionadas por instâncias formativas e, então, a percorrer a seguinte linha de pensamento: seria interessante que as várias perdas com as quais a criança se depara em seu dia a dia pudessem ser trabalhadas, para que ela fosse preparada desde cedo a enfrentar situações difíceis. A partir dessa reflexão fui aos poucos pensando na construção e conspeção dessa pesquisa, fazendo uma costura entre estudiosos do campo informacional, da mediação da leitura literária e da saúde socioemocional.

Ademais, a atmosfera profissional tem me guiado por entre o cuidado na atenção primária, sobretudo na integralidade da atenção psicossocial, envolvendo o Programa de Saúde da Família do governo federal, em que muito se trabalha a questão do Matriciamento em Saúde Mental, ou seja, a ampliação da rede de apoio na atenção integral e contínua do sujeito em todos os seus âmbitos. A saúde coletiva atende a minha necessidade de ter um olhar mais ampliado perante os desdobramentos de um ser social, de pensar o sujeito inserido na sociedade, na cultura, um sujeito integral.

A necessidade de estudos nessa esfera está diretamente relacionada à prevalência mundial e nacional de transtornos mentais na Atenção Primária em Saúde (APS), chegando a um terço da demanda. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2008), em seu último levantamento, constatou-se que 3% da população necessita de cuidados contínuos (transtornos mentais severos e persistentes), 9% precisam de atendimento eventual (transtornos menos graves) e 6 a 8% da população têm necessidade de atendimento regular devido ao uso prejudicial de álcool e outras drogas (subnotificação). Tratando-se dos transtornos mentais

comuns na APS, considera-se que 25,9% possuem depressão e 37,6 % ansiedade (FORTES, 2016).

Revela-se, pois, a urgência em tratar sobre temáticas que envolvam, em sua integralidade, o bem-estar do indivíduo na contemporaneidade. Tais estudos multicêntricos são fundamentais para expor a necessidade do cuidado socioemocional, já que reverberam em inúmeros prejuízos sociais, de modo que é importante considerar os transtornos mentais comuns³ como uma prioridade tal como outras morbidades crônicas. Assim, enfatiza-se a importância da rede de apoio para manutenção da saúde mental, a reciprocidade envolvida nas trocas interpessoais em grupos de apoio na promoção do bem-estar de pessoas que passam por algum sofrimento psíquico.

Cumprido esclarecer que o último conceito de saúde publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece que é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades. Já saúde mental é conceituada como completo estado de bem-estar, no qual o indivíduo tem consciência de seu potencial e consegue lidar com problemas do dia a dia (OMS, 2016), evidenciando a importância de evitar visões separatistas entre corpo e mente. Nos faz aferir que a saúde mental se constitui em diferentes dimensões, já que avanços na neurociência e na medicina do comportamento já mostraram que, como muitas doenças físicas, estas perturbações resultam de uma complexa interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais (OMS, 2002).

Somada a esses fatos relativos à saúde mental, os quais problematizam esta pesquisa, tem-se ainda a situação do cenário do leitor brasileiro. Embora no Brasil o número de pessoas alfabetizadas ou em fase de alfabetização esteja crescendo, pesquisas realizadas recentemente mostram que o número de leitores ainda não tem acompanhado esse ritmo. De acordo com os dados levantados pela última pesquisa Retratos de Leitura no Brasil⁴, publicada em setembro de 2020, uma parcela significativa da população tem dado pouca ou nenhuma importância à leitura. A referida pesquisa constatou ainda uma diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no Brasil, entre 2015 e 2019. De acordo com esse estudo, 48% da população brasileira não lê e

³ Depressão, ansiedades e somatizações.

⁴ A pesquisa Retratos de Leitura no Brasil é realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro, com apoio da ABRELIVROS, CBL e SNEL. No Brasil, é a única pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Em sua última edição, em 2015, os resultados apontaram para um crescimento a nível nacional de leitores; os índices de leitura passaram de 4 livros por ano, em 2011, para 4,97 em 2015. Entretanto, no Nordeste, os números não evidenciaram crescimento, permanecendo a mesma média de 2011.

31% nunca comprou um livro, o que nos faz indagar sobre o abismo que existe entre saber ler e o não acesso ao livro.

Obviamente, a pesquisa leva em consideração dados quantitativos, pois, se pararmos para analisar essa problemática numa perspectiva qualitativa, a participação do público da 13ª edição da Bienal Internacional do Livro do Ceará, por exemplo, permite notar o interesse pela leitura nas suas diversas possibilidades representativas (palestras, lançamentos de livros, bate-papos e apresentações culturais, etc.).

Dito isso, introduzo este tema que me representa, em todas as suas esferas, pessoais, profissionais e epistemológicas, mas principalmente nas suas lacunas, espaços que precisam ser preenchidos e, portanto, justificam minha escolha temática. A Biblioterapia não é um fenômeno atual. Também não a considero essencialmente uma ciência ou arte, mas uma prática, com grande potencial para tornar-se uma ciência empírica, posto que não se originou de estudos teóricos seriamente investigados, mas de uma vivência real. Caracterizada por utilizar a leitura como auxiliar no tratamento de ordem psíquicas, claramente, uma prática que envolve o desenvolvimento de inúmeras facetas do ser social, de responsabilidade com o sujeito que busca, acessa e faz uso de informações, visando atender suas demandas e necessidades emocionais, independente da sua natureza.

Esse é caracterizado por um sujeito informacional que vive os atravessamentos de uma contemporaneidade que transborda os excessos, de relações momentâneas e de uma urgência implacável por tudo, seja informação, conhecimento ou simplesmente aceitação e pertencimento. Sob tais circunstâncias, constrói-se um sujeito contemporâneo, fruto de lutas históricas e sociais, moldado por estruturas dominantes e, ao mesmo tempo, um ator social, participante de uma sociedade que carrega o peso das tecnologias, do consumo, da competição, da pressão e necessidade de ser bem-sucedido, reverberando numa profunda instabilidade socioemocional.

Vivendo nesse “espetáculo” (DEBORD, 2000), em que a realidade é considerada um “pseudomundo” à parte, simples objeto de contemplação, o sujeito é levado a um não questionamento sobre si mesmo; ele vive e age, mas não pensa sobre si; inclusive, recusa-se a refletir sobre os motivos que levaram a tal ação/reação. Essa condição social afeta a formação psicossocial dos sujeitos, especialmente em relação à criança e ao adolescente, que já nascem em um tempo difuso e indeterminado, no qual as relações interpessoais quase sempre são confundidas por produtos de consumo, ou como aponta o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), uma verdadeira relação de liquidez.

Hoje, na era das mídias eletrônicas e das redes sociais, a infância vai sendo percebida como um período em que pouco se percebe limitações das suas ações e acessos. As práticas de uma criança contemporânea se aproximam das de um adulto; atualmente, elas possuem cada vez mais familiaridade com as novas tecnologias e fazem uso dessa falta de limite para acessarem qualquer tipo de conteúdo disponível nessas mídias. Além disso, as características peculiares à fase de transição entre a infância e a idade adulta aliadas ao contexto de isolamento, atribuídas ainda de questões socioeconômicas, reservam aos adolescentes sentimentos complexos que refletirão no adulto de amanhã.

Isso para discutir o quanto os aspectos sociais interferem no individualismo do sujeito, não somente no modo em que ele vive, relaciona-se ou comunica-se, mas como produz, como cria e constrói socialmente. Somos resultados de um processo interacionista, mas não dominamos esse processo, tampouco ditamos suas regras, a julgar pelos mecanismos coercitivos do sujeito, como o aparelho estatal, a burocracia e as relações capitalistas, por exemplo.

Por outro lado, contrapondo-se a visões deterministas, não necessariamente prezando o aspecto antropocêntrico, mas, principalmente, na tentativa de equilibrar tais questões, busco reafirmar no referencial teórico desta pesquisa que o sujeito provoca grandes transformações no espaço social através de suas representações/práticas informacionais. Nesse sentido, em busca de definir minhas bases conceituais, faço uso de teóricos que me permitam transitar por visões diferentes, mas complementares. Assim, em se tratando de um campo de estudo transdisciplinar destaco a contribuição da Psicologia Social e Humanista, especialmente no que concerne ao desenvolvimento de abordagens que permitam pensar o sujeito num processo de interação com o meio. Afinal, como diz Morin (1984, p. 35, grifo nosso),

O que me interessa não é uma síntese, mas um pensamento transdisciplinar, um pensamento que não se quebre nas fronteiras entre as disciplinas. O que me interessa é o fenômeno multidimensional, e não a disciplina que recorta uma dimensão nesse fenômeno. **Tudo o que é humano é ao mesmo tempo psíquico, sociológico, econômico, histórico, demográfico.** É importante que estes aspectos não sejam separados, mas sim que concorram para uma visão poliocular. O que me estimula é a preocupação de ocultar o menos possível a complexidade do real.

Compartilho desse pensamento/sentimento e, apesar de todos os riscos de não estudar uma proposta de pesquisa muito presente na área de Ciência da Informação, sobretudo na perspectiva abordada, quero investigar um tema que lida com as emoções do humano e, ao mesmo tempo, com suas práticas sociais/informacionais, por compreender que sem os aspectos

socioemocionais é impossível conceber os estudos de tais práticas. Contudo, não nego que seja um desafio, não só pela falta de aporte teórico, mas também pelos receios do desconhecido. De todo modo, como revela Clarice Lispector no livro “A paixão segundo GH”: “[...] só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a ‘verdade’ fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho” (LISPECTOR, 1998, p. 109).

Esclarecido esse ponto, é preciso dizer ainda que, com base numa perspectiva construcionista, tem-se a leitura como fenômeno social, construída nos espaços de convivência coletiva e nos meandros das concepções e reflexões individuais. Coletiva no sentido de mobilizar sensações, sentimentos, memórias e desejos relacionados com o contexto sócio-histórico e, individual, por relacionar-se com características únicas de cada sujeito; por permitir que o indivíduo tenha consciência de suas escolhas e seus desdobramentos, mesmo que essas tenham relação com o ambiente de socialização coletiva; ou simplesmente pelo fato dessas condições sociais impactarem de modo diferente cada indivíduo.

Se entendermos por leitura uma ação por meio da qual os significados são organizados e estruturados mentalmente num sentido extremamente amplo e plural, resulta que na leitura não existe apenas reprodução, mas também produção. Mais que isso, pode-se pensar a leitura como uma ação social, um agir e estar no mundo a partir de um olhar sensorial que nos permite apreender todo e qualquer tipo de informação, seja textual, imagética, sonora ou abstrata, enfim, “[...] sem ela todas as ações realizadas nos espaços informacionais são inúteis e desprovidas de sentido, pois a informação deixa de ser apropriada” (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 35).

Isso implica dizer que a leitura, entendida como um processo de apropriação da informação, possibilita o acesso à informação e faz parte de um processo mais amplo do que a decodificação do significado estático de um texto – se é que é possível supor seu estado inerte –, mas um processo de construção de significados em que está presente todo acúmulo social, cultural e emocional do leitor. Portanto, ler condiciona o olhar do sujeito, suas relações com o mundo, seu modo de produzir e de reproduzir informação e conhecimento. Desse modo, as escolhas do sujeito leitor, os caminhos que o levam em busca de informação e as representações deixadas no contexto social geram inúmeras práticas informacionais, sem a leitura estas práticas não são concebidas.

Nesse movimento de procura, faltava-me algo. Eu precisava conhecer a Biblioterapia no desenrolar da sua aplicabilidade e, portanto, realizei círculos de Biblioterapia, ministrei palestras e cursos, participei de alguns encontros e seminários, conheci algumas estratégias, li sobre as iniciativas práticas, que inclusive muito acrescentaram e trouxeram a compreensão de

que os problemas estavam nas descrições e análises conceituais, e não propriamente nas ações. Elas eram reais, traziam resultados, impactavam a vida das pessoas, redirecionavam práticas profissionais, enfim, existiam.

Diante desses fatos, considerando a Biblioterapia uma área teórica, mas de viés empírico, precisei buscar amparos teóricos e metodológicos, a fim de desenhar uma teoria que trouxesse fundamentos epistemológicos, mas, principalmente, abordagens que justificassem determinada postura prática. Para tanto, foi necessário percorrer terras até então desconhecidas, muito embora já refletidas, e dar destino ao fio solto que insistia em me incomodar.

Partindo dessas questões, buscou-se⁵ na psicologia humanista alicerces que nos permitissem inserir a Biblioterapia dentro da perspectiva dialógica da mediação da informação (utilização da leitura e do diálogo como aporte central), porém sustentada por teorias que viabilizassem a prática do diálogo enquanto ação terapêutica (Grupos de encontro).

Logo, pensar a Psicologia Humanista de Carl Rogers interligada à Biblioterapia foi algo inevitável, quando se compreende o valor da leitura numa perspectiva socioemocional e, ao mesmo tempo, o papel da mediação de leitura para o viés terapêutico. Apesar de grande parte das pesquisas sobre Biblioterapia seguirem abordagens psicanalistas, optou-se pela Psicologia Humanista, por entender que o estudo psicanalítico tende a priorizar a patologia em si, colocando em evidência a impotência e limitação humana. Na psicologia humanista, o ser humano é visto como um ser criativo, com capacidades de autorreflexão, decisões, escolhas e valores. (ROGERS 1978; 1939).

No campo informacional, imbuída dessas premissas e levada por indagações, considera-se o processo biblioterapêutico muito importante no desenvolvimento da consciência socioemocional em contextos de vida em que as incertezas são aspectos limitantes. Nesse sentido, esta pesquisa explora o conceito de resiliência informacional para explicar o processo informacional que resulta da mediação de leitura desenvolvidas a partir da Biblioterapia no contexto de incertezas, permeado por mudanças e impactos gerados por uma pandemia que já vem matando e maltratando milhares de pessoas no mundo.

Acredita-se, nesta investigação, que as práticas informacionais de leitura desenvolvidas na escola, sobretudo na fase infantil, quando mediadas, podem contribuir para que as crianças, em especial aquelas que passam pelo processo de luto, sejam capazes de lidar com as incertezas causadas pelas perdas (Morte e Luto) no contexto pandêmico e desenvolverem a capacidade de

⁵ Em alguns momentos desta pesquisa, utiliza-se verbos impessoais para caracterizar os momentos em que esta pesquisadora não caminhou sozinha, principalmente, no que tange ao delineamento das perspectivas teóricas e escolhas metodológicas.

resiliência informacional, em harmonia com os outros e com o ambiente onde se integram. Esse processo seria desenvolvido a partir da mediação de leitura realizada com as obras literárias antes, durante e depois da Biblioterapia. Antes esse processo se daria na busca por livros/textos (Mediador como agente) que atendessem a necessidade do sujeito participante da prática de leitura, durante se constituiria quando as crianças (Sujeito ativo e passivo) teriam acesso a informações fundamentais para o entendimento de tais incertezas e depois seriam as ressignificações (Mediador e Participantes) geradas durante e após a vivência da Biblioterapia.

As práticas informacionais, quando direcionadas para questões de cunho emocionais e psicossociais, buscam consolidar meios para lidar com um contexto de incertezas, na crença de alicerçar-se a informações que possam trazer o entendimento de momentos difusos e assim proporcionar meios de lidar com determinadas situações. Consideramos nesta pesquisa nomear tais ações de “Práticas Informacionais Terapêuticas”, quando o sujeito busca ou é interpelado por informações que proporcionam um conforto socioemocional diante de situações conflituosas.

Para tanto, foi preciso verificar se as práticas informacionais de leitura são capazes de atuar de forma alternativa no cuidado e reequilíbrio da saúde emocional / de incertezas no contexto do luto e tornar as crianças capazes de tolerar frustrações e, conseqüentemente, superá-las.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: como as práticas de mediação da leitura, desenvolvidas em plataformas digitais através da Biblioterapia, podem contribuir para a construção da resiliência informacional em crianças que passam pelo luto coletivizado causado pela pandemia do novo coronavírus?

Parte-se do pressuposto, de que a mediação de leitura, aqui compreendida como promotoras de práticas informacionais terapêuticas, uma vez que se processem, fundamentalmente, como mediadoras de conteúdos socioemocionais, adequados à realidade dos sujeitos aos quais são destinados, podem se configurar como um importante elemento capaz de oferecer a estes subsídios necessários para que superem um estado de incerteza informacional e construam uma situação de resiliência informacional capaz de ressignificar elementos constitutivos de seus contextos de vida.

A fim de buscar meios para responder tais questionamentos, **o objetivo geral desta pesquisa é compreender como as práticas de mediação da leitura desenvolvidas em ambientes online, através da Biblioterapia, podem contribuir para a construção da resiliência informacional de crianças que passam pelo luto coletivizado causado pela pandemia do novo coronavírus.**

São objetivos específicos:

1. Caracterizar as práticas de mediação da Leitura realizadas através da Biblioterapia como Prática informacional terapêutica.
2. Caracterizar o estado de incerteza informacional vivenciado a partir do luto pelos sujeitos aos quais as práticas de mediação de leitura foram direcionadas;
3. Descrever o processo operacional das práticas de mediação da leitura com fins terapêuticos realizadas no ambiente virtual com as crianças, foco da intervenção biblioterápica;
4. Verificar se/como as práticas de mediação da leitura contribuíram para construção da resiliência informacional nas crianças

Destarte, pensando no percurso realizado pelo mediador de leitura e o sujeito leitor, desde a apropriação da informação mediante a leitura até a constituição de suas representações a partir das práticas informacionais, busca-se avaliar e aplicar o modelo de Resiliência Informacional elaborado por Brasileiro (2017), de modo que ele nos traga clareza do desenvolvimento da resiliência informacional de sujeitos que passam por situações de incertezas.

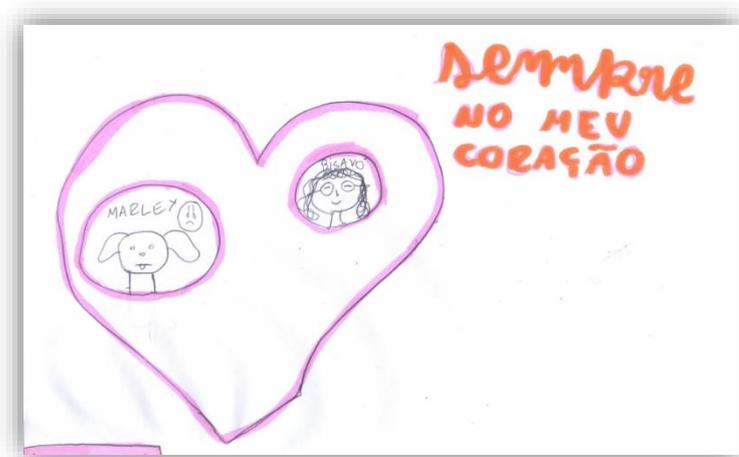
No que diz respeito à estrutura desta pesquisa, num primeiro momento, apresento as escolhas metodológicas, as quais vão de encontro aos objetivos do estudo aqui proposto. Em seguida, apresento as perspectivas teóricas que norteiam o seu desenvolvimento, tanto em seu aspecto epistemológico, como metodológico, para então retratar a utilização da leitura literária, no âmbito da mediação da leitura, como promotora da resiliência informacional em grupos mediados em plataformas digitais. Toma-se por base a psicologia social humanista, propondo uma abordagem teórico-prático-metodológica para nortear o biblioterapeuta.

No capítulo sobre a criança e o luto, discorro sobre o estado de incerteza que permeia o contexto de crise vivenciados por essas crianças durante a pandemia, com base na estrutura abordada na pesquisa de Brasileiro (2017). Para, finalmente, relatar ações realizadas através da Biblioterapia com os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se analisa o desenvolvimento da resiliência informacional durante a aplicabilidade desta.

Finalmente, conclui-se, nesta investigação que as práticas informacionais terapêuticas colaborativas desenvolvidas, especificamente no âmbito das interações mediadas por plataformas digitais, sobretudo na fase infantil, podem contribuir para que as crianças, em especial aquelas que passam pelo processo de luto, sejam capazes de lidar com as incertezas causadas pela perda e desenvolverem a capacidade de resiliência informacional.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

Percorridas as questões introdutórias e centrais da pesquisa, é propício tratar sobre os pressupostos metodológicos que guiaram o processo empírico para se chegar ao objetivo proposto pelo estudo. Nesse sentido, nesta seção descrevem-se os procedimentos metodológicos, norteados pelo referencial teórico construído para a pesquisa, assim como as indicações sobre a análise e interpretação dos dados.

A realização deste estudo se deu através da pesquisa-ação, por meio da aplicabilidade da Biblioterapia com crianças de nove a dez anos de idade, estudantes de uma escola da rede privada de Fortaleza, durante dois períodos distintos da pandemia – final de 2020 e metade de 2021 –, constituindo-se 19 momentos síncronos realizados com 264 crianças no total. O objetivo não foi avaliar o efeito das ações de mediação de leitura realizadas com as turmas dentro do referido intervalo, por entender que a construção da resiliência informacional envolveria outros aspectos a serem analisados, mas identificar condições propícias para a construção da resiliência, a partir de elementos estruturantes do modelo de Brasileiro (2017), descrito na última seção desta metodologia.

As práticas de leitura foram desenvolvidas por grupos divididos conforme as turmas estabelecidas pela escola, especificamente do 4º ano (4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4H e 4I) em julho de dezembro de 2020 e no 5º ano (5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 5F) em agosto de 2021, de modo que as quatro estratégias didáticas foram implementadas e replicadas 19 vezes a cada grupo de crianças (média de 30 a 20 crianças por turma), com duração de 50 min cada momento.

É importante salientar que, desde a escolha da fundamentação teórica da temática abordada até a proposta de análise idealizada, todo o processo concebido nesta pesquisa está ligado diretamente a uma visão construcionista do fenômeno analisado, ou seja, uma forma de investigação social que “[...] preocupa-se principalmente em explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo elas mesmas) no qual elas vivem” (GERGEN 1985, p. 266). Isso implica dizer que pensar sob a égide do construcionismo é questionar a natureza do real e compreender que as descrições do mundo, ao longo do tempo, dependem dos processos sociais de negociação – conflito e consenso – existentes em uma comunidade linguística, e não de sua validade objetiva.

Como pressuposto metodológico, utilizamos o Modelo de Resiliência Informacional de Brasileiro (2017), a fim de explorar os seus elementos explicativos da formação/manutenção dos laços sociais efetivados a partir da interação em grupo, tanto em relação ao contexto individual (barreiras à informação e estado de incerteza) como no contexto colaborativo, com vistas a desenvolver a capacidade de resiliência informacional.

Acredita-se que a aplicação de um modelo como aporte teórico não se caracteriza em buscar meios de enquadrar o sujeito num único modelo/padrão/protótipo que dê conta de descrever a necessidade de informação do sujeito, prever seu comportamento, pensamentos, dúvidas, angústias e, assim, prepará-lo para tomar decisões assertivas e eficazes – como um sistema funcional que, ao sofrer estímulos externos/internos, saiba exatamente como agir, como superar tal “lacuna”. Mas, justifica-se pela necessidade de buscar uma base metodológica que possibilite apreender uma quantidade representativa das determinações e dos aspectos constitutivos do objeto estudado, tendo em vista que é impossível dar conta de toda a complexidade de um fenômeno.

Desse modo, para esta pesquisa, o interesse em buscar um modelo a ser estudado está em compreender como tais práticas impactam a vida do sujeito e contribuem para o desenvolvimento de ações no espaço social, sobretudo no que tange aos aspectos emocionais, educacionais e profissionais, esforço esse contínuo dos estudos das práticas informacionais.

Diante das mudanças do contexto e, conseqüentemente, das barreiras informacionais dos sujeitos pesquisados, utilizaremos o modelo de Brasileiro (2017), sob a perspectiva da conexão coletiva dirigida, criada a partir dos grupos biblioterápicos aplicados com crianças, através de plataformas digitais. Refletindo sobre esse modelo e adaptando-o ao nosso estudo, pretendemos compreender como as práticas informacionais de leitura desenvolvidas através da

Biblioterapia em plataformas digitais podem contribuir para a construção da Resiliência Informacional no contexto de incertezas vivenciadas pelo luto coletivizado durante a Pandemia.

Para além dos objetivos necessários para justificar uma pesquisa de pós-graduação, espera-se, com esta pesquisa, que os mediadores de leitura/família bibliotecários/professores/profissionais de educação em geral passem a olhar o livro infantil como um instrumento que também aborda, na linguagem própria da criança, temas difíceis de serem conversados e que, por vezes, são negados a elas; que possam considerá-lo não só um recurso para promover o diálogo sobre o assunto morte, mas também um meio para trabalhar os aspectos informativos e emocionais relativos ao tema.

O conteúdo dos depoimentos relatados durante a realização dos encontros foi estruturado e organizado com base na análise de conteúdo enquanto método de procedimento, seguindo a técnica de análise temática desenvolvida por Bardin (2011), especificamente no que tange ao desenvolvimento de categorias para representação da análise realizada. O objetivo do uso dessa técnica foi agrupar e reconstituir, em categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais manifestados pelas crianças durante os encontros. Através dele, busca-se reconstituir as representações sociais preservando suas dimensões individual e coletiva articuladas com os propósitos desta pesquisa.

De acordo com Bardin (2011), a análise temática “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico estudado.” (BARDIN, 2011, p. 135). Portanto, com o objetivo de analisar os núcleos de sentido sobre a temática de perdas e luto abordada no grupo focal, definiram-se, enquanto unidades da amostragem, as falas e depoimentos que apresentassem como abordagem central a temática supracitada e, de certo modo, tivessem maior recorrência entre os sujeitos da pesquisa.

Na fase de pré-análise, foi realizada a análise dos encontros gravados e a relatoria dos depoimentos, os quais viabilizaram o mapeamento das falas que abordavam o assunto discutido no grupo focal, permitindo assim a escolha dos núcleos de sentido a serem analisados, seguindo a concepção de Bardin (2011, p. 135) de que o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

Durante a exploração do material, os dados foram coletados e organizados em quadros, nuvem de representação e tabelas para uma compreensão geral do assunto estudado. Assim, finalizamos com a fase do tratamento dos resultados, por meio das inferências e interpretações baseadas na revisão de literatura realizada para pesquisa.

Nesse sentido, esta metodologia foi organizada em partes, primeiramente apresentando a caracterização da pesquisa – campo social e amostra pesquisada; posteriormente, descreve-se a metodologia adotada – pesquisa-ação; tipo e instrumento de pesquisa – grupo focal e versão de sentido.

2.1 Caracterização da pesquisa

Com o intuito de compreender e analisar as práticas informacionais terapêuticas desenvolvidas a partir da Biblioterapia, optou-se, nesta pesquisa, por uma abordagem qualitativa, por entender que essa permite o estudo aprofundado das interações sociais, além de possibilitar diferentes caminhos teóricos e metodológicos para o entendimento do objeto em estudo. A natureza dos métodos de ordem qualitativa é definida por Martins (2004, p. 289) como aquela que “privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise”.

Outro fator importante que advém do uso da abordagem qualitativa é que os seus métodos permitem que ocorra interação entre o investigador e os colaboradores da pesquisa, tornando esta análise contextualizada com as relações que travamos no espaço social, já que nem o pesquisador e nem o sujeito pesquisado são completamente imunes a pensamentos e percepções pessoais. Afinal,

Diferentemente dos objetos da natureza, os homens são seres autoconscientes, que conferem sentido e propósitos ao que fazem. Sequer podemos descrever a vida social de modo acurado a menos que, antes, apreendamos os conceitos que as pessoas aplicam a seus comportamentos (GIDDENS, 1997, p. 12).

Nesse sentido, pesquisas de natureza qualitativa, sobretudo no campo informacional, têm sido utilizadas para compreender os problemas e elementos subjacentes ao objeto de pesquisa, mediante estudos de modelos e abordagens aplicados em pequenas amostras que apresentam um recorte de determinada população. Portanto, esta pesquisa teve como fundamento a abordagem qualitativa, cujo enfoque central é a compreensão e a interpretação da realidade que se apresenta e não a explicação em si dos fenômenos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1.1 Campo social e amostra da pesquisa

O contexto de estudo desta pesquisa abrange o setor educacional, de modo que a sua aplicabilidade ocorreu em uma escola da rede particular de Fortaleza, por meio de 19 encontros *online*, distribuídos durante dois períodos distintos da pandemia: final de 2020 e metade de 2021.

Participaram deste estudo um total de 264 crianças, com idade entre nove e dez anos, de nível socioeconômico médio/alto e matriculadas em uma escola da rede privada de Fortaleza. Optou-se por esse recorte devido à especificidade da faixa etária, levando em consideração o desenvolvimento infantil e a aquisição do conceito de morte, conforme proposto por Wilma Torres (1999) a partir de suas pesquisas sobre o tema. Tais estudos mostram que, a partir dos nove anos, a criança já tem condições de compreender o conceito de morte, considerando-se os seus atributos essenciais⁶: irreversibilidade, universalidade, não funcionalidade e causalidade.

Cumprе esclarecer que o elevado número de crianças participantes desta pesquisa, justifica-se pelo fato de as atividades terem sido replicadas igualmente para as oito turmas do 4º ano (A, B, C, D, E, F, G, H, I) e as seis turmas do 5º ano (A, B, C, D, E, F), tendo em vista que o planejamento das aulas não poderia ser alterado para apenas uma turma. Contudo, para tornar possível a apreensão e análise dos dados, considerou-se uma parcela significativa de relatos, priorizando o núcleo de sentido dos depoimentos e categorizando a apresentação dos resultados em categorias representativas dos momentos que atendiam os objetivos específicos desta pesquisa (BARDIN, 2011).

No que tange ao campo social desta pesquisa, investigaram-se a criança e o processo do luto no contexto de perdas decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus. No Ceará, com o intuito de antecipar os cuidados e prevenir a propagação da Covid-19, o governo do estado suspendeu as atividades presenciais das instituições de ensino em março de 2020, gerando a necessidade de reajustes no calendário letivo, bem como o planejamento para o desenvolvimento remoto das atividades educacionais e administrativas.

Diante disso, muitas crianças perderam o direito à convivência escolar e passaram a habituar-se a um “novo normal”, ou seja, aulas assistidas através de telas e a realidade sendo transmitida pelas mídias, noticiando mais de 600 mil mortes ocasionadas pela doença. Além disso, a rotina de milhares de crianças sofreu mudanças: muitas convivendo com os pais trabalhando em casa, no modelo de *home office*; outras precisando cuidar dos irmãos menores

⁶ A universalidade tem a ver com a compreensão de que todos os seres vivos (plantas, bichos e pessoas), sem exceção, um dia morrerão, ou seja, a morte é um evento inevitável. A não funcionalidade caracteriza-se por compreender que, na morte, todas as funções vitais cessam: a pessoa não respira, não se mexe, não pensa, não sente absolutamente nada. Já a irreversibilidade é a capacidade de perceber que quem morre não volta mais. (KOVÁCS, 1992; TORRES, 1999;).

ou convivendo com adultos em casas de três a quatro cômodos; e tantos outros cenários gerados pela crise sanitária ainda enfrentada no mundo (SILVA; ALMEIDA, 2020; NCPI, 2020; WHO, 2020).

Compreende-se que a infância é uma etapa de extrema importância no desenvolvimento humano, posto que tanto a capacidade cognitiva como a emocional e afetiva do indivíduo são construídas nessa fase. Portugal (2009) defende que o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), especificamente a fase da terceira infância (7 - 11 anos) é determinante para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do indivíduo como um todo. Nessa fase, a criança começa a ter noção da sua própria identidade e passa a julgar de forma mais consciente as situações que vivencia. É nesse período que se inicia a formação de sistemas representacionais, ou seja, a formação dos autoconceitos, em que a criança consegue se concentrar em mais de uma dimensão de si própria, sendo capaz de comparar identidades (real e ideal). De acordo com os autores, essa fase é chamada de anos escolares, pois grande parte de suas experiências são vivenciadas na escola.

Pode-se dizer que a escola é o segundo lugar de segurança para a criança, já que o primeiro é a família, espaço em que as relações sociais, a aprendizagem e convivência são peças fundamentais para a educação. Não somente educar para a prática profissional, mas educar para a vida. Torres (1999) afirma que “a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, ela é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento da criança. É um lugar de desafios, mas também de apoio” (p.139).

De modo geral, o desenvolvimento infantil é um processo holístico e contextualizado que ocorre ao longo de toda vida e resulta da interação entre as características biológicas e os fatores contextuais nos quais o indivíduo se encontra inserido.

Nesse sentido, os mediadores sociais institucionais de leitura interferem diretamente na formação da criança, sejam eles professores, bibliotecários, monitores ou cuidadores. A mediação de leitura se constitui quando o mediador intervém, buscando artifícios para aproximar o leitor do texto literário. Em outras palavras, o promotor da relação leitor – objeto – leitura. Mas também aquele que pode despertar no sujeito o interesse e a curiosidade pelo mundo das leituras, especialmente a literária (BORTOLIN, 2010).

Ao refletir sobre a mediação de leitores, muitos chegam a pensar que essa função é somente do professor, esquecendo-se de direcionar o olhar sobre o processo de apropriação da

leitura por intermédio de outros mediadores. Na verdade, um mediador social de leitura, imbuído de amor pelas leituras, é capaz de promover o acesso ao livro e desenvolver o gosto por literatura em qualquer lugar e fase da vida (AGUIAR, 1996, 2006; PETIT, 2008, 2009; YUNES, 2009).

Exposto o campo social da pesquisa, o método de escolha dos participantes foi por conveniência. A pesquisa se desenvolveu através de diferentes procedimentos metodológicos, adequando-se assim aos objetivos do estudo e principalmente aos sujeitos desta pesquisa. Afinal, de acordo com Marques (2013, p. 1), “Pesquisar é sempre um desafio! Mas quando se trata de pesquisar com crianças esse desafio se torna ainda maior”. Portanto, as estratégias de pesquisa, embora fundamentadas e instauradas pelo crivo científico, precisaram ser adaptadas para implementação deste estudo.

Acredita-se, assim como Marques, Machado e Pinto (2017), que as crianças possuem um modo à parte de ver o mundo, de representar suas ideias e concepções:

Elas pensam e falam em rede! Tudo está conectado em seus pensamentos, e essa conexão vira pelo avesso a lógica estruturada dos pensamentos lineares dos adultos. Elas também não se sujeitam a nos falar no tempo dos adultos – ou seja, nem sempre dizem quando são formalmente indagadas, mas inventam seus próprios tempos – ora se calam, ora nos falam. E ainda fazem isso com o corpo inteiro, e de um jeito que não estamos muito acostumados [...] A maioria dos adultos já se fixou na linguagem oral e escrita e desaprendeu essas outras tantas linguagens que as crianças conhecem tão bem... (p.526)

Nesse sentido, a pesquisa com crianças requer uma metodologia que confie em suas falas, em seus conhecimentos e saberes. Portanto, não nos interessa, com esta pesquisa, construir e revelar uma verdade, mas evidenciar um conjunto de sentimentos, sensações, lembranças e esquecimentos, que permeiam uma fase, por si só, repleta de crises e incertezas. Parte-se do pressuposto da pesquisa social de que não existe “a verdade”, mas a forma como o mundo é visto e interpretado por cada sujeito social. Tais concepções corroboram com os procedimentos metodológicos pensados para esta pesquisa.

Ademais, também não é de interesse desta pesquisa contabilizar o número de crianças que enfrentam o luto pela perda de entes queridos, uma vez que a perspectiva de luto adotada neste estudo é de perdas no seu sentido amplo, conforme explicitado no primeiro capítulo.

2.1.2 Procedimentos metodológicos

O procedimento empregado nesta pesquisa é o estudo de campo, o qual “focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (GIL, 2008, p. 53). Ademais, considera-se esta pesquisa do tipo correlacional, pois investigará as correlações existentes entre diferentes fatores, permitindo estudar muitas variáveis simultaneamente (mediação de leitura, práticas informacionais, luto e perdas na pandemia, resiliência e incerteza informacional) (DANCEY; REIDY, 2006).

Tendo em vista que o tema desta pesquisa ainda é algo escasso na literatura, aspira-se, com este trabalho, pautado na abordagem social da Ciência da Informação, à constituição de um aporte-teórico metodológico, possível através da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Bentes Pinto e Cavalcante (2015, p. 15), “sem essa etapa da pesquisa, é impossível conhecer o estado da arte dos temas que motivaram a escolha do objeto em estudo”.

Com base nisso, considerou-se oportuno realizar um levantamento de pesquisas que apresentavam como objeto de estudo a Biblioterapia. Nesse sentido, a pesquisa ocorreu em dois momentos: no primeiro foram analisados os documentos (teses e dissertações) recuperados na busca da base de dados BDTD/IBICT, com o tema Biblioterapia; no segundo, realizou-se um levantamento sobre as 36 universidades brasileiras que possuem o curso de Biblioteconomia e, dentre essas, quantas oferecem a disciplina de Biblioterapia como opção nos QSL dos cursos. Foram encontradas, entre teses e dissertações, 14 itens em diversas áreas do conhecimento.

Sob o ponto de vista do viés prático, caracteriza-se este estudo como uma pesquisa-ação, já que foi desenvolvido a partir de uma metodologia ativa/participativa. Tal estratégia de pesquisa tem como prerrogativa a participação dos grupos sociais no processo de compreensão e desenvolvimento de ações, as quais impactam a realidade estudada. É sucintamente definida por Tripp (2005, p. 443) “como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”, isto é, desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 28).

Dentro do ciclo básico de uma investigação empírica e participativa, consideraram-se basicamente os seguintes elementos: identificação do problema; o planejamento de uma solução; a implementação; análise e reflexão, seguindo a proposta de ação-investigação.

Acredita-se, com base na abordagem Freireana, que os movimentos de ação-reflexão estão imbricados, de modo que esse processo é inteiramente cíclico e labiríntico. Para o autor, suas teorias eram na verdade uma reflexão crítica sobre sua própria prática, o que se adequa fortemente aos preceitos da pesquisa-ação. Na obra “Educação como prática da liberdade”, Freire (1969, p. 111) sustenta que a alfabetização e outras práticas de aprendizagem não podem ser realizadas “[...] de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”.

Tal perspectiva encontra-se nas obras de Rogers (1902, 1987, 1983), quando o psicólogo estabelece paralelo entre a evolução de sua concepção de ensino e suas ideias relativas à psicoterapia. Segundo ele, o papel do mediador deve ser o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos e não a peça central do processo, pois “Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é **facilitar sua aprendizagem**”. (1951, p. 95, grifo nosso)

Nesta pesquisa, optou-se por uma postura não diretiva para as ações implementadas com as crianças, considerando a estratégia de procedimento da pesquisa-ação baseada na ação-reflexiva de Freire, bem como nas condições essenciais para a aprendizagem, de Rogers (1902, 1987, 1983). Dentre os propósitos da Biblioterapia, têm-se o autoconhecimento e a capacidade de reconhecer as emoções, organizá-las mentalmente e conseguir nomeá-las, portanto, considera-se um processo de completa aprendizagem.

Para aplicabilidade de tal procedimento, entende-se que é exigida uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos são coautores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de vias que possam responder/resolver as questões previamente elencadas. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1985). Nesse sentido, buscou-se adotar uma postura que facilitasse o diálogo e abertura para discussões, considerando as qualidades que facilitam a aprendizagem de Rogers (1902, 1987, 1983): a autenticidade do facilitador da aprendizagem; apreço, aceitação, confiança e compreensão empática (ZIMIRING, 2010).

Visando a uma melhor visualização das ações empreendidas, para cada grupo de análise serão empregados um procedimento e instrumento de coleta de dados diferenciados, devido às particularidades da pesquisa e aos objetivos específicos elencados a esses.

2.1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Considerando que não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados que permitam a aproximação com o objeto de estudo, para cada objetivo específico definiu-se um tipo de procedimento para a coleta dos dados de análise.

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos aplicados aos objetivos da pesquisa

Método	Objetivos da Pesquisa	Coleta de informações
PESQUISA-AÇÃO	1. Definir as práticas de mediação da Leitura realizadas através da Biblioterapia como Prática informacional terapêutica.	Pesquisa Exploratória e Bibliográfica
	2. Caracterizar o estado de incerteza informacional vivenciado a partir do luto pelos sujeitos aos quais as práticas informacionais de leitura são direcionadas;	Observação Participante, Grupo focal e Versão de sentido
	3. Descrever processo operacional das práticas de mediação da leitura com fins terapêuticos realizadas no ambiente virtual com as crianças foco da intervenção biblioterápica;	Grupo focal e Versão de sentido
	4. Verificar se/como as práticas de mediação da leitura contribuíram para construção da resiliência informacional nas crianças	Observação Participante, Grupo focal e Versão de sentido

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para a pesquisa com as crianças, optou-se pelo grupo focal como estratégia de apreensão e obtenção de informações para atingir os objetivos da pesquisa, por essa técnica proporcionar um espaço de discussão e de troca de experiências. Além disso, o grupo estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que somente numa situação de entrevista individual (BAUER; GASKELL, 2008), podendo ainda servir como forma de aproximação, integração e envolvimento com os participantes.

Aliada a essa prática, como instrumento da pesquisa em grupo, será utilizada a versão de sentido (AMATUZZI, 2010), que é definida como “um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim ser uma reação viva a isso, escrito, desenhado ou falado imediatamente após o ocorrido” (2010, p. 76). Esse recurso está centrado na reflexão do facilitador do grupo e dos participantes após a vivência terapêutica em grupo,

justamente na intenção de superar os relatórios meramente descritivos, “uma espécie de radiografia fenomenológica de um encontro” (AMATUZZI, 2010a, p. 79) O formato de texto da versão de sentido será o desenho, por consolidar-se como uma prática menos complexa e mais aceita pelo universo infantil:

A linguagem da pintura, ou linguagem sensitiva, é particularmente bem acolhida pelas crianças, pois permite encaminhar o afloramento das impressões perceptivas e sensoriais que melhor caracterizam a infância. [...] Ao proceder dessa maneira, a criança busca um acordo entre o seu eu e o mundo, um acordo que não é pré-estabelecido, mas sim construído a partir de uma dinâmica entre a sua individualidade e os variados elementos do mundo externo. Essa dinâmica é transformadora, e damos a ela o nome de criatividade. E a arte é o lugar propício para exercê-la” (DEHEINZELIN, 2001, p. 22).

A versão de sentido é utilizada no espaço clínico como instrumento facilitador no acompanhamento terapêutico, mas também é utilizada na prática educativa e na assessoria e trabalhos com grupos em geral. Também está sendo adotada na formação e supervisão de alunos, e ainda no âmbito da pesquisa (AMATUZZI, 2010; CORREIA; FERREIRA; MOREIRA, 2013). Todas as versões de sentido elaboradas em sala de aula foram assinadas e datadas para que fosse possível a identificação durante as análises e em que momento do processo grupal aconteceram. Contudo, não serão divulgados os nomes das crianças nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, a utilização da versão de sentido como instrumento de coleta de dados junto aos participantes do grupo será guiada, por duplo objetivo, em que o primeiro corresponde à investigação das percepções dos participantes quanto à temática do luto vivenciado durante a pandemia, e o segundo diz respeito à possibilidade de, através das discussões promovidas nesses momentos, ensejar também como a mediação de leitura possibilita uma melhor compreensão dos aspectos socioemocionais dos participantes.

Para realização do grupo focal, utilizamos como estratégia a pesquisa-ação, a qual ocorreu através da realização de 19 encontros online, via Google Meet, seguindo os princípios básicos da pesquisa-ação:

Quadro 2 - Elementos da pesquisa-ação

ELEMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO	DESCRIÇÃO
Identificação do problema	Crianças no contexto educacional convivendo com a experiência de morte ocasionada pela Pandemia, distanciadas de sua rotina e reclusas em casa sob a ameaça de um inimigo invisível.
O planejamento de uma solução	A Biblioterapia como prática de mediação de

	leitura capaz de desenvolver a resiliência informacional, a partir das práticas informacionais geradas pelos diálogos travados com base nas obras literárias trabalhadas nos grupos focais.
Sua implementação	A realização de círculos de Biblioterapia via <i>Google Meet</i> com crianças de 9 a 11 anos de uma escola privada de Fortaleza.
Análise e Reflexão	A partir das versões de sentido coletadas durante o grupo focal realizado com as crianças, bem como o conteúdo dos depoimentos registrados durante os encontros online.

Fonte: Adaptado de TRIPP (2005).

Como embasamento das ações, buscaram-se, na psicologia humanista, alicerces que nos permitissem inserir a Biblioterapia dentro da perspectiva dialógica da mediação da leitura (utilização da leitura e do diálogo como aporte central), porém sustentada por teorias que viabilizassem a prática do diálogo enquanto ação terapêutica (terapia em grupo) via plataforma digital (BOELEN et al., 2020).

Portanto, a mediação de leitura ocorreu com base na Abordagem Centrada na Pessoa, conforme proposta que será apresentada no capítulo 3. A metodologia empregada foi o próprio trabalho em grupo, pois acredita-se que o diálogo, quando mediado, promove grandes potenciais terapêuticos. A partir das escolhas dos livros e textos que foram trabalhados, buscou-se promover o cruzamento entre as histórias de cada participante, de modo que esses oferecessem apoio mútuo na apreensão do sofrimento do outro. Os princípios e fundamentos da abordagem realizada na Biblioterapia serão mais bem explicitados na descrição da pesquisa-ação no capítulo de análise e discussão dos dados.

2.2 O modelo de resiliência informacional aplicado na pesquisa

O modelo de Resiliência Informacional de Brasileiro (2017) se propõe a explicar como é estruturado o processo de resiliência informacional no contexto de práticas colaborativas permeadas por incertezas limitantes, com vistas a servir como recurso metodológico para os estudos de competências informacionais, práticas informacionais e políticas de informação.

Ao referir-se à construção de modelos, Brasileiro (2017) esclarece que o intuito da elaboração do modelo proposto é representar os aspectos fundamentais de sujeitos que lidam com incertezas, especificamente aqueles que estruturam o processo de resiliência informacional

em grupos colaborativos virtuais, na tentativa de explicar e fazer compreender as características das incertezas que originam o processo, seus efeitos e, sobretudo, suas relações.

O autor se baseou na perspectiva de Lloyd (2014; 2015), em que a resiliência informacional se desenvolve na dinâmica das práticas informacionais colaborativas situadas nos espaços cotidianos de sociabilidade, especificamente nos modos de uma estratégia informacional de enfrentamento coletivo de incertezas ou “*pooling* de informações” que, de maneira sucinta, pode ser descrita como uma reunião de pessoas para o agrupamento, divisão e/ou compartilhamento de partículas/fragmentos de informações de uma ampla rede de fontes, visando reduzir as incertezas e criar um quadro mais compreensivo da situação.

Na presente pesquisa, essa estratégia informacional de enfrentamento coletivo às condições de risco/crise é proposta pela Biblioterapia realizada através dos grupos de encontros *online* com estudantes que passaram pela experiência da quarentena⁷, em decorrência do surto do coronavírus (SARS-Cov-2), causador da Covid-19.

Durante o período de isolamento social, as crianças ficaram um mês sem atividades escolares e mais de um ano assistindo a aulas através do ensino remoto. Nesse período, os noticiários de TV bombardeavam as casas com notícias de mortes em todo o mundo e a falta de informações científicas para o combate da pandemia causava ainda mais aflições. Além disso, os casos de pessoas infectadas assolaram a vida de familiares e amigos, gerando uma onda de medo, ansiedade e desespero em toda a sociedade. Diante do cenário que vivemos, assistindo a tantas mortes a cada dia, tal contexto de perdas deixa de ser uma questão isolada e individual e passa a ser coletiva. (SILVA; ALMEIDA, 2020)

Nesse sentido, investiga-se, nesta pesquisa, se a Biblioterapia realizada com crianças que passam por situações de incertezas provenientes do processo de perdas/lutos, sobretudo vividos na Pandemia, é capaz de auxiliar no desenvolvimento da consciência socioemocional desses sujeitos, bem como na construção de resiliências informacionais. Tais práticas de leituras foram realizadas por meio de aparatos tecnológicos, tendo em vista a necessidade de distanciamento físico exigido pelos órgãos de saúde do País.

Portanto, utilizou-se o modelo de resiliência informacional em redes sociais, proposto por Brasileiro (2017), como um recurso metodológico para os estudos das práticas informacionais de leitura no contexto da pandemia. A escolha do modelo se deu pela possibilidade de representação das práticas colaborativas que estruturaram o processo de

⁷ A quarentena é uma medida de saúde pública que tem como foco uma espécie de reclusão social aplicada às pessoas, que podem ou não ter sido contaminadas pelo agente transmissor de determinada doença, para evitar a sua propagação.

resiliência informacional em ambiências virtuais, ao mesmo tempo em que orientam ações de mediação atreladas aos dispositivos de comunicação virtual.

Para construção do modelo, o autor selecionou os elementos com maior relevância para o objeto em estudo, baseando-se em três eixos teóricos (BRASILEIRO, 2017, p. 195):

Quadro 3 - Bases teóricas para construção do Modelo de Resiliência Informacional

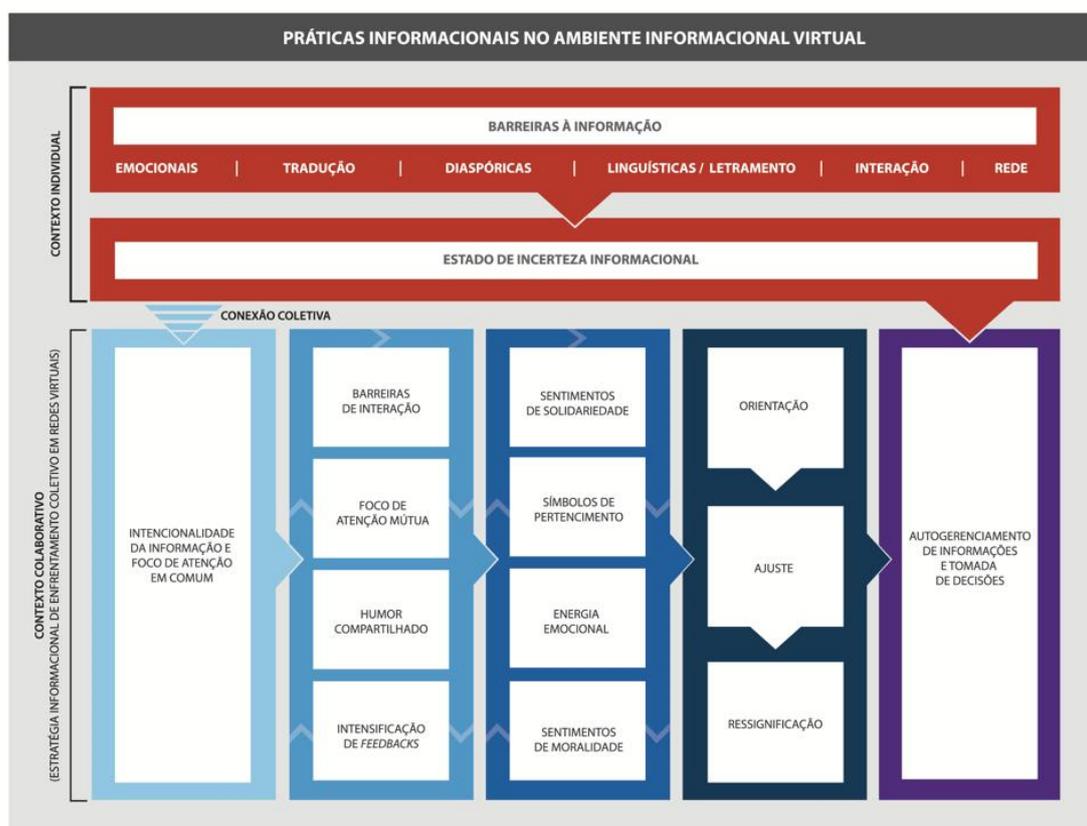
EIXOS	DESCRIÇÃO	CONTRIBUIÇÕES
O PRIMEIRO EIXO	1. O modelo de práticas informacionais (2003)	McKenzie (2003) orientou a construção das perguntas da pesquisa e permitiu relacionar as múltiplas dificuldades e incertezas que permeiam o ambiente informacional virtual.
	2. O modelo normativo para os estudos da incerteza – Goldsmith (2001)	Goldsmith (2001) contribuiu para a compreensão de que o contexto sociocultural implica os significados dessas incertezas, assim como as práticas que são elaboradas como resposta às incertezas variam conforme os objetivos conflitantes com o estado de incerteza.
	3. O modelo normativo para a gestão da informação em contextos de saúde – Brashers, Goldsmith e Hsieh (2002)	Brashers, Goldsmith e Hsieh (2002) contribuíram para a compreensão de que o gerenciamento de informações em contextos de incertezas envolve práticas de natureza colaborativa, as quais exigem negociação e coordenação entre os sujeitos envolvidos.
	4. Abordagem sobre o trabalho de face – Goffman (2002; 2011)	Brashers, Goldsmith e Hsieh (2002) comprovaram que, quanto maior a exposição do “eu” e a conexão com laços fracos nos espaços das redes sociais virtuais, maior o risco do gerenciamento das informações em contextos de incertezas.
O SEGUNDO EIXO	1. O modelo teórico que trata da Teoria da Interação Ritual – Collins (2004)	O modelo teórico de Collins (2004), que trata da Teoria da Interação Ritual, contribuiu para a compreensão dos mecanismos da dinâmica microssituacional e das circunstâncias em que a coesão social se estabelece e se reproduz.
	2. O contexto das interações mediadas pelas tecnologias móveis e sua expansão – Ling (2008)	A abordagem de Ling (2008), que expande o modelo de Collins (2004) para o contexto das interações mediadas pelas tecnologias móveis, contribuiu para a compreensão de que a coesão social é possível de ser

		construída por meio das interações mediadas pelas tecnologias móveis, especificamente pelo telefone móvel.
O TERCEIRO EIXO	<ol style="list-style-type: none"> 1. O quadro de referência da resiliência informacional – Lloyd (2014; 2015) 2. Os conceitos de resiliência para o campo da informação – Hersberger (2013) 	<p>O quadro de referência da resiliência informacional de Lloyd (2014; 2015) contribuiu para a compreensão de que esse processo se desenvolve no âmbito das práticas colaborativas direcionadas ao enfrentamento das incertezas.</p> <p>A perspectiva da resiliência, segundo Hersberger (2013), contribuiu para a compreensão dos conceitos-chave da resiliência, especificamente na busca cotidiana por informação e na reconstrução do significado do lugar de sujeitos que vivenciam contextos adversos.</p>

Fonte: Elaborado com base em Brasileiro (2017, p. 195).

Com base nos autores e abordagens teóricas descritas no quadro três, Brasileiro (2017) elabora seu modelo sobre o processo da resiliência informacional em redes sociais virtuais. O modelo empírico desenvolvido pressupõe, então, a existência de dois eixos de análise: o primeiro eixo é representado pelas barreiras informacionais individuais e o segundo apresenta as relações coletivas desenvolvidas através do grupo:

Figura 1 - Modelo de Resiliência Informacional de Brasileiro



Fonte: Brasileiro (2017, p. 195).

Cada quadrante (Contexto Individual e Colaborativo) representado no modelo acima integra um conjunto de variáveis selecionadas a partir das entrevistas realizadas com 14 participantes, as quais foram condensadas e organizadas no discurso do sujeito coletivo, formalizado metodologicamente pelo autor. Dessa análise, resultaram seis barreiras informacionais que geram o estado de incerteza no contexto individual. Para a presente pesquisa, cumpre caracterizar o estado de incerteza, mediante pesquisa bibliográfica, observação participante e estudo do campo social, para adaptar as barreiras informacionais ao contexto dos sujeitos desta pesquisa.

Finalmente, intersecção entre o estado de incerteza e a conexão coletiva tecnomediada – submetidas ao processo de desenvolvimento das capacidades de orientação, ajuste e ressignificação diante das práticas informacionais desenvolvidos por Lloyd – representará a construção da resiliência informacional com vistas à tomada de decisão e ao desenvolvimento de competências.

Para a presente pesquisa, adaptaram-se tais elementos (**orientação, ajuste e ressignificação**) presentes no Modelo de Brasileiro (2017) ao contexto das práticas informacionais de crianças durante a pandemia, por entender-se que o desenvolvimento de

resiliências informacionais em crianças tende a ser condicionado à presença de um mediador. Isso ocorre porque elas não possuem total autonomia e competência para desenvolverem sozinhas capacidades de orientação, ajuste e ressignificação no desenvolvimento de suas práticas informacionais.

O modelo possibilita a aplicabilidade das práticas informacionais dirigidas e não dirigidas, ou seja, considerando tanto a análise dessas práticas no contexto colaborativo como individual. Ambos, necessariamente, passarão por barreiras informacionais:

- a) Barreiras Emocionais: sentimentos próprios do contexto e/ou emergentes das conexões;
- b) Barreiras de Tradução: dificuldades para compreensão da informação científica;
- c) Barreiras Diaspóricas: experiências instáveis dos sujeitos com as fontes de informação;
- d) Barreiras Linguísticas: capacidades limitadas de engajamento com as fontes de informação;
- e) Barreiras de Interação: rituais de interação destinados ao trabalho de face;
- f) Barreira de Rede: quantidade de conexões ou laços sociais estabelecidos nas redes

Essas barreiras, quando experimentadas em conjunto com as tensões que particularizam um contexto não familiar, caracterizam o estado de incerteza informacional, “compreendido como um modo de estar no momento, que abrange tanto as incertezas e/ou emoções inerentes a um contexto de vida não familiar como as incertezas que emergem das práticas informacionais dirigidas ou não em um ambiente informacional complexo” (BRASILEIRO, 2017, p. 201). Ou seja, as barreiras informacionais, atreladas a outros aspectos do contexto de crise, geram esse estado de incertezas.

No caso do contexto pandêmico vivenciado pelas crianças sujeitos desta pesquisa, pode-se considerar a falta de informações em decorrência do não conhecimento da doença e consequentemente do tratamento dela, gerando uma série de incertezas, ansiedade, dúvidas a respeito da vida, medo de perder os entes queridos e da própria doença. Conforme o autor, o estado de incerteza interfere negativamente nas capacidades individuais de autogerenciamento de informações e tomada de decisões, de modo que, quando o sujeito supera as barreiras e adquire tais capacidades, pode-se considerar que esse alcançou a resiliência informacional.

Dada a situação, quando refletimos sobre o contexto de vida dessas crianças, diante do afastamento dos laços sociais presenciais e, ao mesmo tempo, do cenário de mortes e perdas no mundo, tudo isso associado às intensas mudanças físicas, fisiológicas e emocionais, é certo que esse período por si só já condiciona uma série de transformações nos aspectos socioemocionais da criança. Nesse contexto de vida, certamente diferente para cada sujeito que compõe a

pesquisa, elas estão isoladas, quase sempre no escuro do quarto enfeitado, onde vivenciam uma série de incertezas, medos, sensação de solidão, de desamparo, de desordem emocional.

Assim, quando as crianças perdem o direito de convivência escolar ou de serem quem já foram, o *ciberespaço*⁸ tende a se constituir como meio de aprendizagem e socialização, para dividir seus conflitos internos, para compartilhar um estado de humor acima das dificuldades, em busca de acolhimento e motivação. Esse sentimento de pertencimento, de referência, de apoio, certamente deságua na participação dos grupos nas plataformas *online*, pela falta disso no espaço real.

Por outro lado, essa relação com os dispositivos móveis ou *desktops*, mediada pelas plataformas de *webconferências*, também afasta essas pessoas do mundo real, dos familiares, das pessoas que até então eram suas referências. Outro aspecto relevante é o fato de a “escola” ter sido transportada para o ciberespaço e os grupos *online* passarem a ser fonte de referência.

Essas questões só demonstram a necessidade de socialização do ser humano, sobretudo de uma âncora que faça com que ele se sinta seguro de poder compartilhar seus conflitos e medos, desconhecidos até por eles mesmos. A experiência de grupo, as práticas de compartilhamento, sejam elas através de texto, fala, imagem ou vídeos, possibilitam a ressignificação não só dos modos de práticas informacionais, mas de entendimento do que está sendo vivenciado, e essa experiência possibilita viver melhor com os conflitos, superar a crise de sentidos (GIDDENS, 1978) ou dúvidas corriqueiras a respeito da pandemia: “quando não utilizaremos mais a máscara?”.

Essa descrição do modelo de Brasileiro (2017) resultou do fato de acreditar que tais constatações se aplicam ao contexto de incertezas gerado pelo processo do luto e de per no contexto infantil. Pressupõe-se que a aplicabilidade da Biblioterapia através de grupos de encontros *online* pode contribuir para que as crianças, em especial aquelas que se depararam com a perda de familiares, sejam capazes de desenvolver resiliências não só a partir da compreensão dos fatos e do acesso à informação, mas do momento de escuta e troca de experiências. Tais práticas de leitura, elucidadas nesta pesquisa como práticas informacionais, foram relatadas na análise e avaliadas conforme descrito nesta metodologia.

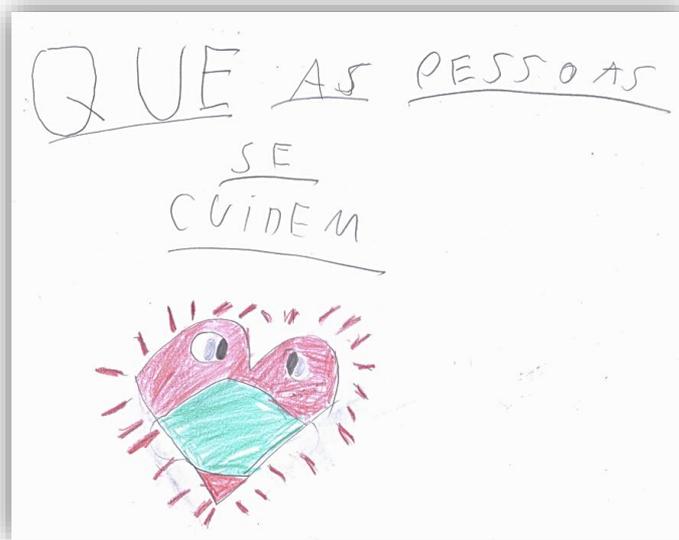
Cumprе ressaltar ainda que o referencial teórico forneceu embasamento para a metodologia e enriqueceu as argumentações que se fizeram necessárias após a qualificação. Com esse trabalho, pretende-se dar um novo enfoque às práticas leitoras enquanto práticas de

⁸ Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço na perspectiva de um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

informação sociocultural, sabendo, de antemão, que o assunto não se esgotará em si mesmo, mas proporcionará o debate que, espero, expanda-se e gere discussões e futuras pesquisas a respeito do mesmo tema ainda pouco explorado na Ciência da Informação. Portanto, o estudo em questão também se insere nessa lacuna.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS INFORMACIONAIS: INTERLOCUÇÕES COM A LEITURA



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa

Ao longo dos anos, a Ciência da Informação (CI) procura compreender os desdobramentos históricos, políticos, culturais e sociais impostos por uma sociedade imersa em informações, em um mundo cujo fluxo delas é intenso e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33), suscitando questões epistemológicas provocadas pela dimensão social, cognitiva e tecnológica entre o indivíduo, a informação e a sociedade.

Com efeito, num cenário de tecnologias *web*, a informação é demasiadamente compartilhada, disseminada, desfragmentada, movente e ubíqua. Essas e outras características transformam o relacionamento do sujeito com essa informação, gerando novas práticas sociais e, conseqüentemente, novas formas de estudar e analisar o mundo. Afinal, as teorias científicas surgem influenciadas pelas condições da vida social, nos seus aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos. São produtos históricos criados pelos sujeitos que vivem o seu tempo e contribuem ou alteram, radicalmente, com o desenvolvimento da ciência.

Nesse cenário de constantes mudanças, não é suficiente analisar apenas os sistemas, serviços ou as tecnologias de informação, mas também os processos dialógicos que ocorrem entre os indivíduos e as informações das quais necessitam, buscam e que também produzem e geram ações. Conhecer suas interações, modos de produção, consumo e disseminação, bem

como o processo de socialização relativo ao campo, passa a ter seu lugar de destaque em pesquisas com foco no estudo do sujeito informacional.

A informação, para além de sua constituição física e cognitivista, ocasiona impactos nas esferas sociais e, por isso, determina o contexto social e cultural, o que representa, claramente, não só sua faceta social (CAPURRO, 2003), mas de construção intersubjetiva, reconhecida por Gandra e Rocha (2018) como a terceira noção de informação. De acordo com as autoras, teóricos como Rendón Rojas (1996), Saracevic (1999), Ørom (2000), Hjørland (2000), Fernández-Molina; Moya-Anegón (2002) e Capurro (2003) destacam a essência integradora dessa concepção de informação, evidenciando que todos os processos informacionais são constituídos coletivamente, dentro de contextos socioculturais. Essa ressignificação do conceito de informação corresponde à noção adotada na abordagem das práticas informacionais para os estudos sociais do usuário.

Por certo, essa noção de informação, no contexto da sua sociabilidade (ARAÚJO, 2015), aproxima-se dos estudos de Almeida Júnior (2007), o qual apresenta a discussão do papel da leitura no processo de mediação para constituição dessa informação no contexto social. De acordo com o autor, a informação revela-se como o resultado da interpretação que o indivíduo faz da sua realidade, de modo que ela não existe a priori, o que existe antecipadamente é o documento ou o suporte. A informação, de acordo com o autor, é constituída quando o sujeito se apropria da informação, mediante leitura:

[...] a leitura é uma das preocupações da ciência da informação e que essa faz parte do núcleo da apropriação da informação. A informação, por ser intangível, precisa de um suporte para ser veiculada e apropriada e a decodificação desse documento pela leitura permite a apropriação da informação, possibilitando a transformação do conhecimento de quem lê (GUARALDO; ALMEIDA JÚNIOR, 2010, p. 192).

Esse processo em que a leitura é recurso imprescindível para a apropriação da informação é denominado pelo autor de mediação da informação, que significa, toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 92).

Nesse sentido, cumpre dizer que a mediação da informação inclui dois fatores fundamentais: a apropriação da informação pela prática da leitura, inerente aos aspectos sociais, pessoais, cognitivos e particulares do sujeito no processo de produção, mediação e uso da

informação – práticas informacionais – e a interferência que é inerente aos procedimentos de como a informação será destinada ao usuário (mediação). Seu objetivo é claro: facilitar o acesso e compreensão da informação, visando à transformação de uma dada situação ou à solução de problemas.

Almeida Júnior (2007) confere à leitura um lugar de destaque diante dos estudos que envolvem a informação, sobretudo nos processos de mediação, através da apropriação e uso informacional. O autor defende a leitura na CI como objeto de análise, pesquisa e, principalmente, como recurso prático, imprescindível para compreender os mais diversos tipos de meios de informação e comunicação.

É necessário, antes de qualquer coisa, desmistificar o conceito tradicional de leitura, sobretudo aquele atrelado à escolarização. A leitura é vista nesta pesquisa como uma atividade interativa de caráter eminentemente social, tendo em vista que necessita fazer uso de diferentes conhecimentos e sentidos para ser concretizada. Portanto, ela vai além da decodificação de códigos linguísticos e a decifração do contexto do texto é a capacidade do ser humano de compreender o mundo à sua volta e mobilizar os sentimentos e emoções a partir de um olhar sensorial que é único, porém fruto de uma coletividade.

Pela imbricação de sentimentos, emoções, observação, intuição e razão Freire (2003) criou sua “leitura de mundo”, uma epistemologia, uma teoria do conhecimento, uma compreensão crítica da leitura, na qual a palavra é lida no contexto do mundo ditado pelo “texto”⁹:

[...] eu acho que tanto os estudantes quanto nós os professores temos de ler mesmo: temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o *nosso* contexto [...] eu falava, por exemplo, em alguns desses momentos de minha experiência em que a importância da leitura veio afirmando-se ou constituindo-se em mim, mas de uma leitura que encaro como um trabalho sério, penoso, às vezes [...] É engraçado... eu não leio para formar-me, eu me formo *também* lendo, entende? É essa a posição. Mas, por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo (FREIRE, 1999, p. 20-21, grifos do autor).

Em outras palavras, Freire está dizendo que o texto e o contexto e, portanto, o diálogo e a leitura de mundo, jamais estarão dissociados do projeto de vida de cada sujeito. São, na verdade, um conjunto de fatores interligados, visto que a leitura não concebe a divisão entre

⁹ Considerando-se texto como signo que representa não só a escrita, mas também uma imagem, som, vídeo, cheiro, qualquer fenômeno que remeta o sujeito à lembrança ou entendimento de algo.

sujeito, contexto e texto. Sendo assim, a partir das práticas sociais de leitura, entendidas como toda ação realizada em prol de se apropriar de informação, o sujeito constrói, por meio de múltiplas interações com o meio, um modo de se apropriar da informação e, assim, determinar os caminhos que o levaram a tal conhecimento.

Essas concepções levam ao entendimento do que Savolainen, em 2008, apresentou sobre as práticas informacionais, um “**conjunto de maneiras social e culturalmente** estabelecidas para identificar, buscar, usar e compartilhar as informações disponíveis em várias fontes, tais como televisão, jornais e Internet” (SAVOLAINEN, 2008, p. grifo nosso). Esse conjunto de maneiras sociais ao qual o autor se refere, pode-se dizer, é todo o arcabouço teórico subjetivo constituído a partir das práticas de leitura do sujeito. São elas que condicionam o modo do indivíduo de se apropriar da informação e, conseqüentemente, mediam as escolhas para a busca informacional.

Nesse entendimento, fica explícito que não há prática informacional sem a leitura/apropriação informacional, tendo em vista que essa mobilização de conhecimentos, experiências, sentimentos estão inteiramente relacionadas às práticas daquele sujeito. Dumont (2020, p. 39) afirma que “[...] toda ação social é carregada de significado” e que “[...] a apropriação do texto pelo leitor implica a produção de sentido, no qual se imprime a singularidade da leitura baseada na experiência individual de cada leitor. Leitura é construção de sentidos, de significados”.

É preciso considerar que a apropriação de informação não resulta apenas em decifrar o sentido do texto, mas em ser capaz de atribuir-lhe significação e conseguir relacioná-lo aos sentidos construídos social e culturalmente: “[...] a apropriação [...] pressupõe uma alteração, uma transformação, uma modificação do conhecimento, sendo assim uma ação de produção e não meramente de consumo” (ALMEIDA JUNIOR, 2007, p. 36). A experiência de leitura resulta na criação de um itinerário leitor, algo que é formado na mente humana, envolvendo operações mentais complexas que definem o olhar do sujeito, no modo como ele interpreta o mundo, como identifica necessidades ou como as satisfaz. Ao mesmo tempo, esse esquema mental é apreendido no processo de interação com o outro ou com o mundo, de modo que apropriar-se de informação é gerar inúmeras representações sociais.

Considerando que o sujeito, a partir da prática de leitura, de acordo com Almeida Júnior (2007), determina a existência da informação e, portanto, apropria-se de tal para fazer uso dos conteúdos contidos nos suportes informacionais, tem-se que a leitura é parte fundamental da construção de práticas informacionais. Afinal, não se constrói um processo de busca

informacional sem se ater a leituras prévias ou à própria prática para apropriação/compreensão/apreensão.

Essas questões ficam ainda mais evidentes quando passamos a compreender o fenômeno da leitura em espaços mediados pela infraestrutura do ciberespaço e pelas relações culturais e sociais advindas da Cibercultura. A introdução, na sociedade contemporânea, de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TDIC), gera inúmeros impactos no modo de conceber a leitura e de constituir-se enquanto leitor/navegador, conseqüentemente mudando as práticas informacionais.

Ao percorrer as infovias e roteiros multilineares do hipertexto, o leitor imersivo¹⁰ aproxima-se de seus esquemas mentais quando cria itinerários de leitura multisequenciais. (SANTAELLA, 2004). O processo de comunicação mediado pela tela dos computadores, tablets, smartphones, dentre outros, apresenta-se como um espaço de acesso à informação que prevê competências específicas e, conseqüentemente, novas práticas. Aos poucos, vão se delineando mudanças nas formas de interação entre escritor, leitor, contexto e texto, mais amplamente entre o ser humano e o conhecimento.

Essas questões até aqui discutidas, principalmente no que concerne às práticas e, a partir dessas, aos meios de apropriação informacional, remetem a uma noção de letramento, sobretudo no que Magda Soares considera como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 145). Esse exercício é efetivo quando resulta do entendimento do que essas ações de leitura podem ocasionar no espaço social e, sobretudo, na vida de cada sujeito. É considerar que as práticas informacionais podem se constituir em preciosos recursos para a compreensão desse sujeito leitor, a partir de como ele reage perante o acesso e consumo de informações.

No cenário atual de hiperconectividade, essas habilidades de uso da informação desmaterializada recebem termos associados a *information literacy*, os quais em português se referem às competências informacionais e suas derivações, como o “letramento informacional”, a “competência midiática” e, mais recentemente, a “competência crítica em informação” (BEZERRA, 2015).

¹⁰ [...] não mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc. (SANTAELLA, 2004, p. 180).

Identifica-se, diante do exposto, que as práticas informacionais também incluem as ações de leitura (sob o viés do letramento), de mediação e apropriação da informação, tornando esse processo uma ação conjunta que implica as ações de busca, produção, apropriação, compartilhamento de informações e produção de conhecimento. Esses fatores estão aliados a diversos aspectos contextuais, humanos, culturais e tecnológicos.

Cumpra reconhecer os elementos sócio-históricos relacionados ao uso e à função dessas práticas, ou, ainda, ao impacto ou às consequências dessas ações sobre a sociedade. Contudo, para além de tudo isso, é preciso reconhecer o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de informação e de leitura – quem é esse sujeito e por quais linhas e correntes teóricas ele foi levado a pensar e produzir essas práticas no contexto atual.

Baseia-se, portanto, nos argumentos de Savolainen (2007), o qual afirma que o conceito de práticas informacionais é mais orientado social e contextualmente para os estudos do sujeito do que o conceito de comportamento informacional. A ideia de prática informacional desloca a ênfase das habilidades e motivações dos indivíduos isoladamente para a busca e o uso da informação construída dialogicamente em meio às interações sociais. Para o autor, o conceito liga-se aos fatores contextuais de busca e compartilhamento de informações, colocando os fatores sociais e culturais no plano central de análise.

Em busca de situar o objeto de estudo desta pesquisa, buscando bases para uma abordagem socioemocional do sujeito informacional, far-se-á um passeio por entre as correntes/ /enfoques/paradigmas/conceitos/percepções/teorias ou, simplesmente, olhares lançados na tentativa de desvendar as concepções de mundo e o papel das percepções do sujeito informacional.

Além disso, busca-se compreender nuances e vestígios desse “sujeito informacional” que somos e sobre quem pesquisamos, considerando suas condições psíquicas e sociais, através de um mergulho na consciência individual, sem perder de vista o aspecto intersubjetivo das interações com os espaços de sociabilidade. Portanto, este capítulo visa dialogar, numa perspectiva cultural e socioemocional, com algumas das questões que vêm norteando as inquietações desta pesquisa.

3.1 As práticas informacionais: situando o sujeito no processo sócio-histórico

Por volta de 1970, começaram a surgir estudos que fugiam de uma visão funcionalista pautada nas taxas de uso de determinadas fontes de informação, em busca de entender as motivações do uso de certa fonte e o significado dela para o sujeito (FIGUEIREDO, 1994;

GANDRA; DUARTE, 2012; ARAÚJO, 2013, 2016; GASQUE; COSTA, 2010). Arrisco dizer que esse processo representa um marco no desenvolvimento de características mais humanas e sociais na CI, sobretudo na compreensão do caráter complexo e multifacetado da informação, que passa a ser percebida como socialmente constituída.

Hoje, observa-se que o contexto social e histórico desempenha papel determinante na constituição do sujeito e de suas práticas (escolhas, desejos, ações, emoções etc.), tanto quanto as estruturas cognitivas individuais ou as características técnicas e operacionais dos sistemas de informação. “Estudar os indivíduos no campo da Ciência da Informação significa perceber que existem indivíduos usando, buscando, sentindo falta ou disseminando informação, e que essas ações os constituem enquanto um tipo particular de sujeitos[...], sujeitos informacionais” (ARAÚJO, 2013, p. 3). Tem-se, portanto, um sujeito que lê, compreende, reflete, opina e resiste perante aquilo que enxerga e, com base nisso, constrói suas ramificações no tecido da vida coletiva.

Esta perspectiva, em detrimento da visão mecanicista e reducionista por muito tempo empregada (Positivismo, Funcionalismo), orienta os estudos dos sujeitos sociais dentro de uma percepção mais crítica, contrapondo diferentes teorias, ora oscilando o olhar entre o interno e o externo; o psíquico e o orgânico; o indivíduo e a sociedade; o comportamento e as vivências sociais; o natural e o social; a autonomia e a determinação etc. O que fica dessas e de outras visões dicotômicas é que a compreensão do fenômeno informacional ainda é incompleta, tendo em vista que sempre faltará um lado, pois são partes que se complementam.

Na perspectiva dos estudos do sujeito informacional (ARAÚJO, 2013), no longo debate travado por pesquisadores e especialistas, de um lado propõem-se modelos teóricos para o comportamento informacional do sujeito, visto em suas individualidades e reduzindo a visão sobre o papel estruturante do contexto em seu comportamento individualizado (KHULTHAU, 1991; DERVIN, 1992; WILSON, 1997, 1999, 2000) e, de outro, estão os que fazem severas críticas à falta de atenção ao papel constituinte do contexto social e cultural nas abordagens tradicionais (MCKENZIE, 2003; TALJA, 1997, 2005; SAVOLAINEN 2007, 2012), marcando, assim, a mudança de análise do sujeito cognitivo para o sujeito social.

Em 2007, Savolainen apresentou essas abordagens de estudos de comportamento e uso informacional através da criação de conceitos guarda-chuva, com o objetivo de distingui-las e segmentá-las. Segundo o autor, não são apenas diferenças terminológicas, mas principalmente epistemológicas e metodológicas: enquanto o conceito de comportamento informacional baseia-se no ponto de vista cognitivo, o de práticas informacionais fundamenta-se na ideia do construcionismo social (SAVOLAINEN, 2007).

Contudo, apesar das peculiaridades vistas em cada uma dessas abordagens, os aspectos metodológicos e epistemológicos de ambas contribuem para analisar os usuários de informação em seu processo histórico, cultural e social, a depender da natureza dos objetos analisados e do olhar dado a esses. Tais aspectos não podem mais ser vistos como oposição um ao outro e, enquanto não assumirmos esse movimento existente no interior do próprio fenômeno, não avançaremos na sua compreensão. Assim, cada trajetória de pesquisa e sua respectiva abordagem contribuem ao seu modo para o enriquecimento da CI de modo geral.

Nas diferentes teorias para a compreensão do mundo, nem sempre o indivíduo foi reconhecido como ser moral, produtivo e consumidor de informação. Um dos marcos da valorização da individualidade do sujeito pode ser exemplificado com o surgimento do liberalismo durante o período de dominação do sistema feudal, no século XV. As ideias liberais, constituídas no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, rompiam a estabilidade do mundo, sua hierarquia e, conseqüentemente, suas certezas. Aos poucos, a vida coletiva foi dando espaço à privatização da vida (CHAUÍ, 1992). E, nesse mundo, o homem se viu diante da possibilidade de ser, de pensar e de fazer suas próprias escolhas, como uma exigência e um elemento da condição humana.

Esse movimento foi extremamente importante para o surgimento de ciências como a Psicologia, por exemplo, mas principalmente para a valorização do indivíduo como um ser pensante, que necessita de condições específicas para o seu desenvolvimento pleno. Até então, o sujeito não estava no centro dos estudos científicos e, portanto, quando ele passou a ser foco de pesquisas surgiram componentes individuais, singulares, pessoais, privados, permitindo que se desenvolvessem transformações na sociedade humana (BOCK, 2004).

Essas mudanças não ocorreram de modo linear e espontâneo. Ainda no século XX, a Sociologia Funcionalista¹¹ tencionava a exclusão de causas individuais e psicológicas e enfatizava a busca das causas propriamente sociais, através da elaboração de leis e a quantificação de aspectos psicossociais. De todo modo, não é de interesse desta pesquisa descrever a trajetória linear de estudos que visam compreender a sociedade e o papel do indivíduo nos espaços de socialização, mas sim de chegar à compreensão de quem é esse sujeito informacional, sobretudo para conhecer suas relações sociais a partir das pequenas interações

¹¹ Com Durkheim, francês considerado, por muitos estudiosos, o fundador da sociologia como ciência independente das demais ciências sociais, inaugura-se a Sociologia Funcionalista, também conhecida como Teoria da Integração, que vê a sociedade como um todo formado por partes constituintes diferenciadas e interdependentes (LAKATOS; MARCONI, 1999).

cotidianas, considerando, principalmente, as correntes interpretativas e microsociológicas que transformaram o olhar do pesquisador das ciências sociais.

Acompanhando esse processo, a Ciência da Informação, até então envolvida por uma visão funcionalista dos estudos de usuários, de acordo com Araújo (2013), em 1980 passou a cultivar um pensamento mais crítico e mais centrado no comportamento informacional do sujeito, através das abordagens alternativas de estudos de usuários. Ao contrário da abordagem tradicional, essa se volta para os processos cognitivos dos usuários, buscando compreender a necessidade de informação do sujeito a partir de suas perspectivas individuais.

É importante destacar que a CI foi fortemente influenciada pelas ciências empíricas, pois surgiu num período histórico que seguia os moldes das ciências modernas, ainda que marcado pelo surgimento das primeiras críticas ao modelo científico da modernidade (ARAÚJO, 2003). Seu surgimento é caracterizado por uma perspectiva técnica, inclusive muito ligada à questão tecnológica no sentido mais duro da computação¹². Foi a partir de estudos voltados para a centralidade do usuário que a CI se integrava numa perspectiva mais social:

[...] na década de setenta, entra em cena um personagem que redireciona o enfoque da ciência da informação: o usuário. [...] Com a presença dos usuários, as ciências humanas e sociais passam a contribuir também, com seus métodos e práticas, para a composição dessa ciência emergente (CARDOSO, 1996, p. 73-74)

Mais tarde, na década de 1980, destacaram-se no campo de estudos do comportamento informacional dos usuários contribuições de Wilson (1981, 1999), a partir do “Modelo de comportamento informacional”, que considerava elementos da psicologia comportamental, tendo influenciado a configuração de todos os demais modelos cognitivistas: Dervin (1983), com a teoria da criação de sentido “*Sense-Making*” (1972) e, mais tarde, os modelos de Khulthau (1991) associavam os sentimentos, pensamentos e atitudes ao processo de busca e apreensão de informação, dentre outras abordagens (CUNHA; AMARAL; DANTAS, 2015; ARAÚJO, 2015).

O modelo de Khulthau(1991) detalha os sentimentos que acompanham os indivíduos durante todas as etapas na obtenção de informação, os quais ela acreditava serem inerentes ao processo de busca informacional. Com uma perspectiva fenomenológica, não tanto cognitiva

¹² A ciência da informação não “nasce” ainda como uma ciência social. Muito ligada inicialmente à computação (como atesta, por exemplo, a importância do trabalho de Vannevar Bush) e à recuperação automática da informação, ela vai, apenas nos anos 70, promover sua inscrição efetiva nas ciências sociais (ARAÚJO, 2003, p. 22).

como os demais modelos empregados na época, sua teoria foi denominada Processo de Busca da Informação (ISP - *Information Search Process*) (FIALHO; ANDRADE, 2007). Esse processo está centrado no indivíduo e se forma através da construção pessoal, ou seja, o usuário parte de uma falta de informação para produzir novos conhecimentos.

Seguindo essa perspectiva, na tentativa de elaborar um modelo integrativo a partir da síntese dos modelos anteriores da abordagem alternativa, Choo (2006), no final dos anos 1990, criou um modelo destacando os elementos principais que podem atuar no comportamento informacional dos indivíduos, sobretudo no processo de criação do conhecimento, tais como as dimensões cognitiva, afetiva e contextual. Para chegar ao “modelo de uso da informação”, o autor realizou uma ampla pesquisa no campo de necessidades e usos da informação e, mais uma vez, tende a estipular um “regime” para o enquadramento das ações do usuário.

Savolainen (1995) considera que essa ênfase nos processos cognitivos do indivíduo não consegue captar a riqueza de informações como construído através da interação do indivíduo e do contexto sociocultural. De modo geral, apesar de considerar as dimensões cognitivas e afetivas do sujeito, questões extremamente condicionantes no processo de apropriação informacional, as abordagens tradicionais e alternativas não ampliavam suas análises para o contexto sócio-histórico. Deixavam escapar, assim, aspectos imprescindíveis do ambiente externo, que caracterizam não só as percepções do indivíduo em si, mas do tempo, dos marcos históricos e de instrumentos socioculturais, os quais determinam a maneira de pensar do sujeito, quase sempre, baseada nos laços e construções travadas em múltiplas relações sociais

Esse movimento sociológico impactou os estudos de diferentes áreas, uma vez que teorias cognitivistas baseadas no estímulo-resposta não respondiam adequadamente às demandas de um pensamento crítico, no qual o indivíduo é concebido como inseparável do processo social. Contudo, é importante destacar que estudos de natureza construcionista¹³, ao substituírem o indivíduo pelo grupo, como centro de referência, não romperam com o individualismo: o grupo permanece “discursivamente tratado como indivíduo” (ARENDDT, 2003, p.7). O que muda é que, ao reconhecer esse indivíduo enquanto grupo, prevê que suas ações interagem com o mundo externo, representado através de suas práticas.

Convém destacar a movimentação de alguns teóricos para inserir a abordagem construcionista nos estudos de usuários na CI. Tuominen e Savolainen (1997) propuseram o Construcionismo Social como fundamento mais adequado do que o behaviorismo cognitivista

¹³ Segundo Gergen, o construcionismo é uma forma de investigação social que (...) preocupa-se principalmente em explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo elas mesmas) no qual elas vivem (1998, p. 266).

dos estudos de “comportamento informacional”. Para esses autores, os estudos de usuários deveriam priorizar os aspectos sociais da produção de conhecimento e abandonar a perspectiva cognitiva centrada no indivíduo como unidade de análise (ARAÚJO, 2013).

De acordo com Savolainen (2007), a perspectiva de práticas informacionais se insere especialmente nas interações estabelecidas entre sujeitos e informação, em situações nas quais a produção, armazenamento, manipulação, busca, transferência, avaliação e uso da informação podem ser analisadas em práticas cotidianas situadas em contextos específicos. Savolainen foi o pioneiro a propor um modelo de busca de informação na vida cotidiana (*Everyday Life Information Seeking*, ELIS) e, a partir do teórico, alguns estudos de práticas informacionais também resultaram em modelos.¹⁴

Para além dos modelos e abordagens concebidos, as práticas informacionais implicam processos de significação e produção de sentidos, em que os sujeitos se constituem num espaço discursivo, em constante interação com o outro e o contexto social, criando possibilidades para gerar, distribuir e fazer uso da informação. Nesse sentido, diferentemente das abordagens objetivas, as práticas informacionais consideram tanto a relação entre os indivíduos, como entre esses e a informação em contextos socioculturais.

Mais do que considerar a supremacia de uma abordagem em detrimento da outra, é preciso refletir que esses pressupostos da perspectiva construcionista trazem uma série de implicações para o estudo do sujeito informacional. A primeira delas, pode-se dizer, é a modificação da concepção de conhecimento como mera representação ou transposição, questão bastante elucidada na fenomenologia-sociológica de Schutz (1979). O conhecimento deixa de ser visto como originado exclusivamente na mente individual e passa a ser entendido como produto das relações entre o meio e as pessoas. Portanto, convém buscar estratégias para analisar as práticas sociais dos sujeitos integradas ao seu comportamento diante da busca e uso da informação.

A segunda implicação é que essa concepção de conhecimento traz uma crítica às ciências empirista e idealista, marcadas pelo conflito interminável na dualidade sujeito-objeto. Portanto, buscar desmistificar tais concepções comportamentalistas, elaborando “modelos” de busca, acesso e uso de informação – porém usando outras terminologias – é persistir nos mesmos preceitos. É preciso considerar, ainda, que esses pressupostos reforçam uma visão de ciência social enquanto produção socioemocional e sócio-histórica, questionando uma retórica

¹⁴ Ver mais informações em: ROCHA, J. A. P.; DUARTE, A. B. S.; PAULA, C. P. A. Modelos de práticas informacionais. **Em Questão**, v. 23, n. 1, p. 36-61, 2017.

da verdade universalizante, não a necessidade de definir uma concepção unicamente verdadeira ou um modelo aceitável.

Enfim, a perspectiva compreensiva, em detrimento da visão funcionalista, configurava-se pela necessidade em compreender e discutir os fatos e fenômenos sociais, sem esquecer que sua existência só se consolida através de interações com o sujeito. Esse pensamento também culminou com o surgimento de novas percepções, principalmente envolvendo a Filosofia, Sociologia e Psicologia, mas também impactou estudos do sujeito em diferentes áreas, incluindo a Ciência da Informação.

Como resposta a esses e outros desdobramentos da microssociologia, a Fenomenologia surgiu no século XX como fenômeno filosófico que rompia com os preceitos do positivismo, iniciando uma relação de grande intimidade com a psicologia. O objetivo da fenomenologia, segundo Edmund Husserl, é compreender a natureza do mundo social pela experiência subjetiva do sujeito, ou seja, uma filosofia sem pressuposições, construída à luz das experiências e percepções dos indivíduos em seus respectivos contextos de sociabilidade (MOREIRA, 2004; GANDRA; DUARTE, 2012).

Portanto, apesar do sujeito extrair do contexto social suas ideias e posições, as bases do pensamento fenomenológico eram o individualismo do sujeito, inserindo, nessa abordagem, elementos da Psicologia. Segundo Giddens (1978, p. 25), o objetivo primário de Husserl, então fundador da fenomenologia, era “estabelecer um esquema filosófico que transcendesse o conhecimento empírico”, já que, segundo o filósofo, o empirismo seria incapaz de mostrar a essência do pensamento humano sobre o seu cotidiano. Esse seria o cenário ideal para alcançar a essência da consciência individual.

Através da síntese de diferentes autores, incluindo Husserl, Alfred Schutz¹⁵ (1979) formou as bases de uma teoria fenomenológico-sociológica, na contramão dos pressupostos da sociologia, já que sua abordagem ainda tem como centralidade a consciência individual e a experiência subjetiva para a construção do próprio conhecimento (WAGNER, 1979).

Contudo, Schutz, através da “noção de conhecimento”¹⁶, avança ao sugerir que o conhecimento não é algo formado somente no campo da individualidade, mas também através da interação entre os sujeitos e o “mundo da vida”¹⁷ (DOMINGUES, 2001). Ao inserir na

¹⁵ Alfred Schutz não foi o primeiro pensador a tentar tal síntese, mas foi o primeiro a fazê-lo de maneira sistemática e abrangente, utilizando, nessa tarefa, um profundo conhecimento da Filosofia de Edmund Husserl (WAGNER, 1979).

¹⁶ Noção de Conhecimento.

¹⁷ Mundo da vida.

fenomenologia aspectos sociais, Schutz torna a intersubjetividade e o problema das interações uma questão sociológica e não inteiramente filosófica (GIDDENS, 1978).

Nesse processo, a sociologia interpretativa de Weber¹⁸ passa a se configurar como importante base para a sociologia fenomenológica de Schutz, através de conceitos que circundam a teoria weberiana da ação: compreensão, interpretação, sentidos e significados. Para Weber, a ação social se orienta pelas ações de outros (sujeitos ou agrupamentos sociais), caracterizada pelo teórico como condutas sociais humanas dotadas de sentido (WEBER, 2010).

O olhar fenomenológico sobre as ações do sujeito foi uma perspectiva adotada por Wilson (2003) para os estudos de usuários, sobretudo no âmbito do estudo do comportamento informacional. O autor visava compreender a essência dos fenômenos estudados a partir dos significados que as experiências vividas têm para os próprios sujeitos. Podemos citar, ainda, uma pesquisa realizada por Gandra (2012) sobre inclusão digital na terceira idade, que recorreu aos aportes teóricos da fenomenologia para desenvolver um modelo metodológico capaz de contribuir para os estudos de usuários da informação, dentre outras pesquisas.

De um modo geral, o que prevalece nas interlocuções teórico-metodológicas entre CI e a fenomenologia, no que concerne aos estudos de usuários, é a proposta de um novo olhar para os fenômenos informacionais, diferente dos estudos tradicionais do campo, orientados por perspectivas funcionalistas e visões separatistas do indivíduo e o meio.

Ao longo dos anos, essas teorias abriram espaço para outros desdobramentos, como o Interacionismo Simbólico, uma abordagem sociológica que considera o sujeito enquanto ser social que produz com base nas trocas realizadas no contexto social. Essa abordagem é especialmente relevante na microssociologia e psicologia social. Entre suas contribuições, destacam-se o Interacionismo Simbólico de Hebert Blumer¹⁹, que vê as interações sociais como processos dialéticos, uma vez que os indivíduos constroem os grupos e coletividades sociais, assim como esses, por sua vez, interferem na conduta do indivíduo (BLUMER, 1969).

Portanto, é por meio da interação que se desenvolvem as identidades pessoais e coletivas que estão entrelaçadas e se constituem reciprocamente. De acordo com Strauss (1999), “as interações acontecem entre indivíduos, mas os indivíduos também representam (em termos sociológicos) coletividades diferentes e muitas vezes múltiplas que estão se expressando por meio das interações” (STRAUSS, 1999, p. 26).

¹⁸ Weber é tido como o fundador da Sociologia Interpretativa ou Sociologia Compreensiva, na medida em que formula o conceito de ação social, que é a ação do indivíduo dotada de significado para ele – no que difere radicalmente do conceito de fato social em Durkheim.

¹⁹ Blumer é considerado o fundador do Interacionismo Simbólico, embora manifeste que nunca teve essa intenção. Ver a esse respeito: Blumer (1969).

A aproximação entre a CI e as abordagens do Interacionismo Simbólico, no que tange aos estudos de usuários, vem sendo realizada por Araújo (2010). O autor considera uma terceira perspectiva de estudos e elabora um modelo teórico para a abordagem interacionista de estudos de usuários da informação. De acordo com o Araújo (2010), tal proposta se mostra como uma solução teórica bastante adequada a um dos grandes impasses dos estudos de usuários da Abordagem Tradicional, que é a sobrevalorização do indivíduo ou da sociedade, aspectos também apontados por Lima – o que o autor chama de “psicologização” e “sociologização” nos estudos de usuários (LIMA, 1994).

Na mesma linha teórica, porém com base na Teoria da Interação Ritual de Collins (2004)²⁰, vale destacar a pesquisa realizada, recentemente, por Brasileiro (2015, 2017) que apresentou um tema pouco explorado pelos estudos relacionados ao comportamento informacional. O autor analisou como as pessoas em situações adversas se atraem (no sentido de interação coletiva) e criam estratégias informacionais orientadas à resiliência, levando em consideração o contexto social, marcado pelos imperativos da vida conectada.

Numa perspectiva teórica muito próxima, constitui-se a Etnometodologia, que tem origem na obra de Harold Garfinkel (1963), fortemente influenciada pelo interacionismo simbólico e pela fenomenologia de Schutz. Considerada uma das mais importantes correntes epistemológicas da contemporaneidade, a Etnometodologia encontra nas práticas das interações cotidianas a possibilidade de apreensão da dinâmica da sociedade, a “pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995b, p. 30)

Na Etnometodologia, a realidade social é vista como uma construção dinâmica, instável e processual, constantemente criada pelos atores, a partir da vida do indivíduo, de suas interações com o meio, da linguagem, dos marcos históricos e sociais, mas também dos relatos, percepções e atribuições subjetivas (GARFINKEL, 1963).

De acordo com Coulon (1995), essa teoria representa uma ruptura com o pensamento sociológico tradicional que, a exemplo de Durkheim, pensava a Sociologia como algo distanciado do senso comum: “Dá-se hoje maior importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantofrenia das pesquisas sociológicas anteriores” (COULON, 1995, p. 7), ampliando assim o pensamento social.

²⁰ A Teoria da Interação Ritual de Collins (2004) se baseia nas práticas interacionais ritualizadas no âmbito do grupo, ou melhor, quando duas ou mais pessoas se encontram e passam a interagir em torno de um sentido comum – gerando Energia Emocional. (BRASIL, 2017, p. 90)

É importante destacar que a Etnometodologia foi concebida dentro de uma perspectiva também metodológica²¹, para Garfinkel (1963), caracterizada por um conjunto de métodos empregados pelos próprios sujeitos na dinâmica social, com o intuito de permitir o reconhecimento recíproco através da linguagem. A Etnometodologia enfoca uma série de explorações das propriedades elementares do raciocínio prático, das ações práticas, podendo-se destacar dois elementos de seu interesse: o universo do senso comum, arena privilegiada da dinâmica da ação social, e o plano da linguagem, como constituidora do mundo social, especialmente no caráter relatável dos fatos (BEATO FILHO, 1997).

Ao considerar as atividades rotineiras e cotidianas dos atores como objeto de estudo e assim considerar as ações do sujeito dotadas de racionalidade e reflexividade, a Etnometodologia apresenta uma compreensão da prática, enfatizando o papel ativo do sujeito sobre as determinações e por isso:

O conceito de “prática”, tomado da Etnometodologia, [para os estudos de usuários] se deu com o objetivo de ver em que medida os “fatos sociais” são constantemente produzidos pelos indivíduos. Não existe, nesta perspectiva, um mundo de regras, normas e estruturas exterior e independente das interações. Tem-se aqui a ideia de processo: o ato dos sujeitos de continuamente atualizarem as regras e modelos por meio de suas ações (ARAÚJO, 2013, p. 16-17).

Como base teórico-metodológica para sustentar a perspectiva das práticas informacionais que defende, Araújo (2013) identifica na Etnometodologia a origem do conceito. Para o autor, diante das mudanças e transformações dos últimos anos, sobretudo nas ciências sociais, no que se refere à valorização das relações dialógicas entre sujeito e contexto, a adoção da terminologia “práticas informacionais” no estudo de usuários da informação é substancial para o momento vivido.

Certamente, o momento histórico de demasiadas formas de comunicação e disseminação da informação também contribuíram para isso, uma vez que, nessa esfera, o sujeito eleva-se à condição de produtor e não somente consumidor e reproduzidor de informação, sendo esta “[...] produto de uma ‘intersubjetividade’, e, principalmente, com a percepção de que algo só se torna informação a partir de um contexto no qual atuam dimensões políticas, culturais, econômicas, jurídicas, tecnológicas, entre outras” (ARAÚJO, 2013, p. 17.).

²¹ O caráter de comprovação metodológica empírica dos fundamentos da etnometodologia a diferencia da abstrata fenomenologia social de Schutz e Husserl. Garfinkel criou instrumentos que permitem observar o comportamento individual tanto em situações reais quanto em situações experimentais, o que foi considerado uma grande contribuição para a ciência social empírica.

Com base nos pressupostos da Etnometodologia, sobretudo de uma sociologia compreensiva, os estudos de usuários na CI sofreram grandes transformações, tanto nas abordagens cognitivas como nas alternativas. A etnometodologia trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, considerando que a realidade é socialmente construída, pois compreende que os atores sociais definem permanentemente as instituições nas quais vivem sua vida cotidiana e para a qual as interpretações da vida cotidiana são a base da ordem social. “Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros sociólogos” (COULON, 1995, p. 30). Portanto, esse movimento dialético entre indivíduo e contexto social pode ser abordado a partir da Etnometodologia, na busca por compreender como os usuários se relacionam com a informação.

Diferentemente de Araújo (2003), Talja (2005) e Savolainen (2007) consideram o conceito de práticas informacionais como advindo da Sociologia e Antropologia. Contudo, defenderam que a relação entre sujeito e realidade é construída e mediada pela dimensão da linguagem, portanto, é por intermédio dela que os referenciais sociais são incorporados pelos sujeitos, aproximando-se de questões enfatizadas pela Etnometodologia.

De modo geral, as práticas informacionais são influenciadas por um paradigma socioconstrucionista e surgem para contrapor-se à análise do comportamento puramente individual do sujeito na busca e obtenção de informação, quando sinaliza que todas as práticas ocorrem dentro de um campo social e por isso refletem os aspectos que são incorporados ao contexto social (SAVOLAINEN, 2007).

Essas interlocuções entre a linguagem e o ser social se assemelham às questões das modernas análises de discurso na Psicologia Social²², onde a ênfase não recai mais na estrutura linguística em si ou somente nos conteúdos cognitivos, mas na organização social do discurso. O que nos faz crer que no estudo das práticas informacionais não existe separação entre linguagem e ação, seja pela mediação cognitiva ou pela mediação do contexto social, pois a linguagem é tomada concomitantemente ao ato.

Para compreender e representar a dinâmica de estruturação desses estudos de usuários da informação, Araújo (2020) condensa os modelos desses estudos num quadro que resume bem as discussões travadas até aqui:

²² A Análise Crítica do Discurso está também preocupada com a linguagem e com o uso da linguagem; contudo, o seu interesse na linguagem vai para além dos contextos imediatos dentro dos quais ela pode ser utilizada pelos sujeitos que falam. Por isso, [...] a ACD coloca questões sobre a relação entre discurso e a forma como as pessoas pensam ou sentem (subjetividade), o que podem fazer (práticas) e as condições materiais dentro das quais ocorrem tais experiências (NOGUEIRA, 2008, p. 240).

Figura 2 - Modelos de estudos de usuários da informação

	Estudos de uso	Comportamento informacional	Práticas informacionais
Modelo teórico	Positivismo e funcionalismo	Behaviorismo e cognitivismo	Etnometodologia e construtivismo
Concepção de usuário de informação	Dados sociodemográficos	Sujeito com lacuna de informação	Indivíduo que atua sobre o social e recebe influência do social
Principais conceitos	Relevância, sistema de informação, demanda, necessidade, requisito	Necessidade, busca, uso, lacuna	Significado, ação, cultura, identidade
Métodos de estudo	Indicadores quantitativos e correlação de variáveis	Análise de linha do tempo e recomposição de tarefas	Identificação de significados e percepção do social e cultural
Metodologia de pesquisa	Quantitativa por meio de questionários	Entrevistas descritivas e categorização	Entrevistas interpretativas e grupos focais
Objetos empíricos mais estudados	Cientistas e agentes governamentais	Ambiente empresarial e laboral	Vida cotidiana, saúde, lazer, cultura

Fonte: Araújo (2020).

Sem dúvidas, assim como outras correntes teórico-metodológicas, existem lacunas a serem analisadas e consideradas, principalmente no que diz respeito ao papel do sujeito na constituição da sociedade, dentro de uma perspectiva macrosociológica. Hoje, o principal limite parece residir na generalidade do nível de análise que a noção constitui. É necessário, ainda, compreender de que formas o sujeito age como produtor da realidade social. Essa indagação nos remete, necessariamente, à atividade do sujeito – tomado como indivíduo ou grupo – na elaboração das representações sociais.

A representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, posto que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

Nesse ponto, não tanto descrevendo a sucessão de acontecimentos, mas principalmente na tentativa de conduzir a discussão dentro do que solidifica a realização desta pesquisa, considera-se pertinente mencionar as discussões em torno das relações do indivíduo e a constituição de representações sociais. As práticas de leituras, assim como as práticas informações, geram profundas mudanças no espaço social, pois seus atos modificam. Nessa

perspectiva, não é mais a natureza do conhecimento expresso em representações que está em pauta, porém suas implicações práticas.

[...] uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações. A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois o seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 25-26).

A substituição do termo “coletivas” por “sociais” marca a original diferença estabelecida em relação a Durkheim e, ao mesmo tempo, complementa os estudos fenomenológicos²³, ao dar mais ênfase à influência das estruturas sociais convencionadas ou preexistentes, característica não aceita também pelos etnometodólogos, pois, para esses, a realidade social é constantemente criada pelos atores (COULON, 1995). Moscovici, apesar de considerar que o sujeito não é apenas um agente determinado pela sociedade, compreende as relações de poder instaurados no tempo histórico, através das “condutas imaginárias e simbólicas na existência comum das coletividades” (MOSCOVICI, 2012, p. 75).

Vale salientar que, nos anos setenta, Moscovici (1976) definiu as representações sociais como um conhecimento com três componentes, a saber: o campo do objeto, a atitude e as práticas comunicativas. Já em 2003, o autor evidencia, em suas pesquisas, questões relativas à força que as estruturas sociais exercem sobre o sujeito, acrescentando, pois, algo novo, sem causar ruptura com as afirmações anteriores, quando propõe que as:

[...] representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Ao considerar as representações como prescritivas, o autor as define como um conjunto organizado de crenças, de normas, com o caráter de regulação das condutas. Podemos, então, começar a falar das representações como um sistema de crenças prescritivas, voltadas e ancoradas na ação, perspectiva imprescindível para o objetivo desta pesquisa.

²³ Há que se considerar, ainda, dois maiores expoentes existencialistas, Heidegger e Merleau-Ponty, que estenderam ainda mais os limites da fenomenologia. Enquanto Husserl entende a cognição como pensamento puro, Heidegger a vê como uma ação engajada, considerando o homem um ente autoconsciente a partir do modo como experimenta o mundo – sua preocupação, assim, não se restringe ao ser humano, mas abarca o ser consciente e inserido no mundo (MARCIANO, 2006). Merleau-Ponty se preocupou principalmente com a reflexão filosófica, acreditando que nem o mundo determina a percepção, nem a percepção constitui o mundo (MERLEAU-PONTY, 1971).

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionantes anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através da linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2009, p. 35).

Nesse sentido, Moscovici (2009) desenvolveu uma teoria psicossocial do conhecimento e, para ele, estudar representações é estudar como as pessoas pensam e refletem, e não como se comportam. O homem é um ser social, portanto sua constituição enquanto ser coletivo estará imbricada e formulada pela língua da sociedade à qual pertence, modelado por um contexto cognitivo e simbólico que lhe é, de fato, preexistente.

O autor pressupõe a existência de dois universos de conhecimentos reconhecidos pela sociedade: um em que a sociedade é representada e conceituada por especialistas e outro universo que analisa a sociedade a partir de diversas áreas do conhecimento e que se agrupam com base nas ideias em comum, coincidindo com os preceitos da etnometodologia e, conseqüentemente, com o processo interacionista dos estudos de usuários. Embora esses fenômenos tenham sido estudados no centro de ciências distintas (Psicologia e Sociologia), são abordados, praticamente, simultaneamente, e apresentam perspectivas similares no que se refere ao senso comum e à centralidade da linguagem para a constituição da vida social.

Para Moscovici (1978), o senso comum tem tamanha participação nas representações sociais que ocorrem entre agrupamentos que são mediados por instâncias sociais, tais como a família, a igreja, a escola, que compartilham ideias e interpretações do mundo, demarcando representações que são também consensuais. Portanto, as representações sociais não são a realidade, mas a percepção dela dentro de um código de condutas que rege a ação, o que caracteriza seu caráter epistêmico, social e pessoal. “As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Outro ponto que merece destaque nos estudos de Moscovici (1978) é o fato da representação social estar sempre relacionada à ação, de como o indivíduo age em determinada situação. Portanto, ela direciona o comportamento, remodela e, ao mesmo tempo, reconstitui os elementos do meio ambiente e as relações de sentido que são exigidas. Ao considerar a representação como reguladora da ação, Moscovici se aproxima do conceito de prática na praxiologia de Bourdieu, questão discutida mais adiante. Pode-se dizer que, socialmente, o

homem só constrói a si mesmo através de suas práticas e, ao mesmo tempo, de uma materialidade que está em constante interação com seus agentes.

Como grande parte dos estudos psicossociais do sujeito, Moscovici não foi imune às críticas. Os sociólogos de inspiração marxista ignoraram esse tipo de estudo, tendo em vista que não correspondia ao seu esquema de interpretação, muito rígido, dos fenômenos ideológicos. De fato, pode-se reprovar os estudiosos de representação social por nem sempre darem importância suficiente à base dos objetos materiais.

A prática, no sentido do materialismo dialético, é o produto da ação humana, na qual o sujeito emprega suas forças e também os recursos espirituais naquilo que a natureza oferece como material a ser explorado. Marx a considerou como uma atividade objetiva, material, fundamental e o único modo pelo qual o homem seria capaz de modificar a sociedade e a natureza. O autor sublinhava a importância da prática revolucionária e sócio histórica como “a semente de um novo mundo lançada à terra por um gênio” (NARSKI, 1980, p. 119).

Para os demais estudiosos, a principal crítica às representações sociais se referia à tentativa de atribuir, às representações dos sujeitos sociais, um certo papel autônomo na representação e entendimento da realidade. A exemplo disso, tem-se o sociólogo Pierre Bourdieu (1983), o qual não acreditava que as opiniões e aspirações individuais poderiam representar o funcionamento de uma organização. Para ele, a apreensão da lógica objetiva da organização é que seria capaz de explicar as atitudes e as opiniões individuais.

No campo da teoria cultural, Bourdieu (1983) propõe uma abordagem que visa conciliar uma relação entre o enfoque estruturalista (valorização das relações objetivas, independentes das consciências e vontades individuais) e o fenomenológico, interacionista ou etnometodológico (valorização da experiência que os agentes têm das interações, dos contatos sociais e sua contribuição para a construção mental e prática das realidades sociais), através do conhecimento praxiológico, que tem como objeto as relações dialéticas entre as estruturas objetivas e seu papel estruturante.

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

O sociólogo exemplifica a existência da prática social através do conceito de *habitus*, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (BOURDIEU, 2003, p. 261-2.). Esse conceito possibilita evidenciar a posição do autor na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Seu principal propósito é rejeitar abordagens que consideram a supremacia do individualismo do sujeito ou do contexto social no tocante à construção dos seus pensamentos, comportamentos ou esquemas de percepção, apesar de deixar escapar ainda uma certa tendência a considerar a supremacia das questões sociais em detrimento das individuais.

Foi a partir da teoria do *habitus* que Savolainen (1995) encontrou ferramentas conceituais significativas para se investigar a busca e o uso da informação enquanto “componente natural das práticas cotidianas” (SAVOLAINEN, 1995, p. 261). Nesse sentido, o autor elabora um modelo denominado ELIS²⁴ (*Everyday Life Information Seeking* - Busca de Informações na Vida Cotidiana), com intuito de apresentar elementos metodológicos para aplicação prática do conceito de práticas informacionais em pesquisas empíricas.

Isso porque o *habitus* (ações dos indivíduos como construtos sociais) se estrutura a partir da sua relação com um campo²⁵ e, ao mesmo tempo, contribui para constituir o campo como espaço de significação (BOURDIEU, 1983). O que nos faz pensar que a noção de *habitus* não se afasta totalmente da de representação social, se considerarmos que o campo é um grupo social formado de representações que constituem os *habitus*²⁶.

Podemos, então, pensar a relação indivíduo-sociedade a partir do que Bourdieu propõe na sociologia, dentro de uma perspectiva socioemocional que valoriza as interações do sujeito no contexto social e suas representações. A base da psicologia social é considerar um grupo como um conjunto de sujeitos que partilham identidades e práticas comuns.

²⁴ O modelo busca ressaltar os contextos práticos da vida ordinária, definidos como *nonwork contexts*. Os estudos baseados no modelo ELIS têm como objetivo discutir como as pessoas acessam e utilizam variadas fontes e canais de informação para atender suas demandas. Demandas essas que podem se manifestar em diferentes situações, concebidas a partir de interesses pessoais, como com base em referências estruturadas coletivamente (NUNES; CARNEIRO, 2019, p. 158).

²⁵ Bourdieu (1990) define campo social como um espaço parcialmente autônomo em relação aos demais espaços sociais, que dispõe de estrutura e dinâmica próprias. Cada campo social define seus objetivos e estabelece as estratégias de ação que lhe são adequadas com base nos capitais simbólicos que condicionam o *habitus*.

²⁶ Esse pensamento tem balizado o modelo teórico defendido por Domingos Sobrinho (1998, 2003), cujo cerne se constitui na integração dos conceitos básicos da praxiologia de Bourdieu (*habitus*, capital simbólico, poder simbólico e campo social) e a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

Acredita-se, com isso, que aceitar a diversidade implícita do senso comum não significa abrir mão do consenso, das estruturas, das instâncias sociais que condicionam o pensar e agir do sujeito, pois considera-se que algo sempre sustentará uma determinada ordem social: pressupostos de natureza cultural e ideológica, epistemes (FOUCAULT, 2002) historicamente localizadas ou, até mesmo, ressonâncias do imaginário social. Afinal, as representações são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos de conjecturas do sujeito que, intersubjetivamente, constrói e reconstrói cada uma delas no contexto de inúmeras interações cotidianas. Reconhecer isso dentro de uma perspectiva fenomenológica é firmar no campo científico que o sujeito tem muito o que dizer, sobretudo o que revelar.

Destarte, buscam-se os elementos mais estáveis, aqueles que permitem a emergência de identidades compartilhadas, em contrapartida valorizando o que há de diferente, diverso e contraditório no fluxo do discurso social. Serão essas contradições, alicerçadas no papel estruturante da ordem social, que permitirão o entendimento do papel do sujeito numa sociedade de fluxos informacionais. A partir da compreensão de crenças e comportamentos do senso comum, conheceremos o comportamento socialmente organizado (ou convencionalizado), não como elemento (ou modelo) estático, mas como processo.

O percurso feito até aqui nos trouxe à conclusão de que o sujeito deve ser visto não apenas dentro de suas proposições cognitivas, comportamentais (KHULTHAU, 1991; DERVIN, 1992; WILSON, 1997) ou interacionistas (ARAÚJO, 2012), mas também afetivas e emocionais. Essas questões culminarão na necessidade de construção de uma abordagem socioemocional dos estudos dos sujeitos informacionais, que considera aspectos relacionados às questões socioemocionais como condutores para a busca, produção, mediação e disseminação da informação. Afinal, é o estudo de suas representações marcadas no seio familiar, educacional, social, político, profissional, pessoal, que culminará na produção de práticas informacionais.

3.2 Práticas Informacionais Terapêuticas: perspectivas para uma abordagem socioemocional

As práticas informacionais, quando direcionadas para questões de cunho emocional e social, buscam consolidar meios para lidar com um contexto de incertezas, a partir da crença de que alicerçar-se em informações pode trazer o entendimento de momentos difusos e, assim, proporcionar a compreensão de determinadas situações e conceder uma espécie de alívio emocional. Consideramos nesta pesquisa nomear tais ações de **“Práticas Informacionais**

Terapêuticas”, quando o sujeito busca ou é interpelado por informações que proporcionam um conforto socioemocional diante de situações conflituosas ou quando os sentimentos e as emoções interferem no processo de apreensão informacional.

Entende-se por terapêutico a realização de ações que proporcionam o bem-estar e ajudam a enfrentar momentos desafiadores, favorecendo o autocuidado e o desenvolvimento de autoconhecimento, de resiliências, de diminuição de ansiedade e outros sintomas. Caldin (2009, p. 6) considera a “terapia o cuidado com o ser, e a biblioterapia, um cuidado com o desenvolvimento do ser mediante a leitura, narração ou dramatização de histórias”. Em outras palavras, a Biblioterapia ocupa-se em mediar a leitura com fins terapêuticos.

Tal afirmativa aproxima-se do entendimento de Ouaknin (1996, p. 12, 13), para quem terapia tem “essencialmente um sentido curativo”, ou seja, é uma “medicina preventiva, na qual o médico tem sobretudo o papel de educador e de professor que ensina os outros como cuidar de si mesmos, como cuidar do ser” e “o primeiro sentido da palavra ‘terapeuta’ [...] é: ‘aquele que cuida’”.

Quando aproximamos essas práticas do campo informacional, consideramos que o efeito terapêutico do acesso à informação se dá de diferentes maneiras: na assimilação e compreensão do problema que se enfrenta; no processo de identificação com outras histórias semelhantes à do sujeito; no desenvolvimento de repertórios de situações para resolução de situações conflituosas; na produção, troca e uso de informações em espaços socialmente compartilhados; na ressignificação de sentimentos e emoções difusas; na capacidade de nomeação da dor nutrida internamente; nas diferentes representações sociais produzidas pelos sujeitos.

Se partirmos do conceito de práticas informacionais de Lloyd (2011), quando a autora se refere a “uma série de atividades e habilidades relacionadas à informação, constituídas, justificadas e organizadas por meio dos arranjos de um site social, e mediadas social e materialmente com o objetivo de produzir entendimento compartilhado e acordo mútuo sobre formas de conhecer” (p. 285, tradução nossa), entenderemos que as práticas informacionais possuem um acordo em comum com todas as demais: “múltiplas atividades e habilidades relacionadas à informação com o objetivo de produzir entendimento compartilhado” variando, assim, os objetivos pelos quais o sujeito busca se informar.

Pode-se, portanto, afirmar que as práticas informacionais terapêuticas se desenvolvem quando o sujeito busca informações com o objetivo de resolver demandas emocionais, a partir de um estado de incertezas e conflitos internos. Caracterizam-se enquanto processos

informativos terapêuticos as práticas que trarão condições de o sujeito superar e enfrentar problemáticas do campo socioemocional.

Em pesquisa publicada recentemente, Brasileiro (2020) apresenta uma perspectiva socioemocional do conceito de resiliência informacional. Para o autor, essa abordagem se propõe a aproximar as práticas sociais e as estruturas simbólicas, sem se ater às estruturas tradicionais de poder, considerando que os processos emocionais fundamentam as etapas de orientação, ajustamento e ressignificação informacional, etapas cruciais para o desenvolvimento da resiliência informacional.

Sousa e Cavalcante (2020) analisam como as práticas informativas de profissionais de saúde – aqueles que se encontravam na linha de frente de combate ao coronavírus – vêm contribuindo para a superação de um estado de incerteza, corroborando com a perspectiva de Brasileiro (2017) sobre a construção da resiliência informacional. Quando as autoras questionaram os médicos a respeito dos canais através dos quais eles mais recebiam informações, a maior parte dos respondentes selecionou a opção “redes sociais”, em especial grupos de whatsapp, de textos multisemióticos, ou seja, que permite a integração de diferentes linguagens.

As práticas estabelecidas pelos médicos giravam em torno de acesso a informações de crivo científico, mas uma parcela significativa de pesquisados encontrava, no espaço virtual, possibilidades de acesso à informação, demonstrando o quanto o meio em que as práticas informativas são travadas contribui para o sentimento de segurança e conforto.

Isso muito se assemelha à pesquisa de Brasileiro (2020) quando considera que as emoções auxiliam na análise dos processos coletivos de enfrentamento, transição e autonomia informacional em contextos de ruptura dos cenários de informação, como o da infodemia sanitária digital gerada pela Covid-19.

Considerando o caráter situacional e emergente da resiliência informacional, sugerimos que: os capitais emocionais adquiridos nas experiências informativas colaborativas agenciadas nas plataformas determinam as atividades (e. g. compartilhamento) e habilidades informativas relacionadas às crises; e os sentimentos de associação construídos moldam as práticas informativas ao mesmo tempo em que medeiam a relação com as informações do ambiente. (BRASILEIRO, 2020)

Embora a concepção de “capitais emocionais” não congregue com o entendimento da natureza fluida e volátil das emoções, bem como da ideia efêmera e dinâmica de “Resiliências”, corrobora-se com a ideia do autor quando esse menciona que os sentimentos de associação

construídos durante experiências informacionais colaborativas moldam as práticas informacionais e interferem diretamente na relação dos sujeitos com o ambiente. Assim, tais dinâmicas informacionais e emocionais podem determinar a (re) construção de cenários informacionais rompidos.

Com vistas a identificar as práticas informacionais terapêuticas no escopo das pesquisas publicadas em torno da perspectiva socioemocional dos estudos das práticas, realizou-se uma busca simplificada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IbiCT pelo termo “práticas informacionais”²⁷. De um total de 53 pesquisas recuperadas com a devida especificidade, eliminou-se as pesquisas em duplicidade e selecionou-se uma amostra de 16 pesquisas que apresentavam em seu escopo temas relativos às questões socioemocionais no contexto das práticas informacionais.

Quadro 4 - Práticas Informacionais Terapêuticas em pesquisas na área da CI

ANO	AUTOR	TÍTULO	PRÁTICAS INFORMACIONAIS TERAPÊUTICAS
2017	Brasileiro, Fellipe Sá	Resiliência informacional: modelo baseado em práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais	Constituição e manutenção de laços socioafetivos através de ambiente virtuais de informação para o compartilhamento de práticas sociais e situações relativas ao contexto de agravos à saúde e à saúde mental.
2019	Rocha, Paullini Mariele da Silva	Resiliência informacional no contexto da microcefalia: o papel das práticas informacionais no ambiente digital	
2014	Nunes, Jefferson Veras	Vivência em rede: uma etnografia das práticas sociais de informação dos usuários de redes sociais na internet	
2016	Moreira, Flavia Moraes	Protagonismo nas práticas informacionais de mães de crianças alérgicas	
2018	Righetto, Guilherme Goulart	Competência em informação de minorias sociais: pessoas trans da região de Florianópolis, Santa Catarina	Busca por informações que possibilitem a compreensão de questões físicas, emocionais e sociais referentes à identidade de gênero.
2018	Pinto, Elton Mártires	Informação e transgeneridade: o comportamento informacional de mulheres transgêneras e as percepções da identidade de gênero	
2020	Pinto, Flávia Virgínia Melo	Transformando normas e padrões: as práticas informacionais de pessoas trans na “reinvenção do corpo”	

²⁷ Consideraram-se as pesquisas que apresentavam no título, resumo, assunto em geral e palavras-chave o termo “práticas Informacionais”, excluindo-se terminologias como: comportamento informacional, necessidade informacional, demanda informacional, competência/habilidade informacional, fluxos/processos informacionais etc.

2008	Silva, Ronaldo Alves da	As práticas informacionais das Profissionais do Sexo da zona boêmia de Belo Horizonte	Desenvolvimento de estratégias informacionais para obtenção de informações de pessoas socialmente desfavorecidas, em situação de vulnerabilidade e privação de liberdade no que tange aos aspectos psicossociais.
2017	Andreza Goncalves Barbosa	Práticas informacionais das apenadas do Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade de Vespasiano-MG	
2009	Monteiro, Ciro Athayde Barros	Informação encarcerada: o jovem da “geração internet” e a mediação e apropriação dos dispositivos informacionais no interior da prisão	
2019	Silva, Laelson Felipe da	Práticas informacionais: LGBTQI+ e empoderamento no espaço LGBT	
2005	Moura, Maria Aparecida	Práticas informacionais sob a ótica de um problema da juventude	
2019	Melo, Daniella Alves de	Práticas informacionais e a construção da competência crítica em informação: Um estudo na Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba	Busca e produção informacionais de conteúdos relativos à representatividade negra.
2021	Saldanha, Patrícia	Práticas informacionais no portal Geledés: histórias e representações sociais sobre mulheres negras	
2011	Gomes, Jesiel Ferreira	Práticas informacionais e velhice: análise do fluxo informacional dentro de asilo na cidade de Cuité e sua contribuição para inclusão da pessoa idosa.	Iniciativas para a inclusão social e digital entre classes menos favorecidas a partir das práticas informacionais desenvolvidas em contextos limitantes.
2010	Pinto, Alejandra Aguilar	Identidade/diversidade cultural no ciberespaço: práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas, o caso dos Kariri-Xocó e Pankararu no Brasil	

Fonte: Própria autora (2022).

Pode-se perceber que as práticas informacionais terapêuticas podem ser facilmente identificadas nos estudos de práticas informacionais com foco no desenvolvimento socioemocional do sujeito. No primeiro grupo de pesquisas, os estudos concentraram-se em analisar as práticas informacionais de sujeitos em situação de enfrentamento de incertezas, sobretudo em contextos de transição nos quais utilizavam o espaço virtual, especificamente redes sociais como Facebook e WhatsApp, como uma estratégia informacional destinada ao enfrentamento coletivo das incertezas, desaguando no desenvolvimento de resiliências informacionais.

Nas pesquisas que abordam o comportamento informacional de sujeitos transgêneros, evidencia-se que as práticas informacionais contribuem para as percepções da identidade de gênero, e, portanto, favorecem a redução de incertezas e conflitos enfrentados por uma fase transitória, principalmente de pessoas que estão no início do processo de transição de gênero.

No que tange à presença da representatividade negra nos temas de pesquisa, destaca-se o papel social da informação quando oportuniza discussões para a transformação das condições em que vive a população negra, ao mesmo tempo em que são palco para divulgação de temáticas, muitas vezes, socialmente renegadas. Reconhecer a presença da temática racial e de gênero no âmbito da Ciência da Informação (CI) é oportunizar um espaço não só de discussão e de pauta, mas também revelar os apagamentos e silenciamentos de identidades de grupos sociais, denunciando tal ausência nos espaços socialmente compartilhados pelo privilégio branco.

Ademais, as pesquisas que abordam pessoas em situação de vulnerabilidade e privação de liberdade concentram-se em analisar as barreiras encontradas por esses sujeitos na busca por informação, sobretudo informações necessárias às suas vidas no cárcere, tanto no que diz respeito ao universo prisional o qual enfrentam como a informações acerca de parentes externos, da saúde dos filhos, dos companheiros e familiares.

As práticas informacionais evidenciadas nas pesquisas mencionadas acima, embora realizadas com diferentes grupos sociais, enfatizam um elemento em comum entre os sujeitos pesquisados: a busca por satisfazer uma lacuna informacional de cunho socioemocional. Nesse percurso de busca e apropriação de informações, o indivíduo não só ressignifica seus conceitos, mas reproduz inúmeras representações sociais.

Podemos assim dizer que, à semelhança dos estudos recuperados, a mediação de leitura, quando realizada com fins terapêuticos, consolida-se como uma prática informacional terapêutica, ao passo em que busca na ficção literária repertórios de contextos de vida para fazer circular as emoções dos participantes por entre as narrativas de uma história significativa.

Jouve (2002) salienta que o “charme da leitura” advém das emoções. Ao ler uma obra, o leitor exala diferentes sentimentos: admiração, amor ou mesmo raiva por certos personagens. Criam-se, portanto, relações afetivas e pessoais, pois, ao mesmo tempo em que ocorre essa identificação entre leitor-personagem, geram-se vínculos com as histórias lidas e com as práticas sociais dos sujeitos fictícios. Para o autor, “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. [...] o papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena [...], interessamo-nos pelas razões – psicológicas e sociais [...] (2002, p. 20).

Ao ler, o sujeito reconhece na literatura um lugar de construção de sentidos que dá forma à sua experiência e que contribui para a elaboração de narrativas fora do livro. Nesse sentido,

ao passo em que obtém um repertório de situações para a solução de problemas através da leitura, o sujeito exerce diferentes práticas informacionais com fins terapêuticos.

No capítulo a seguir, apresenta-se uma das práticas que empreendem esforços para o autoconhecimento e o alívio de tensões socioemocionais: a Biblioterapia, aqui compreendida como mediação de leitura²⁸, seja ela efetivada de modo coletivo ou individual, tendo em vista que o processo de mediação ocorre de inúmeras formas, entre o mediador/leitores; autor/leitores; livro/leitores etc. Afinal, de acordo com Vygotsky (1982), essa interação sujeito/mundo não se processa diretamente; ela acontece a partir de algo que se interpõe entre o sujeito cognoscente e o que é observado.

Nessa perspectiva interacionista, na qual o conhecimento não é inato, pode-se considerar a dialogia entre o livro (objeto) e o sujeito um processo claro de mediação da leitura, tendo em vista que o livro age como veículo mediador entre os sujeitos e a aquisição de novos conhecimentos.

A Biblioterapia desenvolve-se através da busca e apropriação de informações contidas nos livros de leitura literária, com foco em assuntos que fortaleçam ou desenvolvam a saúde mental. Nesse sentido, ao passo que o leitor obtém um repertório de situações para a solução de problemas na leitura, ele processa uma série de práticas informacionais com fins terapêuticos, ou seja, a busca, apreensão, ressignificação e compartilhamento de tais informações. Nesse momento, ajustamos o foco desta pesquisa para o entendimento do que vem a ser a Biblioterapia no processo de mediação da leitura.

²⁸ Nesta pesquisa, a Biblioterapia é considerada uma mediação de leitura, tendo em vista que proporciona o diálogo e a convergência de saberes. A mediação de leitura se dá através do encontro entre o que é dado a ler e a humanidade de quem lê. Nesse sentido, a Biblioterapia caracteriza-se como mediação da leitura quando promove o encontro transformador entre a realidade dos leitores e a fantasia por meio das linguagens (CAVALCANTE; QUEIROZ; SOUSA, 2020)

CAPÍTULO 4

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM FOCO TERAPÊUTICO: DIALOGAR PARA CURAR OU SUPERAR?



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa

Pensar a leitura como formação socioafetiva é aproximá-la daquilo que nos torna mais humanos, dos nossos sentimentos, medos, emoções e das sensações que aprendemos a elaborar com a compreensão e a consciência socioemocionais. É também falar de identificação literária – com o enredo e os personagens –, processo pelo qual passamos quando nos enxergamos naquilo que lemos. Entende-se que esse processo aproxima o leitor da obra lida, afinal de contas, buscamos na literatura aquilo que, de alguma maneira, relaciona-se à nossa história.

Nesse percurso, quando conhecemos o ato de ler, sobretudo suas intersubjetividades, entendemos sua relação com a cura. Não exatamente a cura de doenças fisiológicas, mas a cura da alma, do abstrato, do sentido, do invisível, do desconhecido ou não tocável. Isso porque a leitura te remete a lugares nunca habitados, em alguns casos inacessíveis, conduzindo a desejos nunca sentidos, a sentimentos jamais expressados. Ela te faz encontrar aquilo que você não sabia ou simplesmente renegava. Então, ler é a cura para o não conhecimento de si, para a não aceitação dos outros, enfim, para a negação dos preconceitos.

A origem da palavra “cura” é latina, do termo *cogitare*, com o sentido primitivo de ‘cuidado’, ‘atenção’, ‘diligência’, ‘zelo’. Havia também o verbo *curo*, *curare*, de largo emprego, com o significado de ‘cuidar de’, ‘olhar por’, ‘dar atenção a’, ‘tratar’.²⁹ Como termo

²⁹ REZENDE, J. M de. Linguagem Médica. 3ª ed. Goiânia: Ab Editora; Distribuidora de Livros Ltda, 2004. Disponível em: <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/cura.htm>. Acessado em: 30 ago. 2019.

médico, cura foi primeiramente usado no sentido de tratamento, de modo que o cuidado no contexto profissional é indicado para mudar o curso da doença e restabelecer a saúde do enfermo. Desse modo, a mesma palavra passa a expressar dois sentidos: tanto a ação (no caso os cuidados médicos), como o resultado da ação (a recuperação da saúde), independente de qual procedimento seja utilizado para gerar a cura (REZENDE, 2004).

Portanto, em razão dessa evolução semântica, curar pode ser empregado tanto no sentido de tratar, cuidar de, como no sentido de conter uma enfermidade, de restituir a saúde, de sarar. Ademais, de modo mais amplo, tem-se o sentido espiritual da cura, que remonta à antiguidade, quando na Alexandria deu-se início à compreensão do que vinha a ser um terapeuta. Esse processo histórico é abordado na obra de Jean Yves Leloup, no seu livro “Uma Arte de cuidar”, que contribui bastante com a discussão desse processo histórico a partir da tradução “Os terapeutas”, de Fílon de Alexandria (30 a.c. – 40 d.c.).

De acordo com Leloup (2007), o termo “Terapeuta” apresenta dois sentidos principais: o de servir, cuidar, render culto e o sentido de tratar, sarar. A terapia tinha uma relação muito forte com o espiritualismo, não exatamente nas tendências religiosas, mas de acreditar em forças externas à racionalidade. Nesse sentido, o terapeuta era aquele que sabia orar pela saúde do outro. Hoje, esse sentido corresponde à estudos referentes à Psicologia Transpessoal³⁰, que tem como foco o estudo da consciência e o reconhecimento dos significados das dimensões espirituais da psique.

No contexto da saúde mental, não se trata especificamente de alcançar a cura, no sentido de sua finitude, mas do desenvolvimento de um processo mais amplo de superação que envolve a mobilização de diferentes competências (informacionais e socioemocionais³¹), levando o sujeito a construir uma Resiliência³². Este termo vem do latim *resiliens*, que significa voltar para trás, recolher-se. Particípio passado de *resilire*, “ricochetear, pular de volta”³³. Do inglês *resilience*, significa elasticidade, capacidade de recuperação. Essa denominação refere-se ao conceito visto na física como capacidade de retornar ao estado anterior (PINHEIRO, 2004).

³⁰ É a Escola de Psicologia que pesquisa num nível científico a espiritualidade. Entretanto, é importante frisar que a Psicologia Transpessoal não é religião, nem parapsicologia, apesar de se interessar e investigar, quando necessário estes aspectos e contextos da experiência humana. (SIMÃO, 2010, p.510).

³¹ As habilidades socioemocionais pertencem a um conjunto de competências que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções. Essas competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, conviver, trabalhar e a ser.

³² Resiliência: re.si.li.ên.cia. sf (ingl resilience) 1 Ato de retorno de mola; elasticidade. 2 Ato de recuar (arma de fogo); coice. 3 Poder de recuperação. 4 Trabalho necessário para deformar um corpo até seu limite elástico. Dicionário Michaellis, Ed Melhoramentos 2009.

³³ Termo originalmente aplicado no contexto da física, quando se observa a propriedade de materiais de retornar à forma ou posição original uma vez cessada a tensão ou pressão sobre o mesmo.

Contudo, não é só retornar à forma de antes, posto que o ser humano nunca mais será igual ao que era depois de vivenciar determinadas situações, é necessário sair melhor delas, superá-las.

O termo resiliência engloba um conceito que transita entre aspectos físicos, biológicos e psíquicos. Mais do que isso, ele é abordado em diferentes áreas do conhecimento e atende as perspectivas e necessidades diversas. Nesta pesquisa o termo está relacionado à psicologia, como capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades e, a partir de uma habilidade adaptativa, ser transformado por elas, recuperar-se ou conseguir superá-las (PINHEIRO, 2004).

Por ora, o que nos interessa com este processo histórico de entendimento da relação de cura e resiliência para além do contexto médico, é o seu relacionamento com a leitura e o transcurso dialógico mediado pelas informações relativas ao contexto em que se vive. Para Perrisé (2011, p.27) a “leitura lenta (mas não sonolenta) dos melhores autores, dos verdadeiros líderes da humanidade (poetas e filósofos sobretudo), pode atuar como terapia existencial”. O filósofo acredita que a leitura atua como um poderoso antídoto para uma vida “envenenada pelo tédio”, em tempos de crises e incertezas em todos os setores da vida contemporânea.

Conforme visto no capítulo anterior, o ato de ler é uma construção social, portanto está associado às práticas informacionais (informações, conhecimento, atitudes, gestos, sentimentos e símbolos) que requerem ação do sujeito, ou seja, interpretação, a reflexão e o seu posicionamento.

[...] mesmo na leitura do texto escrito não [é] apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo (MARTINS, 1988, p. 12 - 14).

É importante esclarecer que, embora determinada leitura seja fruitiva, isto é, fruto da escolha do leitor, não significa que ela não possa de algum modo “incomodar”. Afinal, toda inquietação produz uma reflexão, por isso esse incômodo com a leitura é proveitoso, posto que desestabiliza, movimenta o pensamento e traz dinamismo para as construções e percepções sociocognitivas.

Cândido (2012, p. 23) conceitua literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. O autor enxerga na literatura uma ação humanizadora do próprio

homem, em suas palavras: — “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 182).

De acordo como autor, a literatura como força humanizadora perpassa três dimensões: a psicológica, a qual atende a necessidade universal de fruição e fantasia, levando o indivíduo ao devaneio; a formadora, que educa, mas não de modo escolarizado e sim como a própria vida; e a social, em que o sujeito reconhece a realidade social através das vivências na obra literária (CANDIDO, 1972). Portanto, o texto literário é sensível, artístico, estético, poético e de fruição que faz uso de uma linguagem subjetiva, que instiga no leitor a imaginação e a criatividade, propiciando o desenvolvimento de múltiplos significados. Seu compromisso está na poética, na sensibilidade e a educação das emoções.

Estas questões nos levam a crer que, durante a formação do sujeito, são construídas, gradativamente, três relações conscientes e inconscientes com a leitura, não necessariamente nessa ordem: uma relação de dependência, pois, através dela, tornamos possível a comunicação interpessoal, mecanismo fundamental para convivência social; uma relação de acesso à informação, ao conhecimento e à sabedoria; e outra relação guiada pelo prazer da leitura literária composta por significados particulares, tais como as emoções, os afetos, sensações, sentimentos. Coelho (2000a) afirma que:

a literatura (narrativas, histórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de “ponte” entre sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferecer-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais etc.), mas também um sentido maior para sua vida real (p. 154).

Nesse entendimento, surge a função do mediador social de leitura que, imbuído de amor pelas leituras, é capaz de promover o acesso ao livro e desenvolver o gosto por literatura em qualquer lugar e fase da vida (AGUIAR, 1996; PETIT, 2009; YUNES, 2002). Esses mediadores, sejam eles professores, bibliotecários, artistas ou animadores, incorporam o papel de socializadores da memória e da história, mas, sobretudo da leitura como meio de apropriação e acesso ao conhecimento – prateleiras estão histórias, lugares, acontecimentos e pessoas; é preciso resgatá-las, de modo a seduzir os leitores para o mundo literário.

Etimologicamente, a palavra “mediador” deriva do latim *mediator*. O termo “mediador”, então, origina-se de *mediari*, que significa intervir, colocar-se em duas partes, de *medius*, “que está no meio ou entre dois pontos” (CUNHA, 2007, p. 509). Para o francês Jean

Davallon (2007, p. 5), essa concepção faz parte de uma conceituação de puro “uso comum, uma primeira utilização que se divide entre o senso científico e o senso comum”. No entanto, esse termo recebe diversos conceitos, já que “cada domínio de investigação possui o seu próprio uso – ou mesmo a sua própria definição – de mediação (DAVALLON, 2007, p. 9).

Este personagem tem o importante papel de deixar-se ser guiado pelas pessoas na quais ele realiza a mediação. É certo, que o livro escolhido como intervenção precisa dialogar com o contexto, com o público, para ser ponte convidativa para aproximação com as narrativas, como diz Hillman (2010, p. 411): “Então, realizamos aquele milagre que é encontrar as palavras certas, palavras que carreguem acuradamente a alma, onde pensamento, imagem e sentimento se entrelacem.”

Michele Pétit (2009) vem apontar o papel da literatura no processo de reconstrução de si mesmo, ao prover os recursos que tornam possíveis a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas. Mitos, contos, lendas e demais produções literárias permitem, em certa medida, simbolizar intensas emoções ou acontecimentos inesperados, como as situações de crise, cenário das vivências traumáticas.

As leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história. (PETIT, 2009, p. 32)

Para a autora, é por meio dessas idas e vindas, que o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói. Ler/ouvir significa conhecer histórias, compreender situações, objetos, fenômenos e pessoas, para então ressignificá-las junto àquilo que existe ou que achamos que existe, “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina [...]”. (PETIT, 2009, p. 11),

Nesse contexto, em que a leitura é mediada com o propósito de gerar confluência entre os sentimentos e emoções dos participantes, têm-se a Biblioterapia, considerada como uma subárea da Biblioteconomia com fundamentação na psicoterapia e caracterizada por utilizar a leitura como auxiliar no tratamento de sofrimentos psíquicos. Uma de suas finalidades é incentivar a expressão de sentimentos, a superação de um problema e a aceitação de si através das narrativas literárias.

A Biblioterapia, embora exercida desde a Antiguidade, teve sua prática pesquisada e sistematizada por profissionais da saúde e da Ciência da Informação somente no século XX.

Ao longo dos anos, diversos autores lançaram-se no papel de conhecer sua teorização, a partir do levantamento de conceitos e metodologias empregadas. Essas pesquisas são, quase sempre, realizadas em bases de dados, a partir de análises de artigos científicos, desaguando em inúmeros relatos sem grandes avanços nas propostas já realizadas por autores como Clarice Caldin, Gabriel Perissé, Marc-Alain Ouaknin e Cristiana Seixas.

Muito provavelmente, essa busca por consolidar os conceitos da Biblioterapia se justifique pela forte tendência interdisciplinar dessa temática e dos marcos históricos de sua abordagem prática. Segundo Silva (2017, p. 6), a “Biblioterapia é compreendida como um campo interdisciplinar e tem suporte em diferentes áreas, tais como a Biblioteconomia, Literatura, Psicologia e Filosofia”.

Do ponto de vista histórico, alguns estudos indicam que a utilização dos efeitos terapêuticos da leitura remonta às civilizações egípcia, grega e romana³⁴, como visto na entrada de uma das mais antigas bibliotecas egípcias – sob a égide de Ramsés III: “lugar de tratamento da alma” (BEATTY, 1962) e como também visto na abadia de São Gall, na Idade Média, a qual denominava-se “Tesouros dos remédios da alma” (ALVES, 1982). Essa associação à saúde, de modo geral, demonstra que a noção de leitura como recurso para amenizar sofrimentos fisiológicos e psíquicos não é uma prática atual. Intuitivamente, o homem sempre utilizou o livro como recurso para auxiliar no tratamento médico, conforme relatos feitos ao longo da história.

No Brasil, por volta de 1904, a Biblioterapia, como prática empírica, aproximava-se do campo da Biblioteconomia, tendo sido bastante utilizada nas bibliotecas públicas e em bibliotecas hospitalares. Conforme afirma Pereira (1996, p. 38), essa prática teve início “durante a primeira guerra mundial, quando bibliotecários leigos, notadamente da Cruz Vermelha, ajudaram a construir rapidamente bibliotecas nos hospitais do exército”. Contudo, foi somente em 1939 que a Biblioterapia foi reconhecida oficialmente como um ramo da Biblioteconomia pela *Division of the American Library Association*, quando essa associação estabeleceu a primeira comissão sobre Biblioterapia (SEITZ, 2006, p. 22).

³⁴ O Alcorão era utilizado na Grécia, em hospitais, onde trechos desse livro eram lidos para os pacientes como parte do tratamento médico (FERREIRA, 2003, p. 67). Também as leituras da Bíblia acompanhavam o processo de cura nos hospitais na Idade Média. Pereira (1996, p. 37) aponta que: “as primeiras experiências em Biblioterapia foram feitas por médicos americanos no período de 1802 a 1853, que receitavam [...] leituras de livros cuidadosamente selecionados e adaptados às necessidades individuais”.

Destarte, apesar de ser uma prática antiga, os estudos em Biblioterapia não tiveram muitos avanços em termos teóricos e metodológicos. A diversidade de definições compartilhadas em fontes primárias, muitas vezes de modo infundado e sem o devido rigor científico, demonstra as deficiências que assolam os estudos dessa temática, ainda entre os séculos XX e XXI. Nesse sentido, a partir das leituras de diversas iniciativas e propostas teóricas publicadas em artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, foi possível identificar a sua forte tendência à descrição prática, porém aparente defasagem teórica, já que grande parte dessas descrições nem sempre estavam baseadas em princípios teóricos.

Como resultado disso, apesar de inúmeros compilados com levantamentos bibliográficos, projetos realizados, iniciativas pessoais ou institucionais, são notórias as lacunas encontradas nessa abordagem, no que diz respeito ao suporte teórico que sustenta essa ação dentro do fazer científico na Ciência da Informação. A forte tendência em escrever sobre o assunto, a partir de teorias já publicadas, parece um trabalho em círculos, que sempre retorna ao ponto de partida, sendo, na sua maioria, descritivos ao invés de teóricos e experimentais.

Diante dessas questões, antes de escrever este capítulo, ocorreram-me diversas dúvidas sobre qual caminho seguir, pois abordar as teorias já relatadas em outras pesquisas parecia mais reproduzir pesquisas e não construir bases fundantes. Não bastava apenas buscar resultados que pudessem comprovar a existência dessa abordagem ou desmistificar tais concepções a partir dos enfações compilados, mas sim construí-la, a partir de propostas que responderiam aos meus questionamentos e entendimentos dessa prática.

Ao mesmo tempo, apesar das inúmeras leituras de conceitos e definições, notei que eram nas ações e iniciativas que eu encontrava o elo para fazer valer a conhecida práxis, e assim diminuir as tensões suscitadas nas ambivalências que permeiam a temática. Além disso, era necessário conhecer as bases teóricas utilizadas, assim como os procedimentos e modelos desempenhados.

Portanto, vi-me na obrigação de fazer o tal compilado e, embora não o utilizasse como único aspecto metodológico para esta pesquisa, busquei e reuni produções publicadas no âmbito da pós-graduação, com vistas a encontrar alguma linha comum a todas essas atividades e aspectos amplamente diversificados, na busca por responder, principalmente, alguns questionamentos. Primeiro, o que é esta Biblioterapia? Segundo, quem é este biblioterapeuta? Que lugar tem o bibliotecário nesse processo?

Nesse sentido, antes de adentrarmos nesse mundo cheio de significações, mas também de grandes temores, é preciso deixar claro como se deu a sistematização deste capítulo, no qual elaborou-se uma lógica de investigação que adotou os seguintes procedimentos:

1. Levantamento das principais obras publicadas sobre o assunto (acesso a bibliografias diretas e indiretas);
2. Em seguida, leitura das pesquisas realizadas no âmbito de iniciativas práticas no Brasil;
3. A partir das leituras e reflexões, categorização das fases da Biblioterapia, de modo a contribuir para possíveis acréscimos teóricos;
4. Relações com outras perspectivas teóricas no âmbito da Psicologia Humanista/Existencialista/Fenomenológica;
5. Elaboração de bases epistemológicas para uma teoria-prática-metodológica.

Ademais, considerando o processo biblioterapêutico muito importante no aporte às terapias convencionais, buscamos neste capítulo fundamentar teoricamente os componentes desta prática a partir da Psicologia Humanista e da metodologia de trabalhos terapêuticos em grupo. É nessa relação dialógica e bicentrada (ou multicentrada) do “estar juntos”, a partir do processo de mediação, que entenderemos o que é a Biblioterapia.

Cumprе esclarecer, ainda, que esta não é uma tentativa de tornar a Biblioterapia terreno de atuação exclusivamente do bibliotecário, mas sim de entender a necessidade de traçar linhas de orientação para o desenvolvimento dessa prática, de modo responsável e consciente. Afinal, existem outras práticas leitoras que fazem uso da discussão de obras e autores, mas com outros objetivos, outros elementos, procedimentos e recursos, de modo que é impreenchível que o mediador reconheça as diferenças entre realizar a Biblioterapia e mediar um círculo de leitura ou um clube do leitor, dentre outras práticas de leitura.

4.1 Biblioterapia: perspectivas para uma abordagem dialógica

Como marco da discussão científica, em 1949, Caroline Shrodes foi a primeira PHD em Biblioterapia e sua tese intitulada “Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study” (Biblioterapia: um estudo teórico e clínico experimental) lançou as bases da Biblioterapia atual, sendo, por esse motivo, uma referência para os estudiosos desse tema. Ela definiu Biblioterapia como a “prescrição de materiais de leitura que auxiliam o desenvolvimento da maturidade e que nutrem e mantêm a saúde mental”. Incluiu na Biblioterapia publicações como: romances,

poesias, peças teatrais, filosofia, ética, religião, arte, história e livros científicos (CALDIN, 2001, p. 3).

Durante os próximos anos, diversas pesquisas seguiram essa mesma concepção da prática biblioterapêutica³⁵, alargando seus olhares para questões voltadas para a aplicabilidade, no que concerne ao campo de atuação, requisitos para realização das ações e metodologias empregadas. Muito me chamou atenção a utilização de diversas terminologias³⁶ e procedimentos, alguns de cunho funcionalista no emprego da temática, claramente em decorrência do momento sócio-histórico.

Para tanto, apesar das referências em estudos publicados mundialmente, considerava importante conhecer o que vinha sendo pesquisado no Brasil, mais precisamente no século XX, durante a década de 70, período em que as primeiras pesquisas aconteceram. Em 1975 foi publicado o primeiro artigo sobre o tema no Brasil. A autora, Ângela Maria Lima Ratton, era na época bibliotecária e estudante de Psicologia. O trabalho da Ratton é considerado um marco histórico da Biblioterapia no Brasil.

De acordo com Seitz (2006), esse processo foi ainda marcado pela dissertação de mestrado da bibliotecária Ana Maria Gonçalves dos Santos Pereira, realizada em 1987, sob o título “Leitura para enfermos: uma experiência em um hospital psiquiátrico”.

Na pesquisa, a autora aplicou a prática biblioterapêutica num hospital psiquiátrico e constatou, com base em seus pressupostos metodológicos³⁷, que após a sessão de leitura os pacientes apresentavam diminuição da ansiedade e depressão. Ao realizar a busca na base de dados de teses e dissertações da Capes pelo termo “Biblioterapia”³⁸, esperava-se um número mais expressivo de dissertações dentro dessa perspectiva, levando em conta o tempo em que essa temática vem sendo abordada, conforme descrito no Quadro 5, em ordem crescente de publicação:

Quadro 5 - Teses e Dissertações recuperadas

AUTOR	TIPO DE PESQUISA	TÍTULO	PROGRAMA/IES	ANO
Ana M. G. dos Santos Pereira	Dissertação	Leitura para enfermos: uma experiência em um hospital psiquiátrico	Biblioteconomia/ UFPB	1987

³⁵ Pesquisas como “Biblioterapia: Uma Experiência com Pacientes Internados em Clínica Médica”, de Seitz (2000) e “Biblioterapia: Uma Experiência com Pacientes Internados em Clínica Médica”, de Silva (2005) apresentam levantamentos de dados a respeito dos conceitos e definições.

³⁶ Dentre os temas identificados: bibliotecário conselheiro, aplicadores, terapeutas, biblioterapeutas, etc.

³⁷ Não cabe a esta pesquisa avaliar os procedimentos empregados nas pesquisas coletadas.

³⁸ A busca na base de dados da Capes só permite o emprego de uma palavra, não havendo possibilidades de uso de estratégias de busca, como o auxílio dos conectores. O site recupera com base no emprego das terminologias no título e nas palavras-chaves.

Maria do Socorro A. F. Vazquez	Dissertação	Biblioterapia para idosos: um estudo de caso no lar da Providência Carneiro da Cunha	Biblioteconomia/UFPB	1990
Marilia Mesquita Guedes Pereira	Dissertação	A Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso	Biblioteconomia/UFPB	1990
Maria Aparecida Lopes da Cruz	Dissertação	Biblioterapia de desenvolvimento pessoal: programa adolescente de periferia	Biblioteconomia e Ciências da Informação/Puc-Campinas	1995
Eva Maria Seitz	Dissertação	Biblioterapia: Uma Experiência com Pacientes Internados em Clínica Médica	Engenharia de Produção/UFSC	2000
Clarice Fortkamp Caldin	Dissertação	A Poética da Voz e da Letra na Literatura Infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças	Literatura/UFSC	2001
Margareth Hasse	Dissertação	Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico	Comunicação e linguagens/UTP	2004
Alexandre Magno da Silva	Dissertação	Características da produção documental sobre Biblioterapia no Brasil	Psicologia/UFSC	2005
Maria Rosa Pimentel Faria de Miranda	Dissertação	Informação, leitura e inclusão educacional e social em bibliotecas braille de Campo Grande/MS: um estudo de caso	Letras/UninCor	2006
Aparecida Luciene Rezende Rosa	Dissertação	As cartas de Ana Cristina César: uma contribuição para a Biblioterapia	Letras/UninCor	2006
Cristina Maria D'Antona Bachert	Dissertação	Estratégias da Biblioterapia de desenvolvimento aplicadas na orientação de problemas de disciplina	Psicologia/PUC-Campinas	2006
Clarice Fortkamp Caldin	Tese	Leitura e terapia	Literatura/UFSC	2009
Lucia Giacconi	Dissertação	Mediadores de leitura e Biblioterapia no contexto hospitalar	Letras/UPF	2010
Mariana Giuberti Guedes Greenhalgh	Dissertação	A Biblioterapia na realidade bibliotecária no Brasil	Ciência da Informação/UNB	2013
Darlei de Paula	Tese	Espiritualidade terapêutica: critérios da logoterapia aplicados na lectio divina para reabilitação de adictos	Teologia/EST	2013
Adriana Santos de Sesus	Dissertação	Significados sobre a doença e a hospitalização na infância contidos em livros para criança	Educação/UFBA	2014
Inez Helena Garcia	Dissertação	Biblioterapia: percepções dos discentes dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina	Ciência da Informação/UFSC	2014
Patricia da Silva Trasmontano	Dissertação	Percepções acerca da espiritualidade articulada à Biblioterapia enquanto	Enfermagem/UFF	2015

		experiência vivenciada no cuidado integral aos pacientes com HIV e AIDS: uma perspectiva fenomenológica		
Carla Sousa da Silva	Dissertação	Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica	Ciência da Informação/UFSC	2017
Elaine de Faria Michele Silva	Dissertação	Biblioterapia: a contribuição da literatura infantil na construção da autoestima da criança	Desenvolvimento e sociedade/UNIARP	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme exposto no quadro, essa primeira busca recuperou vinte trabalhos distribuídos em 18 dissertações e duas teses, entre os anos de 1987 a 2018. Os estudos se resumem, em sua grande maioria, a relatos de experiências e estudos de casos, o que comprova a forte tendência prática dessa temática. Convém destacar que as pesquisadoras Pereira (1990), Seitz (2000) e Caldin (2009) ampliaram suas pesquisas e publicaram livros sobre Biblioterapia. Dentre os programas de pós-graduação de maior incidência, sete são em Ciência da Informação e Biblioteconomia, cinco correspondem a Letras e Literatura e três representam a área da saúde com cursos de Enfermagem e Psicologia.

Basicamente, as propostas são similares e seguem formatos parecidos: apresentam o processo histórico, conceitos, métodos, aplicabilidade, campos de atuação e perfil do biblioterapeuta, finalizando com os relatos das ações. Destaca-se o trabalho de Silva (2017), cujo título é “Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica”³⁹, que se propôs a realizar um levantamento de publicações científicas sobre a temática em bases de dados entre os anos de 2000 e 2015, especificamente, de periódicos brasileiros e poloneses. Ao final da busca a autora chegou à 24 artigos recuperados pelo termo “Biblioterapia” na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI) e sete artigos poloneses na Library & Information Science Abstracts (LISA) entre 2000 a 2015.

Ademais, algumas pesquisas se destacaram e são utilizadas como referência até hoje, configurando-se como aporte prático-teórico para diversas iniciativas. A exemplo disso, tem-se a contribuição pioneira da pesquisa de Pereira (1990), “A Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso”, realizada na Paraíba, com intuito de conferir inclusão

³⁹ A autora optou pelos estudos na Polônia após realizar um mapeamento dos países que mais publicaram sobre o tema entre 1969 a 2016. Mais informações a respeito: SILVA, Carla Sousa da. **Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica** 29/05/2017 105 f. Mestrado em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

social e emocional a deficientes visuais. Pereira (1996) publicou uma obra baseada na sua pesquisa, classificando a Biblioterapia em três tipos: clínica, institucional e de desenvolvimento pessoal, classificação ainda utilizada atualmente:

- a) A Biblioterapia Clínica: realizada em instituições de saúde mental, como hospitais e clínicas, está reservada para pessoas com graves problemas de cunho emocional e comportamental. Portanto, está ligada diretamente à psicoterapia, sendo coadjuvante no tratamento de disfunções psíquicas e estados mentais condicionados por situações de stress;
- b) A Biblioterapia Institucional: desenvolvida especificamente para um grupo de pessoas ou individualmente, como um serviço institucional, por uma equipe capacitada, tendo destaque para tratamento de distúrbios de comportamento;
- c) A Biblioterapia de Desenvolvimento Pessoal: destinada à prevenção e correção de comportamentos relacionados a alguma tensão emocional, não necessariamente ligada a alguma patologia mental. Seu foco é mais educativo, com objetivo de prevenir possíveis patologias psíquicas que possam ser geradas devido a conflitos surgidos no dia a dia.

Clarice Caldin (2009), mais tarde, considerou a existência de apenas duas categorias para o desenvolvimento da Biblioterapia: a de desenvolvimento e clínica. Segundo a autora, a primeira é desenvolvida por bibliotecários e a segunda por psicólogos clínicos. Ela relata, em suas obras, a realização da Biblioterapia de desenvolvimento e prefere a utilização de textos literários como material utilizado nas práticas biblioterapêuticas. De acordo com a autora (2001, 2005), os componentes terapêuticos da Biblioterapia são:

- a) Catarse - libertação de sentimentos ou emoções reprimidas, que conduz a uma sensação de alívio ou pacificação;
- b) Humor - fator que transforma objeto de dor em objeto de prazer;
- c) Identificação - assimilação que ocasiona a transformação;
- d) Introjeção - passar para dentro de si, de modo fantasístico, qualidades do outro;
- e) Projeção - transferência de ideias, sentimentos, expectativas e desejos;
- f) Introspecção - reflexão, percepção interior.

Considera-se válida cada etapa acima mencionada durante o processo de socialização realizado num círculo de Biblioterapia contudo, acredita-se que esses componentes deveriam ter sido representados em círculos, considerando que não ocorrem de modo sequencial, a depender do grupo, do mediador e do texto trabalhado, eles serão acionados subjetivamente de modos distintos.

Outro estudo de destaque realizado também em João Pessoa foi a pesquisa de Vasquez (1990), cujo título foi “Biblioterapia para idosos: um estudo de caso no lar da Providência Carneiro da Cunha”. O objetivo foi apresentar ações de Biblioterapia para um público específico: os idosos. Através de um programa de leituras dirigidas de textos ficcionais em grupo e as sessões de leitura individual, a autora visava despertar o gosto pela leitura e a melhoria do quadro psíquico e mental dos sujeitos pesquisados. Ao final da pesquisa, foi proposta a implantação de um programa permanente de Biblioterapia aos moradores do asilo, tendo em vista que foi constatada uma diminuição dos quadros de ansiedade e depressão da população estudada.

Sheitz (2000), em “Biblioterapia: Uma Experiência com Pacientes Internados em Clínica Médica”, propôs a Biblioterapia numa unidade de saúde com pacientes internados em decorrência de doenças fisiológicas. A autora considerava que a situação de internamento e, assim, distanciamento das relações sociais e afetivas dos pacientes, viabilizava o surgimento de sofrimentos psíquicos e doenças.

De modo geral, a Biblioterapia é definida nas pesquisas analisadas a partir da sua etimologia, a qual está associada à junção de duas palavras de origem grega: *biblio* e *therapeia*, que são livro e terapia. Portanto, convencionou-se dizer que Biblioterapia é a terapia por meio de livros (OUAKNIN, 1996, p. 11). No entanto, a definição de Biblioterapia está para além da sua etimologia, pois seu valor conceitual está na grande contribuição da literatura para auxiliar em processos terapêuticos ou para despertar o potencial terapêutico dos livros na vida das pessoas.

As definições desse termo variam de acordo com a aplicabilidade do seu processo terapêutico. Para alguns, trata-se de um procedimento que pode ser explorado de modo individual; para outros, na interação em grupo. Além disso, nota-se que as definições foram sendo modificadas com o passar dos anos e com a evolução de estudos voltados para a interação do sujeito com a sociedade, conforme relatado no capítulo anterior. Cumpre elucidar, ainda, que o estudo desta abordagem remete a uma época em que a psicologia e ciência da informação seguiam um viés funcionalista; portanto, essas questões impactavam na visão do fenômeno, já que essas duas áreas possuem relações diretas com a Biblioterapia.

Durante a pesquisa bibliográfica, ficou clara a forte inclinação dos estudos em apresentar os conceitos e pressupostos teóricos a partir dos autores e suas obras. Essa tendência me fez buscar outros meios de apresentar os conceitos dessa abordagem, com intuito de não só compreender as correntes do pensamento biblioterapêutico, mas possibilitar o avanço conceitual a partir de suas propostas.

Diante disso e baseando-se no aporte teórico utilizado nas pesquisas analisadas, assim como nas concepções de autores consagrados no âmbito desta temática, elaborou-se um esquema que visa descrever as fases da Biblioterapia para melhor compreendê-la e contribuir para o avanço dos seus estudos. Cabe frisar que essa delimitação obedece como critérios centrais as datas de publicação das obras que serviram de base para essa divisão, porém não impede que um ou dois autores transitem por mais de uma das fases. Essa proposta não está vinculada a nenhuma iniciativa direta, pois não foram identificadas tentativas nessa direção. Portanto, serviram de embasamento livros, artigos publicados em periódicos, textos transformados em capítulos de livro, entrevistas, teses e dissertações, etc.

Quadro 6 - As Fases da Biblioterapia

FASES	DESCRIÇÃO
FASE I - Princípios Psicopatológicos (1940 a 1980)	A Biblioterapia é considerada como um método subsidiário/coadjuvante no tratamento psiquiátrico e a leitura como prescrição médica para o tratamento de doenças mentais. Basicamente, uma técnica clínica utilizada para fins de diagnóstico, tratamento e prevenção de moléstias e de problemas pessoais. Nessa fase, é recomendada a cooperação entre bibliotecários e psicólogos, pois, apesar de entender a Biblioterapia como um dos serviços da biblioteca, considera crucial a presença de um psicoterapeuta, principalmente, em decorrência dos espaços em que esta prática era realizada. Algumas iniciativas são realizadas por bibliotecários em âmbitos hospitalares.
FASE II - Princípios Filosóficos (1980 a 2010)	A Biblioterapia passa a ser estudada dentro de questões filosóficas, principalmente na perspectiva da fenomenologia, existencialismo e hermenêutica. Dessa forma, considerava-se que a leitura permitia ao homem compreender o texto e se compreender a partir da interpretação. Nessa fase, propostas de Biblioterapia fora dos hospitais são vislumbradas e amplia-se o campo de atuação dos biblioterapeutas. Poucos trabalhos aprofundaram o trabalho dessas questões, abordando essa perspectiva.
FASE III - Princípios Metodológicos (2010 --	Esta fase é marcada pela busca de pressupostos metodológicos que definissem a proposta prática dessa abordagem dentro de concepções filosóficas e psicológicas. A Biblioterapia permanece como uma prática individual, mas é dada maior ênfase a práticas em grupos, a partir de outras práticas de leitura (leitura dirigida, grupos de leitura, oficinas, teatros. Essa fase também denuncia a falta de pressupostos teórico-metodológicos para a realização da Biblioterapia, ao mesmo tempo em que é representada por iniciativas no âmbito acadêmico. O bibliotecário passa a realizar atividades de cunho prático e busca autonomia na realização de atividades a partir de modelos estruturados.

Fonte: Própria autora (2019).

Foi, por conseguinte, com origem nessa lógica, que pôde-se retrair ou repensar o desenvolvimento da Biblioterapia como campo abordado na Ciência da Informação. A seguir, ao mesmo tempo em que se descrevem as fases, exemplificando-as com referências no assunto, busca-se contribuir para o desenvolvimento desses princípios.

a) **FASE I - Princípios Psicopatológicos**

Conforme o quadro, na primeira fase, **Princípios Psicopatológicos**, a Biblioterapia era de encargo das áreas médicas ligadas à saúde mental, sendo o bibliotecário um auxiliar, concentrando-se mais na escolha de livros apropriados para cada caso do que propriamente na aplicação dessa abordagem. Nessa fase, identifica-se também a leitura como recurso psicopatológico, ou seja, como técnica secundária para auxiliar no diagnóstico de problemas psicológicos.

Apesar dos teóricos considerarem a prática da Biblioterapia um importante recurso para capacitar o indivíduo a se conhecer melhor e lidar com suas emoções, não ficava claro como o livro poderia auxiliar nessa autoaceitação e, principalmente, sobre qual base teórica os estudos em Biblioterapia se alicerçavam. Parecia mais uma descrição habitual da prática terapêutica feita por psicólogos.

Avanços foram vistos a partir das concepções de Shrodes (1949) que, a partir dos autores citados na primeira fase, elaborou seu conceito sobre Biblioterapia – também baseando-se na teoria da catarse de Aristóteles e na teoria psicanalítica de Freud – como um processo dinâmico de interação entre a personalidade do leitor e a literatura imaginativa que, segundo a autora, pode atrair as emoções do leitor e liberá-las para o uso consciente e produtivo. Sua tese caracteriza-se como o trabalho pioneiro e experimental da Biblioterapia, sendo considerada autoridade até os dias de hoje (CALDIN, 2001).

Mais tarde, Orsini (1982), socióloga e doutora em psicologia da comunicação, definia a Biblioterapia como uma técnica que pode ser utilizada para fins de diagnóstico, tratamento e prevenção de moléstias e de problemas pessoais. Classificou os objetivos para realização dessa prática como sendo de nível intelectual, nível social, nível emocional e nível comportamental. “O termo Biblioterapia não envolve o tratamento; trata-se de uma técnica largamente usada, tanto para fins de diagnóstico, como também medida profilática” (ORSINI, 1982, p. 145). Nota-se, em sua proposta, uma visão determinista e reducionista da Biblioterapia ao prever que suas ações agiriam no diagnóstico de doenças psicológicas.

Vale salientar que, em seu processo histórico, a reforma da assistência à saúde mental no Brasil fortaleceu-se somente no final da década de 70. Esse movimento lutava pelos direitos dos pacientes psiquiátricos como uma crítica ao modelo hospitalocêntrico⁴⁰, cujo princípio era a remoção dos doentes mentais do convívio com a sociedade e o enclausuramento em asilos e hospitais psiquiátricos (BRASIL, 2005). O modelo asilar ou hospitalocêntrico continuou predominante até o final do primeiro meado do século XX⁴¹. Dessa forma, não havia finalidade em buscar uma cura para aqueles acometidos de transtornos mentais, mas sim excluí-los do convívio com a sociedade.

Essas questões, certamente, impactaram o entendimento da prática biblioterapêutica e principalmente a realização de ações humanizadoras que visassem à integração do indivíduo ao convívio social. Passar de uma instituição aonde se vai para morrer para uma instituição onde se cuida e se aprimora a saúde exigiu muito tempo e descobertas científicas (PESSINI, 2004). Com efeito, visões separatistas e reducionistas do papel do bibliotecário no âmbito da Biblioterapia também são encontradas nas pesquisas levantadas, ao definirem que “Caso seja apenas bibliotecário integrará uma equipe multidisciplinar, atuando em vários papéis ou, em caso extremo, selecionando e preparando os textos a serem usados no processo” (FERREIRA, 2003, p. 39).

Bentes Pinto (2005) corrobora com essa visão, pois acredita que a Biblioterapia deve ser realizada com um grupo multidisciplinar de profissionais, já que “sua prática necessita de conhecimentos do terreno da psicoterapia; portanto, essa vivência deveria ser implementada conjuntamente com psicólogos, terapeutas e outros profissionais desse ramo” (2005, p. 42).

Em outro aspecto, Witter (2004) destaca que, embora os psicanalistas e fenomenologistas tenham se interessado pelas possibilidades clínicas da Biblioterapia, as técnicas educacionais utilizadas nas práticas biblioterapêuticas contribuem para “o desenvolvimento do ser em aspectos dos mais variados, que vão do conhecimento de si mesmos ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas, tais como cidadania, cognição, memória, afetividade” (p. 181).

⁴⁰ No Brasil, a instituição da psiquiatria encontra-se relacionada à vinda da Família Real Portuguesa em 1808. Foi nessa época que foram construídos os primeiros asilos, permeados por situações de violência e maus-tratos de doentes, mendigos, delinquentes e criminosos, removidos do meio social com o objetivo de colocar ordem na urbanização, disciplinando a sociedade e sendo, dessa forma, compatíveis com o desenvolvimento mercantil e as novas políticas do século XIX.

⁴¹ Após um longo processo de luta, em 2001, a partir da Lei nº 10216, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, redirecionou-se o modelo assistencial em saúde mental, no qual o usuário deve ser tratado preferencialmente em serviços comunitários de saúde mental e a internação, em qualquer de suas modalidades, só será indicada quando os recursos extra-hospitais se mostrarem insuficientes (BRASIL, 2005).

Para Caldin (2001, p. 42), “a Biblioterapia constitui-se em uma atividade interdisciplinar, podendo ser desenvolvida em parceria com a Biblioteconomia, a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem”. Essas discussões ressaltam não só a necessidade de se refletir sobre as competências técnicas e socioemocionais necessárias para a realização da Biblioterapia, mas também de definir o seu conceito e suas bases teórico-metodológicas. Afinal, é necessário reconhecer sua relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, mas é imprescindível deixar claros os objetivos dessa prática no âmbito da Ciência da Informação. Portanto, é preciso reconhecer o seu valor, estando a Biblioterapia estudada nos meandros das Ciências Sociais Aplicadas. São questões que serão elucidadas na terceira fase, mais especialmente a partir da aplicabilidade desta pesquisa e aprofundamento teórico.

b) FASE II - Princípios Epistemológicos/Filosóficos

A segunda fase da Biblioterapia proposta por esta pesquisa, **Princípios Filosóficos**, abre espaço para novos questionamentos no interior dessa prática, sobretudo relativas aos seus pressupostos básicos e perspectivas teóricas. Nesse sentido, alguns autores lançaram-se no papel de buscar em outras ciências, principalmente na Filosofia, bases para um estudo da leitura como recurso terapêutico.

O filósofo Marc-Alain Ouaknin (1996) representa esse processo de transição entre a abordagem das ciências médicas para a filosófica, para quem “a Biblioterapia é primariamente uma filosofia existencial e uma filosofia do livro” (1996, p. 198), que caracteriza o homem como um “ser dotado de uma relação com o livro”, a partir da percepção e interpretação do mundo do texto, segundo “as variações imaginativas que a literatura opera sobre o real” (1996, p. 200). A Biblioterapia, para esse autor, propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação dos textos, aproximando-se dos fundamentos de uma fenomenologia-existencial.

Ao unir questões fenomenológicas à psicologia existencial, surge neste debate a figura de um dos grandes teóricos que trouxeram à tona a discussão da filosofia existencial, Martin Heidegger, o qual acredita que a “essência” do ser está em sua existência, evidenciando assim que as características que se podem extrair do sujeito não são qualidades, mas sim modos possíveis de ser (HEIDEGGER, 2005). O filósofo lançava inúmeras críticas ao estudo do sujeito dentro de teorias e pressupostos positivistas, pois acreditava que o homem é um ser em desenvolvimento, portanto se encontra num constante processo de transformação.

Assim, Heidegger aproxima-se da fenomenologia de Husserl, principalmente quando esse último acredita que a psicologia moderna perdeu de vista a essência dos fenômenos psíquicos, quando considerou esses fenômenos psicológicos dentro de um processo de naturalização. A crítica de Husserl estava no fato da psicologia moderna considerar os fenômenos psíquicos como localizáveis espaço-temporalmente e investigáveis segundo as leis causais. De acordo com o filósofo, na tentativa de escapar da concepção tradicional da psicologia como uma ciência da alma, ela não se deu conta que estava valorizando a naturalização em detrimento da essência propriamente dita de tais fenômenos (CASANOVA, 2013).

Entender a Biblioterapia por meio de uma abordagem fenomenológica é desprender-se de antigas concepções que a consideravam como técnica para diagnóstico ou tratamento de doenças psíquicas. Isso permite perceber o fenômeno da leitura dentro da sua essência interpretativa e também intuitiva, porque é sobre isso que a Biblioterapia opera. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer nesse fenômeno o processo interacionista com o contexto vivido, reconhecer que no ato de leitura e ressignificação dessa circundam fatores psicossocioculturais.

Ainda nessa fase, destacam-se os estudos da autora Caldin (2010) que, com base na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, constrói sua abordagem relativa à Biblioterapia. A partir da teoria da linguagem de Merleau-Ponty, a autora credita à leitura possibilidades terapêuticas, tanto em contato direto com o livro – leitor e texto – como a leitura em grupo ou leitura dirigida. Baseando-se em Proust, o qual considerou a leitura solitária uma disciplina curativa, Caldin (2001) afirma que a “terapia ocorre pelo próprio texto, sujeito a interpretações diferentes por pessoas diferentes” (2001, p. 42), embora a autora considere a terapia por meio de livros mais eficaz quando se processa em grupo.

Particularmente, tenho algumas ressalvas sobre esse ponto, pois não considero a leitura individual, por si só, como passível de gerar um efeito terapêutico, mas vejo no enredo do texto/livro um potencial terapêutico muito valioso, que faz parte de um processo mais amplo, o qual considero ser a Biblioterapia. Nessa prática, percebo a importância da mediação da leitura como potencializadora do processo dialógico e promotora da interação entre as pessoas. Através da mediação, é possível promover a comunicação e assim estimular o outro a expressar seus sentimentos, angústias, traumas, receios e os anseios e, então, gerar ali um processo terapêutico.

Isso não significa desconsiderar a dimensão dialógica entre o autor e o leitor, a partir do que Ouaknin (1996) chamou de intertextualidade, mas de ampliar o conceito de Biblioterapia e definir pressupostos teórico-prático-metodológicos para a aplicabilidade dessa metodologia,

incluindo tanto o processo de leitura individual – autor e leitor – como o processo dialógico garantido a partir da mediação da leitura literária – enredo e grupo. Proposta que será desenhada na próxima fase.

Ouaknin (1996) considera a “linguagem em movimento” como fundamento da Biblioterapia. No capítulo de sua obra, intitulado “diálogo e terapia”, afirma que:

A Biblioterapia pode, no contexto deste capítulo, ser considerada como uma terapia do diálogo, mediatizada pelo livro e pela interpretação. O diálogo biblioterapêutico não é o simples diálogo, mesmo bem-sucedido, em que cada um fala e escuta em atitude de respeito mútuo. A particularidade do diálogo biblioterapêutico é a presença, entre os parceiros do diálogo, de um texto, de um livro, de um objeto de arte, de um objeto simplesmente, a ser comentado e interpretado (OUKNI, 1996, p. 152).

Portanto, para o autor, a Biblioterapia se concretiza na presença de um objeto intermediário, de preferência o livro, enquanto objeto a ser discutido e dialogado, ou como referencial comum sobre o qual se fala. Contudo, o filósofo não menciona a figura do mediador nesse processo dialógico. Nesse ponto, chamamos a atenção para a importância desse sujeito no processo biblioterapêutico, não como veículo transmissor do conhecimento, mas como um facilitador que potencializa o diálogo, reúne as histórias ouvidas e as direciona conforme os anseios do grupo.

Essa questão nos faz discutir a respeito da nomenclatura utilizada para os agentes da Biblioterapia. Durante as leituras para esta pesquisa, notou-se a utilização de diferentes terminologias: aplicadores, biblioterapeutas, terapeutas e até conselheiro. Este último foi visto na obra de Pereira (1996, p. 48), em que ela define seu papel: “Bibliotecários – conselheiros treinados deveriam ser capazes de fazer muito para encorajar os leitores a aplicar livros para si próprios através da extensão dos tipos existentes de serviços”.

Essa concepção pouco tem a ver com a função do mediador no âmbito da Biblioterapia ou no processo de iniciação leitora. Não é a competência em aplicar os livros na vivência diária que fará daquele sujeito um leitor. Sobre isso, a compreensão de Freire (1989) oferece mais um entendimento do processo dialógico do que o teórico considerou ser a leitura de mundo, quando afirma que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Essa dinâmica nos permite ouvir o outro para além do que é dito, mas saber que naquele discurso perpassam muitas histórias.

Yunes (1999, p. 17), em uma das suas últimas obras sobre as práticas leitoras, apresenta uma passagem sobre os círculos de leitura que descreve perfeitamente, embora não seja proposital, o intuito da Biblioterapia, e que muito representa esta pesquisa:

O esforço para organizar suas ideias, torná-las lógicas, vencer a timidez, buscar a expressão e comunicar-se, resulta, pouco a pouco, na descoberta da própria voz, da própria vez e do “eu” que se vai construindo dia a dia nessas reflexões e intervenções. Educa-se o ouvido, a sensibilidade, a inteligência, a língua: o respeito pelos outros, autor, coautores e leitores do texto.

É preciso retornar, voltar para a compreensão do que consiste o significado de dar voz aos autores e assim entender que não é o simples fato de proporcionar uma escuta afetiva ou um conselho, mas sim promover o encontro do sujeito com a compreensão do seu eu. Considera-se, portanto, que o grande objetivo da Biblioterapia é proporcionar o encontro com o livro e outras textualidades, mas também possibilitar o desenvolvimento de competências socioemocionais.

c) **FASE III - Princípios Metodológicos**

Chegamos à Fase III, **Princípios Metodológicos**, caracterizada pela realização de práticas biblioterapêuticas com base em metodologias já empregadas nas fases anteriores. Caldin (2001) foi a primeira autora a mencionar o método biblioterapêutico, embora não tenha se aprofundado nos preceitos práticos para a aplicabilidade da Biblioterapia. Ela considera que “O método biblioterapêutico consiste em uma dinamização e ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem. A linguagem metafórica conduz o homem para além de si mesmo; ele se torna outro, livre no pensamento e na ação” (2001, p. 37).

De acordo com a autora, esse “ir além de si mesmo” ocorre mediante as ações biblioterapêuticas, as quais ela considera como ação terapêutica, além da leitura individual, tendo em vista que “A narração e a dramatização de histórias, filmes, vídeos, música, jogos e brincadeiras fazem parte, também, das sessões de Biblioterapia, pois o ludismo que acompanha o texto literário tem ação terapêutica (p. 59).

Caldin (2010, p. 15) apresenta de modo bem pragmático como se dá na prática a Biblioterapia:

Seleciona-se uma instituição, e com a apresentação de um pré-projeto de atividades, entra-se em contato com o responsável pela mesma. Obtida a

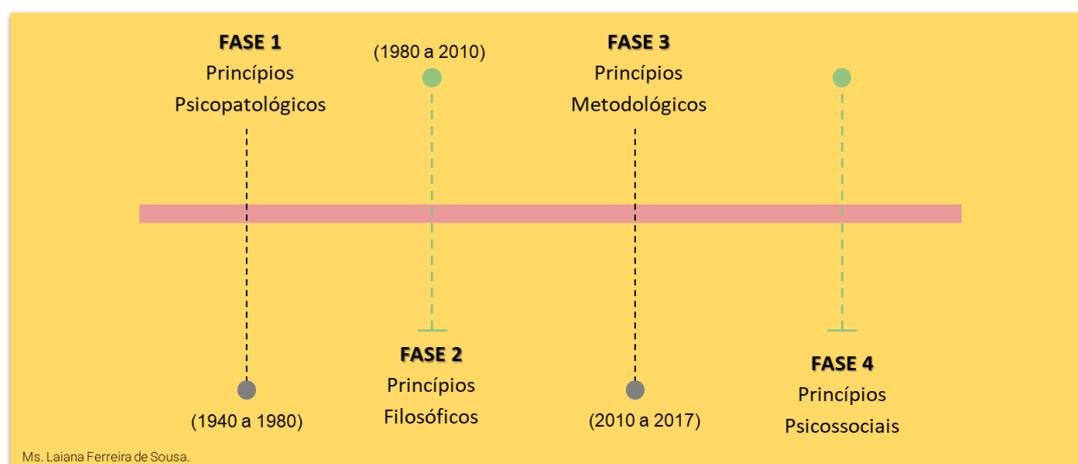
autorização, realiza-se um diagnóstico do local, verificando as preferências de leitura do público-alvo, seja por meio de questionários, seja por meio de entrevistas. Em seguida, prepara-se o projeto definitivo em que consta: autoria, identificação do local e dos participantes, natureza do projeto, período de realização, carga horária alocada, justificativa, objetivos, metodologia a ser adotada, recursos humanos, orçamento, cronograma de execução, forma de avaliação e bibliografia de apoio.

Com intuito de propor uma visão didática da prática biblioterapêutica, Caldin (2010) descreve brevemente o que ela considera necessário para a realização da Biblioterapia. Ainda que não se aprofunde sobre o momento terapêutico em si, a autora considera algumas características fundamentais para o “aplicador” durante a prática:

É indispensável demonstrar empatia, interesse e preocupação com o bem-estar do outro, saber escutar os problemas alheios e ser flexível no programa de atividades que planejou, a fim de contemplar os gostos de todos os envolvidos no programa (CALDIN, 2010, p. 44).

Ao mesmo tempo que representa as iniciativas práticas, essa fase demonstra ainda a falta de suporte teórico-metodológico para realização dessas ações, pois ao ler-se estas fases elaboradas pela autora, não é possível distinguir o tipo de prática leitora que está sendo descrita. Acredita-se que a realização das atividades sem um conhecimento metodológico leva à banalização dessa prática, de modo que “cabe” tudo sob um só rótulo. Assim, muitas ações têm sido realizadas sem qualquer compromisso mais pedagógico com a formação leitora e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Figura 3 - Fases da Biblioterapia



Fonte: Própria autora (2019).

Certamente, isso não desmerece as iniciativas, tendo em vista que criar “ambiências” de leitura vai sempre ser um mecanismo de aproximação com o livro e outras textualidades. Pensando nisso, realizou-se um levantamento de ações realizadas no âmbito da academia, já que esta pesquisa tem enfatizado a produção científica nesse contexto educacional.

Quadro 7 - Iniciativas acadêmicas de ações biblioterapêuticas

INSTITUIÇÃO	RESPONSÁVEL	ATIVIDADE E DESCRIÇÃO	ANO/PERÍODO
UFC	Virgínia Bentes Pinto	Projeto de extensão “Biblioterapia como coadjuvante de crianças com câncer.	1984
UFPB	Marília Mesquita Guedes Pereira	Projeto de extensão a Biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do instituto dos cegos da Paraíba Adalgisa Cunha.	2000
UFSC	Clarice Fortkamp Caldin	Disciplina optativa do Curso de Biblioteconomia, ofertada anualmente com uma carga horária de 36 horas/aula.	Desde 2003
UFSC	Clarice Fortkamp Caldin	Projeto de extensão: Biblioterapia para crianças internadas no Hospital Universitário da UFSC.	
UFPB	Marília Mesquita Guedes Pereira	Projeto de extensão a Biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do instituto dos cegos da Paraíba Adalgisa Cunha.	2000
UFC - CARIRI	Maria Cleide Rodrigues Bernardino Biblioteconomia	“Biblioterapia com crianças com câncer, a leitura como atividade lúdica”. O objetivo foi humanizar o tratamento das crianças hospitalizadas, realizando a leitura de histórias com propósitos terapêuticos. No Hospital Municipal Infantil Maria Amélia Bezerra de Menezes, em Juazeiro do Norte, no Ceará.	2012
UFCG	Jesiel Ferreira Gomes	Projeto de Extensão “Biblioterapia e terceira idade: a função terapêutica da leitura em idosos asilados na cidade de Cuité – PB”.	2014
UFPB	Edna Gomes Pinheiro	Projeto de extensão “Biblioterapia para velhos jovens/idosos: envelhecer é viver e nada mais” desenvolvido no abrigo da Associação Metropolitana de Erradicação – AMEM, em João Pessoa.	Desde 2016
UFAL	Lívia Aparecida Ferreira. Departamento de Biblioteconomia	Projeto de Extensão “Anjos do HUPAA: a arte de contar histórias” e outras práticas biblioterapêuticas em hospital de ensino e assistência. Visa à implementação de ações efetivas em Biblioterapia e cultura no Hupaa, por meio de ações de contar histórias e incentivo à leitura.	Desde 2016

UNIRIO	Marília Amaral	Grupo de estudo “Biblioterapia em Estudo”. O objetivo é promover estudos e práticas no âmbito da Biblioterapia.	Desde 2017
		Disciplina optativa intitulada “Tópicos especiais em temas contemporâneos – Biblioterapia”.	2016
		Projeto de extensão intitulado “Biblioterapia em Rede”. O objetivo do projeto foi criar um espaço virtual que pudesse agregar e disponibilizar conhecimento teórico e prático de profissionais que trabalham com Biblioterapia.	2016
UFOP	Maristela Mesquita; Patrícia Ribeiro; Claudia Maciel Enes	“Biblioterapia na UFOP: tratando o corpo pela alma”. O projeto visa contribuir para a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da comunidade acadêmica através das rodas de leituras, contações de histórias, terapias tradicionais e alternativas individuais ou de grupo, oferecendo um novo olhar para si através da literatura terapêutica.	2019

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O intuito desse levantamento foi conhecer as iniciativas realizadas em torno da aplicabilidade da biblioterapia, bem como compreender como esta prática estava sendo desenvolvida; os lugares em que foram realizadas; os pressupostos teóricos e as bases metodológicas dos estudos, dentre outros aspectos. Tem-se em vista que é necessário conhecer as iniciativas realizadas em prol de ampliar os estudos dessa área, de modo a compreender as potencialidades dessa prática no fazer biblioteconômico.

Conforme quadro 7, foram localizadas 14 iniciativas que envolviam a Biblioterapia, totalizando dez instituições de ensino. Ressalta-se que algumas propostas não estão sendo mais implementadas, mas considerou-se oportuno apresentá-las, já que serviram de base para ações mais atuais. Dentre as práticas biblioterapêuticas, identificou-se a prevalência de duas disciplinas ministradas sobre a temática, das quais apenas uma ainda é ofertada. Essa questão, certamente, impacta no entendimento da temática, já que o estudante de biblioteconomia não tem a oportunidade de conhecê-la e assim desenvolver estudos no interior de sua prática.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a professora Clarice Fortkamp Caldin ministra, desde 2003, a disciplina optativa “Biblioterapia”, a qual apresenta conceitos, métodos e histórico, além de possibilitar aos alunos o desenvolvimento e aplicação de um projeto de Biblioterapia em grupos. Caldin (2001; 2002; 2003; 2010) é uma das autoras com maior número de publicações sobre esta temática e, portanto, uma grande referência no Brasil.

Certamente, o número de produção e publicação bibliográfica, deve-se a oferta dessa disciplina, já que os estudantes passaram a estruturar os dados coletados na execução da atividade biblioterapêutica e publicarem artigos e monografias descrevendo-a.

Os projetos de extensão também são ótimas oportunidades para os estudantes vivenciarem a aplicação da Biblioterapia com públicos diversos. No que concerne à busca aos projetos de extensão, oito foram localizados e, dentre esses, cinco continuam ativos. Grande parte das ações foi relatada em artigos ou pesquisas de mestrado, de modo que facilitou a apreensão das informações. As demais atividades foram coletadas a partir de e-mails e contatos telefônicos.

Vale mencionar as ações extensionistas pioneiras, das quais se destacam as atividades de Bentes Pinto (1984), em Fortaleza, sendo uma das pioneiras ao implantar um projeto de Biblioterapia com crianças que faziam tratamento oncológico no Hospital Infantil Albert Sabin. Ainda no Nordeste, a bibliotecária Marília Guedes Pereira (1996), do Setor de Braille da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba, propôs o Programa de Biblioterapia para Portadores de Deficiência Visual em Bibliotecas Públicas, a partir de sua Dissertação de Mestrado.

Anos depois, Pinheiro (2008) relatou a administração da Biblioterapia com idosos do Lar Torres de Melo, por meio de projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará, com apoio do Curso de Biblioteconomia e da Pró-Reitoria de Extensão. Os participantes eram voluntários de diversas áreas, dentre elas da Biblioteconomia, da psicologia, da assistência social, da medicina, etc. Os materiais pré-definidos tiveram o objetivo de entreter, auxiliar no tratamento médico de doentes e diminuir a sensação de solidão causada pela distância dos idosos com a família.

Já nos anos 2000, a Biblioterapia suscitou a criação de muitos projetos, dentre eles o de Seitz (2006), aplicado no Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, com pessoas hospitalizadas, o qual teve seu registro na dissertação de mestrado da autora. Seu estudo teve bastante relevância, por ter sido desenvolvido em seu ambiente de trabalho, assim produzindo muitas informações sobre a prática, como o acervo empregado, o estudo de usuários, as entrevistas, etc.

Em 2001, Bueno e Caldin (2002) realizaram atividades de Biblioterapia na ala pediátrica do Hospital Universitário de Santa Catarina, com participação dos pais, empregando leituras, encenações e contação de histórias. O resultado foi extremamente satisfatório, já que as crianças desenvolveram o gosto pela leitura e estabeleceram laços com a equipe do hospital.

A partir desse apanhado, foi possível identificar a essência prática da Biblioterapia, uma vez que grande parte dessas ações de extensão foi realizada para fundamentar trabalhos de conclusão de curso. Isso revela o potencial empírico que tem a Biblioterapia, ao mesmo tempo que evidencia a importância de buscar metodologias a serem empregadas nessas ações, pois poucas iniciativas direcionaram seus problemas de pesquisa para esse viés. Além disso, grande parte das ações foi realizada de modo intuitivo, sem seguir princípios norteadores ou abordagens específicas.

4.2 Abordagem centrada na pessoa aplicada à Biblioterapia: pressupostos para a criação de diretrizes metodológicas

A Psicologia Humanista surgiu no final da década de 50 e início dos anos 60 como uma reação ao cenário imposto pela Psicologia norte-americana, dominado por duas grandes forças: o Behaviorismo (Psicologia Comportamental) e a Psicanálise Clássica, apresentando com “uma visão globalizante do ser humano, que enfatiza a vivência das emoções” (Moreira, 2009, p. 26). Foi sobretudo em decorrência do trabalho de dois homens, Abraham Maslow e Anthony Sutich, que o Movimento Humanista pôde ser articulado, organizado e institucionalmente fundado como a Terceira Força⁴² da Psicologia (DECARVALHO, 1990).

A crítica que a Psicologia Humanista faz à Psicanálise centrava-se, especialmente, na visão determinista e psicopatologizante, atribuída à teoria de Freud. Para a visão humanista, não era necessária a determinação de diagnósticos ou prescrições médicas, mas proporcionar condições possíveis para que, através de uma relação de troca entre psicoterapeuta e paciente, esse viesse a compreender seus anseios e angústia num processo evolutivo.

Yontef (1998) afirma que “o diagnóstico fazia parte do sistema hierárquico vertical, no qual o diálogo e a experiência imediata factual do paciente se subordinavam à teoria, ao diagnóstico e à autoridade” (1998, p. 273). Portanto, o movimento humanístico e existencial veio se contrapor a essa abordagem, enfatizando a importância das singularidades do indivíduo, o relacionamento do terapeuta com o cliente⁴³, os aspectos e contexto sociais. No movimento humanístico-existencial, o cliente e o terapeuta trabalham em conjunto, como iguais, pois o conhecimento emerge do contato dialógico. Há uma relação de horizontalidade onde os dois,

⁴² Em 1968, Maslow, pai da Psicologia Humanista, concluiu: “Considero a Psicologia Humanista, a Psicologia da Terceira Força, transitória, uma preparação para uma Quarta psicologia ainda ‘mais forte’, transpessoal, transumana, centrada no cosmos e não em necessidades e nos interesses humanos, que vai além da condição humana, da identidade, da auto realização, etc.” (MASLOW, 1968, p. 12)

⁴³ Terminologia empregada na ACP.

pois tanto o terapeuta quanto o cliente têm importância ao longo do processo psicoterápico, embora o foco da terapia esteja no cliente.

Destaca-se, nessa perspectiva, o psicólogo Carl Ransom Rogers (1985), um autor humanista que, apesar de ter sido fortemente influenciado por questões contextuais da época, criou uma proposta inovadora de psicoterapia nos anos 1940, nos Estados Unidos. Inicialmente conhecida como Psicoterapia Não-Diretiva, posteriormente passou a ser chamada de Psicoterapia Centrada no Cliente (PCC) e, finalmente, de Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), quando a ampliou, em seus últimos anos, a outros campos de atuação como a escola, as organizações e os grupos. Essa última abordagem será tratada neste tópico com o objetivo de buscar em seus princípios fundamentos para a aplicabilidade na Biblioterapia.

Ainda sem focar teorias psicológicas ou psicoterapêuticas, Rogers (1978; 1939) apresenta o comportamento humano como interação de vários fatores, na experiência do indivíduo, que afetam sua personalidade: hereditários, influências orgânicas, família, influências socioculturais e as necessidades do organismo. Com isso, o autor determinava que o ser humano possui potencialidades para autodesenvolver-se através de um percurso processual que implica questões biopsicossociais. Nesse processo, o importante para ACP é o indivíduo e não o problema que é posto em foco, pois, para Rogers (2005; 1942),

O objetivo não é resolver um problema particular, mas sim o de ajudar o indivíduo a desenvolver-se para poder enfrentar o problema presente e os futuros de uma maneira mais perfeitamente integrada [...] de uma forma mais independente, mais responsável, menos confusa e mais bem organizada (p. 28).

Dessa forma, o que representa sua teoria centrada na pessoa são as possibilidades a serem construídas a partir de um relacionamento que favoreça o crescimento do sujeito. Uma relação que ele considera que seja empática e de total entrega. Essa tendência construtiva e interacionista é o alicerce da abordagem centrada na pessoa (ROGERS, 1902, 1987, 1983).

Desde as primeiras formulações propostas por Rogers, a ACP provocou intensas mudanças e reformulações no conceito de terapia dentro da psicologia, a partir da década de quarenta nos Estados Unidos, tomando também posteriormente uma considerável repercussão em outros países. Ao retirar do centro do processo psicoterapêutico a imagem do terapeuta e centrar-se na relação com o sujeito, o teórico ampliava o processo terapêutico para além dos hospitais e consultórios (ROGERS, 1978).

Esse desejo de alargar as possibilidades terapêuticas a partir do entendimento de sua abordagem é notório em suas obras, amplamente traduzidas no Brasil. No livro “Tornar-se Pessoa”, Carl Rogers deixa clara sua abordagem de enfoque na pessoa, numa coletânea em que o autor expõe seus artigos publicados dentro da ACP e justifica, no prólogo do livro, intitulado “ao leitor”:

[...] desejo que estes artigos estejam disponíveis para qualquer pessoa que possa vir a se interessar — como se diz, para o “leigo inteligente”. Era essa a minha intenção, tanto mais que todos os meus livros anteriormente publicados se destinavam aos psicólogos profissionais e nunca foram acessíveis àqueles que se encontravam fora desse grupo. Espero honestamente que muitas pessoas sem um interesse particular pelo campo do aconselhamento ou psicoterapia encontrem, nas descobertas descritas neste domínio, elementos que as fortaleçam. [...] em intenção de todos aqueles que encontraram no meu trabalho uma relação direta com os seus problemas profissionais. É a eles que dedico, num sentido verdadeiro, esta minha obra (ROGERS, 2000, p. 2).

Essa abordagem pode ser perfeitamente empregada nas ações de Biblioterapia, posto que os momentos de discussão devem enfatizar a escuta do outro, a ressignificação diante do que é lido e dito e não propriamente o diagnóstico de problemas mentais ou o cumprimento de regras e procedimentos estanques. Roger (1992) colocava ênfase na relação entre psicoterapeuta e paciente e acreditava que, a partir de “**atitudes facilitadoras**”, o processo terapêutico era elucidado de modo positivo, pois, para ele, “em qualquer processo de psicoterapia, o terapeuta é uma parte altamente importante da equação humana. O que ele faz, a atitude que mantém, seu conceito básico do papel que desempenha influencia notavelmente a terapia” (ROGERS, 1992).

Sua ênfase se concentrava diretamente nas emoções e afetos do cliente, portanto, seu método seguia uma “**abordagem não-diretiva**”, pois segundo Rogers (1961/2009), o papel do psicoterapeuta ou facilitador, dentro desta abordagem, seria o de fornecer as condições necessárias e suficientes para o crescimento humano. Segundo Wood (1994), o psicoterapeuta renuncia ao papel de especialista, tornando mais pessoais as relações com o cliente e conduzindo a sessão a partir da orientação ditada por este último. Ou seja, é o cliente quem conduz o processo, e não o psicoterapeuta, que, intervindo minimamente, pretende não dirigir a sessão, deixando que o primeiro o faça.

A partir da manutenção de uma atmosfera acolhedora centrada nas expressões e sentimentos da pessoa, o autor propôs mais adiante terapias em grupo, noção que ele chamou de “**Grupos de encontro**”, título dado ao seu livro, publicado em 1902 e traduzido para o português em 2002. Esta prática surge no período entreguerras, mais propriamente na Primeira e a Segunda Guerra Mundial, entre 1910 e 1947, como um recurso para proporcionar mudanças,

pois permitiam aos participantes desenvolverem uma intimidade entre si (ROGERS, 1970/2009). Tais características se assemelham ao processo de mediação de leitura realizado pelo mediador, como bem afirma Bortolin (2007) sobre o mediador de leitura, é o “[...] indivíduo que aproxima o leitor do texto. Em outras palavras, o mediador é o facilitador dessa relação [...]”

Nesses momentos, o terapeuta tinha como função direcionar/conduzir as discussões através de uma postura disponível e empática. O autor considera que a garantia de êxito desses encontros estava para além da competência técnica ou teórica do mediador, mas principalmente da sua atitude de estar com o outro, pois acreditava que o cliente ao ver o terapeuta como uma pessoa verdadeira e autêntica buscará dentro de si a capacidade de utilizar essa relação para crescer e provocar um desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, Rogers deixava claro que não existem técnicas específicas, procedimentos ou direcionamentos para a realização da intervenção. O papel do facilitador era muito mais ouvir do que propriamente falar, de modo que suas intervenções fossem naturais. Cada encontro resulta num momento único que não segue uma receita ou modelo, e o diagnóstico vai sendo construído a partir do discurso do sujeito, da forma como ele se percebe no mundo. Rogers acreditava que deveria oferecer às pessoas uma relação acolhedora, compreensiva e honesta para que se efetivasse o processo psicoterápico (AMATUZZI, 2010).

Essa postura não diretiva não significa que o terapeuta tenha que trabalhar de qualquer forma ou ao seu modo, pois esses encontros não podem ser realizados no improvisado. A partir do conhecimento dos sujeitos, análises e anamneses feitas durante os encontros, o terapeuta, segundo uma abordagem humanista, seguirá um fluxo e ritmo que também representa sua forma de ver o mundo.

No artigo *Significant Learning in Therapy and in Education*, de 1959, Rogers apontou um conjunto de condições aplicáveis à educação, das quais ele havia enunciado para a psicoterapia. Para o autor, a aprendizagem só pode ocorrer verdadeiramente à medida em que o aluno trabalhe sobre problemas que são reais para ele; tal aprendizagem não pode ser facilitada se quem ensina não for autêntico e sincero. (ZIMIRING, 2010). Entende-se que o ato de mediar a leitura está completamente relacionado à educação e ao processo formativo, seja o aprendizado cognitivo de assuntos especializados ou a educação dos sentimentos.

Nesse sentido, a partir do que foi exposto, propõe-se, nesta pesquisa, uma relação entre as práticas terapêuticas elucidadas por Rogers na Abordagem Centrada na Pessoa, a partir de concepções fenomenológicas-humanistas, com as características específicas da Biblioterapia.

Seguiremos os princípios de Rogers com base no período em que tais características foram desenvolvidas:

Quadro 8 - Abordagem Centrada no Cliente aplicada à Biblioterapia

CATEGORIAS	ACP	DESCRIÇÃO	BIBLIOTERAPIA
ENFOQUE CENTRAL	TENDÊNCIA ATUALIZANTE	É uma tendência inata de todo organismo ao crescimento, maturidade e atualização de suas potencialidades. Rogers acreditava que, se fossem dadas as condições necessárias para o indivíduo se desenvolver, este caminharia no sentido da maturidade e socialização	É preciso reconhecer que o mediador de leitura não terá como função buscar um diagnóstico que corresponda aos sofrimentos psíquicos do grupo, e sim promover o processo identificatório através do diálogo com as narrativas literárias e da discussão em grupo, levando o sujeito ao entendimento de si e dos seus desdobramentos emocionais, de modo que estes possam lidar com suas apreensões a partir da autonomia.
POSTURA DO MEDIADOR	NÃO DIRETIVA	Caracteriza a busca do psicoterapeuta por ensejar uma atmosfera acolhedora e permissiva para que o cliente possa expor suas emoções e sentimentos com liberdade. Dá maior ênfase aos aspectos de sentimento do que aos intelectuais, tem como maior foco de interesse o indivíduo e não o problema, e toma a própria relação terapêutica como uma experiência de crescimento, havendo um enfoque semântico do psicoterapeuta baseado nas respostas do cliente (ROGERS ,1940-1950)	O mediador deverá estar apto para acolher as emoções, questionamentos e apreensões do grupo, adotando uma postura mais de escuta do que interventiva. Todo o processo será norteado pelo texto selecionado, porém as discussões serão geradas a partir do debate com o grupo, de modo que cada encontro terá suas especificidades. Nesse processo, a escuta empática e a aceitação incondicional deverão ser cruciais para o bom desenvolvimento desta prática.
CONDIÇÕES NECESSÁRIAS	ATITUDES FACILITADORAS:	Rogers definiu algumas atitudes que facilitarão o desenvolvimento do processo terapêutico, diferente de uma postura diretiva: a) Aceitação positiva e incondicional: consiste no respeito incondicional, por parte do psicoterapeuta, à individualidade do cliente. b) Compreensão empática: Através da empatia, o psicoterapeuta busca	É extremamente importante que o mediador esteja disposto a realizar ações biblioterápicas, pois é de suma importância manter um relacionamento de confiança com os integrantes do grupo e para favorecer a criação de vínculos. Assim como é empregado na ACP, o cerne das ações em grupo é a construção da relação mediador/participantes, de modo que o primeiro esteja aberto a estabelecer uma relação psicológica com o segundo. É necessário ainda estar pronto

		<p>perceber e compreender o mundo do cliente na perspectiva dele.</p> <p>c) Congruência (autenticidade): é descrita como o grau de correspondência entre o que o terapeuta experiência e o que comunica ao cliente, sendo ele mesmo na relação terapeuta-cliente. (MOREIRA, 2010)</p>	<p>para o inesperado e aberto para toda e qualquer manifestação do humano. Embora o ser humano tenha atitudes diversas de comportamento, de atitude, emoções sentimentos é preciso trabalhar a mente para evitar os estranhamentos. Isto só ocorre a partir da auto aceitação e aceitação do outro, proposta pelo estado de congruência.</p>
OBJETIVO	<p>“SER O QUE SE É”</p> <p>ESTADO DE CONGRUÊNCIA</p>	<p>Marcado pela abertura e fluidez, ser o que se é parece ser uma característica da Pessoa em pleno funcionamento descrita Rogers (1961/2009). Seria característico desse processo:</p> <p>a) Uma abertura à experiência: capacidade de vivenciar todo estímulo, pensamento ou sentimento sem barreiras nem deturpações, sendo a experiência completamente disponível à consciência.</p> <p>b) Uma vivência existencial: capacidade de viver cada momento como sendo novo, sem utilizar os critérios do passado para avaliar o presente.</p> <p>c) Confiança no organismo: O organismo é visto como fonte de sabedoria e a pessoa passa a confiar no que sente e em suas reações sensoriais e viscerais.</p>	<p>A leitura das narrativas permite que o leitor busque um entendimento de si, pois entra em contato com sentimentos intensos como ódio, saudade, traição, inveja, amor, sentimentos que a literatura apresenta sem nenhum pudor, nem constrangimento, já que na palavra, tudo pode. Nesse sentido, abordar assuntos que mexam com o humano na sua forma mais íntegra possível, potencializa-se condições promissoras para a autoaceitação ou estado de congruência como pontua Rogers. É preciso estar aberto às experiências, viver para além dos livros, ter contato com o diferente.</p>
METODOLOGIA	<p>GRUPOS DE ENCONTRO</p>	<p>“Os grupos de encontro conduzem a uma maior independência pessoal, a menos sentimentos escondidos, maior interesse em inovar, maior oposição à rigidez institucional (...). Eles reduzem a mudança construtiva” (Rogers (1970, p. 23)</p>	<p>As discussões em grupo permitem o entrecruzamento de histórias, fictícias ou pessoais dos integrantes. De modo, que cada leitor ao entrar em contato com aspectos, paradoxos, facetas presentes nas narrativas, com os quais se identifica, mas não assume como seu, porque é o outro (o personagem) que vive aquilo. Além disso, o processo de troca entre os participantes enriquece bastante o grupo, cada sujeito expõe ao seu modo suas vivências, tornando aquele</p>

			diálogo democrático e enriquecedor.
--	--	--	-------------------------------------

Fonte: Própria autora (2019).

Destarte, com base no desenvolvimento teórico das atitudes facilitadoras e assim o abandono do interesse diagnóstico e priorização da capacidade de desenvolvimento inerente à pessoa, a Abordagem Centrada da Pessoa, tem forte relação com o trabalho do mediador de leitura durante a prática biblioterapêutica. Pensar o sujeito em constante evolução, é entender que a terapia, independente dos seus recursos e aplicabilidades, não é da ordem de um imperativo ou de uma finalidade, mas é antes, a facilitadora de um processo inteiramente imanente.

Essas questões levam ao entendimento de que o processo biblioterapêutico não está centrado na cura de determinada morbidade de ordem psíquica, mas principalmente, de desenvolver no sujeito condições para a compreensão dos seus sentimentos e de como lidar com tais frustrações inerentes ao processo de interação com o meio e os outros.

Ademais, estabelece-se através desta pesquisa, a compreensão de que o Biblioterapeuta é um mediador de leitura. Ele facilitará o processo de comunicação e interlocução entre os sujeitos, fazendo emergir, através das palavras e da escuta, sentimentos e sensações que circulam subjetivamente em grupo. Como bem afirma Cavalcante (2015, p.109) “a mediação da leitura [...] amplia a noção de texto, indo além da palavra escrita, e se abre em um processo de comunicação, ancorado na interação social, estabelecendo as condições necessárias para a produção e apropriação de sentidos a partir das experiências vividas individualmente e de ambos: mediador e leitor.”

Ao relacionar a Biblioterapia à ACP, considera-se fundamental que esse mediador goste de ler: afinal, através da leitura, é possível conhecer novos repertórios e diversificar as referências ao ler diferentes narrativas, ademais é necessário ainda:

- a) **Ser leitor:** a leitura nos permite criar repertórios e conhecer diferentes problemáticas e contextos.
- b) **Ser criativo:** é preciso buscar estratégias para envolver o grupo e movimentar a discussão.
- c) **Priorizar a escuta empática e aceitação incondicional:** na roda terapêutica, não convém fazer uso de juízos de valores, portanto, vale mais ouvir do que propriamente falar.
- d) **Acolher e legitimar as emoções do outro:** é preciso estar aberto ao outro e caminhar junto, visando valorizar o processo e não o resultado.

- e) **Valorizar a história do sujeito:** é preciso considerar que a jornada é do sujeito, portanto ele é quem sabe sobre a jornada que faz. Somos apenas acompanhantes desse processo.

Diante dessas observações, fica claro que não há restrições para a atuação com a Biblioterapia, o que não significa que não haja condições favoráveis para o desenvolvimento dessa prática terapêutica e o desenvolvimento de competências necessárias para sua atuação. Contudo, antes de qualquer coisa, cumpre conhecer o estado de incerteza em que o indivíduo está inserido, sobretudo no que tange ao desenvolvimento dos sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

A CRIANÇA E O LUTO: REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID-19



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa

Considera-se infância um conceito construído socialmente, definida a partir dos moldes culturais e sociais presentes na sociedade. Na realidade, o tratamento dado à criança, pela família e sociedade, tem sofrido profundas modificações durante toda a história, estando seu conceito relacionado à visão política, social e econômica de cada etapa vivida socialmente. De tal modo que, em cada momento histórico, apresenta-se uma visão a respeito da infância e dos direitos conferidos a ela, bem como ao papel atribuído à família.

Vale destacar que, até o século XVII, a infância não possuía uma identidade quanto às práticas sociais. Esse quadro somente vai mudar com a invenção da família burguesa, que passou a cultivar o que Philippe Ariès (1914-1984) define como “sentimento da infância”, uma espécie de “paparicação” decorrente do fato de que a criança, “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158).

No livro *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) faz uma análise do percurso histórico da infância, demonstrando que, em diferentes sociedades, a criança nem sempre foi entendida como um ser frágil e dependente de cuidados e atenção especiais. A partir de representações na arte, iconografia, testamentos e na escrita de diários pessoais, voltando ao

século XI, Ariès (1981) descreve a “invenção” dessa fase, que para ele não foi tardia pela falta de racionalidade ou emoções do homem, mas pelos fatores sociais da época, pois,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 50).

No contexto familiar da Idade Média, a criança não era considerada importante, sendo, muitas vezes, vista como um verdadeiro transtorno. Ignoravam-se as etapas de crescimento e desenvolvimento infantil, inexistia registro de nascimento, uma vez que era pouco significativa a idade real para identificar as pessoas, ou simplesmente porque era comum o infanticídio naquela época (ARIÈS, 1981).

A educação prestada aos filhos não era algo necessário e existente. Segundo Ariès (1981), a aprendizagem infantil era transmitida de uma geração à outra de forma direta; porém, as crianças de 7 a 9 anos de idade, de qualquer classe social, eram enviadas para casas alheias a fim de serem educadas. Dessa forma, durante muito tempo, elas ficavam sob a responsabilidade de famílias alheias e, quando retornavam, eram totalmente estranhas à família.

Para Ariès (1978), o sentimento moderno de infância se dá através de dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição. Isso demonstra o papel dessas duas instâncias na formação psicossocial durante a infância, fato que se estende até os dias atuais.

No início do século XX, Freud e a psicanálise revolucionaram o pensamento vigente em relação ao papel da infância, relacionando a saúde mental na vida adulta aos primeiros anos de vida. Na contramão dos pensamentos Behavioristas, os quais buscavam a transformação da psicologia em uma disciplina estritamente científica e nos moldes das ciências naturais, como a física e a Biologia, Freud relacionava o comportamento humano aos processos resultantes da aprendizagem e associações, sem descartar os aspectos subjetivos. (MENDES, 2021)

A criança, desde o nascimento, mantém uma relação de dependência com os pais e esse laço afetivo determina o desenvolvimento de uma série de competências durante a primeira infância, dentre elas a resiliência. Além desses fatores, o bem-estar relacionado com a saúde é fundamental para otimizar o desenvolvimento de competências de cunho emocional e afetivo, já que “[...] as relações afetivas com o meio humano, é que, desde o início da vida, começam a dominar o comportamento. A criança depende deste meio não apenas para sobreviver, mas também para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual” (WALLON, 1979, p. 123).

Durante muitos anos, o conceito de infância e a concepção que se tem de criança ganharam pilares e princípios estabelecidos cientificamente por diferentes áreas do conhecimento. Hoje, consolida-se a compreensão de uma infância socialmente construída e impactada pelo contexto social. Tal denominação é facilmente identificada no contexto atual, após o surgimento de um surto de síndrome respiratória aguda grave (SARS), que se espalhou rapidamente pelo planeta. A pandemia de COVID-19 trouxe consigo, além da morte de milhares de pessoas, impactos de ordem biológica, sociais, emocionais e psicológicos no sentido de “ser criança”.

No contexto de combate ao coronavírus, as crianças eram o grupo de menor risco físico, uma vez que a doença se agravava de acordo com as comorbidades preexistentes no indivíduo. Desse modo, a infância passou a ser uma fase relativamente esquecida, seu desenvolvimento foi abafado pelo medo da morte através do contágio da doença.

O neuropsicólogo e pesquisador Hugo Monteiro, através de uma pesquisa realizada com cerca de 3.115 jovens ⁴⁴, nomeou a geração atual como “A geração do quarto” (MONTEIRO, 2022), considerando que os jovens da contemporaneidade há muito tempo já viviam confinados em seus quartos, muitas vezes, sem relacionamento com os pais. No livro, o autor evidencia que, embora a rede protetiva da criança tenha se alargado nos períodos de quarentena com a presença massiva de cuidadores em casa, os riscos de abusos psicológicos e de violência doméstica também se tornaram pauta para discussões.

Estas discussões deixam ainda mais evidentes a concepção de infância de Larrosa (2013), quando o filósofo afirma que mesmo com tanta produção comercial, literária e social para definir a criança, nós ainda a desconhecemos. Para o autor, a infância é aquilo que “sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida.” (p. 184)

Esse modo de ver a infância abre espaço para o reconhecimento da alteridade da infância, sobretudo para a heterogeneidade e diferenças entre as próprias crianças. Discussões que abrem questionamentos do que é ser criança durante a pandemia? Quem são essas crianças, como elas se expressam, sentem ou pensam? Quais características infantis percebemos em diferentes contextos sociais da pandemia?

⁴⁴ O livro é o resultado de uma pesquisa com cerca de 3.115 pessoas entre 11 e 18 anos de idade, em várias capitais do Brasil, e aponta para um quadro preocupante de intenso sofrimento dos jovens, demonstrando como a condição socioemocional de crianças e adolescentes é tema dos mais urgentes, merecendo total atenção.

O que se sabe é que a infância é uma construção social, de modo que o contexto implica na formação desse sujeito e, para além dessas compreensões, faz-se necessário, antes de tudo, travar discussões em torno dos fatores que ajudarão estas crianças a ressignificar suas perdas. Ademais, para esta pesquisa, tem-se como objetivo específico caracterizar o estado de incerteza informacional vivenciado pelas crianças, bem como os impactos desse estado no contexto de sociabilidade familiar e educacional.

5.1 O contexto das incertezas: perdas e lutos na infância em tempos de pandemia

Em dezembro de 2019, o mundo recebeu a notícia de um novo surto de síndrome respiratória aguda grave (SARS), inicialmente em Wuhan, China, que se espalhou rapidamente pelo planeta. Esse surto do coronavírus (SARS-Cov-2), causador da Covid-19, fez com que as atenções da comunidade científica se voltassem para o campo da saúde global. No dia 30 de janeiro de 2020, foi declarada emergência internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Na ocasião, não existiam planos estratégicos prontos para serem aplicados a uma pandemia de coronavírus, cujas origens, natureza e curso ainda eram pouco conhecidos. Além disso, seus impactos não se assemelhavam a nenhuma pandemia vista a nível mundial (SCHMIDT et al., 2020).

No contexto pandêmico, diferentes setores da sociedade foram impactados, não só a saúde e economia, mas a educação também, alterando profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. Como forma de prevenção do contágio, recomendava-se evitar aglomerações de pessoas, mantendo o distanciamento físico, tendo em vista que por cerca de um ano não havia sido produzido vacina, nem mesmo medicação comprovadamente eficaz. Atualmente, a vacinação é a principal estratégia de saúde pública para conter a propagação da doença e amenizar os danos causados pelo vírus⁴⁵.

De acordo com a OMS, foram confirmados, no mundo, 245 milhões de casos de Covid-19 e 4,97 milhões de mortes até 28 de outubro de 2021. No Brasil, nessa mesma data, já haviam sido registradas mais de 600 mil mortes por Covid-19 e 21,8 mil infectados (MS). Entretanto,

⁴⁵ As vacinas desenvolvidas até o momento de maior interesse para a população brasileira são vacinas de vírus inativado (parceria Sinovac e o Instituto Butantan), vacinas com utilização de um vetor viral - um adenovírus atenuado (AAV) [parceria AstraZeneca, Universidade de Oxford e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e Sputnik V®] e vacinas baseadas em RNA mensageiro (RNAm) (Pfizer e Moderna).

estima-se que esses números sejam ainda maiores, considerando-se os atrasos nas notificações ou casos positivos não testados (RUSSELL et al., 2020).

Além dos riscos de morte advindos da doença, pesquisas têm sugerido que o medo de ser infectado por um vírus potencialmente fatal e de rápida disseminação acaba por afetar o bem-estar psicológico da população (ASMUNDSON; TAYLOR, 2020). Sintomas de depressão, transtornos de ansiedade e estresse, diante da pandemia, têm sido identificados na população em geral, inclusive de indivíduos fora do grupo de risco (SCHMIDT et al., 2020). Somado a isso, têm-se o isolamento físico, o afastamento de atividades sociais e a perda de membros da família, que podem estar entre os fatores de incidência de problemas psicológicos.

Além dos fatores estressores já mencionados, havia incertezas epidemiológicas, a falta de estudos que comprovassem a eficácia de determinados tratamentos e a massiva disseminação de informação ilegítimas. No Brasil, membros da comunidade de epidemiologistas e de diversas outras comunidades científicas têm atuado no esforço de gerar informações em tempo real sobre o curso e os efeitos da epidemia do novo coronavírus, em busca de não apenas subsidiar a tomada de decisão de agentes públicos envolvidos no controle da pandemia, mas também conscientizar a sociedade em geral sobre a vacinação contra a Covid-19.

Diante de um período de tantas incertezas, ao mesmo tempo em que é preciso monitorar o crescimento e combater à disseminação do vírus, é fundamental divulgar orientações de fontes informacionais confiáveis, que possam recomendar medidas protetivas para população em geral. Afinal, a democratização dos espaços de compartilhamento de informação tende a potencializar a disseminação deliberada de informações, fazendo emergir assuntos como vigilância digital, mineração de dados pessoais, filtragem algorítmica da informação, desinformação e circulação de *fake news* (BEZERRA et al., 2019).

Essa natureza híbrida da ambiência *online* na contemporaneidade (LEMOS, 2009) abre espaço para a atual circulação de grande volume de informação falsa em redes sociais e demais ambientes digitais. Por outro lado, ressalta, principalmente, a importância do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para a avaliação crítica e o uso ético da informação, disposições que a competência crítica em informação busca estimular. No atual momento, a crise vem sendo enfrentada pela alta transmissibilidade do vírus e pelas informações ilegítimas sobre a eficácia da vacina.

Nesse contexto de mobilidades híbridas, Brasileiro (2017) descreve o estado de incerteza informacional causado por práticas “não dirigidas”, ou seja, sem a ação direta da busca informacional. O autor destaca três situações principais que geram incertezas e perturbações emocionais: quando inesperadamente conteúdos delicados são visualizados; quando as

informações compartilhadas e os atos na rede ameaçam a face alheia; e quando chegam informações contraditórias sobre determinado tema importante.

No contexto das crianças, não há dúvidas de que a família e a escola são os primeiros provedores informacionais, entretanto, as crianças do século XXI já nasceram em uma época na qual a tecnologia se tornou essencial para as relações sociais e tendem a ter mais familiaridade com os suportes informacionais digitais do que os próprios adultos. Para avaliar o uso das tecnologias pelas crianças, a Revista Crescer realizou um estudo com 1.045 mães e pais de crianças de 0 a 8 anos, apresentando os seguintes dados:

40% das crianças de 5 a 8 anos já têm seu próprio *tablet*. A pesquisa também indica que 76% das crianças acessam o computador diariamente e que 59% das crianças de até 2 anos passam de 30 minutos a 2 horas usando o *smartphone* todos os dias (REIS, 2013, s/p).

A realidade das crianças desta pesquisa, não diferem dos resultados mencionados acima. As crianças da contemporaneidade utilizam cada vez mais a Internet como fonte de informação, comunicação, socialização e entretenimento (PONTES; VIEIRA, 2008), principalmente durante a pandemia com o fechamento das escolas e as medidas de isolamento para enfrentamento da emergência de saúde causada pela disseminação da Covid-19.

Em publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020), aponta-se que os dispositivos eletrônicos vêm sendo bastante utilizados no contexto da pandemia da COVID-19. De acordo com as organizações, as crianças são usuárias assíduas de sites de mídia social, aplicativos e salas de bate-papo e crianças pequenas se familiarizam com os dispositivos digitais antes de serem expostos aos livros (OECD, 2020).

Diante da situação de afastamento das atividades educacionais, reconhece-se que a internet atua como uma ferramenta imprescindível para o acesso à aprendizagem neste momento, não somente isto, como facilitadora de apoio psicológico e de interações sociais entre as crianças e familiares, além de oferecer recursos de ensino e aprendizagem aos educadores. (OECD, 2020; UNICEF, 2020b). Por outro lado, com o amplo acesso à internet por parte das crianças, as medidas protetivas e de vigilância na web devem ser fortalecidas.

A preocupação com a aprendizagem das crianças, advém da interrupção das aulas presenciais. Com a Pandemia os professores passaram a ser as escolas dessas crianças e tiveram papel imprescindível para manter nelas o desejo de aprender dentro de um contexto marcado pela experiência da morte e de tantas incertezas.

Em 1º de abril de 2020 as escolas tiveram suas atividades suspensas, conforme publicado na medida provisória nº 934, na qual estabelecia as normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica. Quase um mês depois, em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovava um documento contendo diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus.

No âmbito da educação infantil, orientava-se uma aproximação virtual entre professores e famílias, buscando estreitar vínculos e sugerir atividades, considerando a aprendizagem prioritariamente pelo brincar. Para os anos iniciais do ensino fundamental, população estudada nesta pesquisa, sugeria-se roteiros práticos e estruturados para as famílias acompanharem as crianças nas resoluções de atividades, como vídeos educativos e aulas síncronas. (BRASIL, 2020).

O UNICEF (2020), chama a atenção para a necessidade de uma ação global rápida composta por 6 estratégias: 1) manter as crianças saudáveis - por meio do fortalecimento dos sistemas de saúde, garantindo suprimentos e equipamentos de proteção, capacitando os profissionais de saúde; 2) alcançar crianças vulneráveis com água, saneamento e higiene; 3) manter as crianças aprendendo; 4) apoiar as famílias para cobrir suas necessidades e cuidar de suas crianças; 5) proteger as crianças contra a violência, a exploração e o abuso; 6) proteger as crianças refugiadas e migrantes e as afetadas por conflitos.

Discutiui-se na literatura e em diversos debates, sobre as implicações que “Ficar em casa” poderia ocasionar na vida das crianças, a depender dos contextos de vida de cada sujeito. Por exemplo, para populações advindas de contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, o fechamento de escolas aumenta não só o risco de violência, como interrompe o acesso a serviços básicos como o da merenda escolar, muitas vezes a principal ou única refeição do dia (SILVA; ALMEIDA, 2020; NCPI, 2020; WHO, 2020a).

Outras questões giram em torno de novas adaptações ao ambiente doméstico, afinal os pais tiveram que trabalhar em casa, no mesmo espaço onde se faziam refeições com a família. Somava-se a isto, as rotinas de atividades escolares dos filhos, demandando dos pais tempo e disponibilidade para acompanhar as aulas online e auxiliar nas tarefas, dentre outros fatores que implicaram na mudança de vida das crianças durante o isolamento.

Um estudo global foi lançado pela ONG Save the Children em 46 países, com mais de 31.683 participantes, para buscar evidências sobre como o contexto pandêmico causado pela COVID-19 impactava a saúde das crianças, tanto em termos biológicos como socioemocionais. No que diz respeito às mudanças no bem-estar das crianças, 83% relataram aumento de sentimentos negativos relacionados à pandemia e 46% identificaram sinais de sofrimento

psíquico em crianças. No que concerne ao bem-estar físico das crianças, 33% relataram situações de violência física ou verbal, além do aumento de tarefas domésticas e o trabalho infantil. (RITZ; O'HARE; BURGESS, 2020).

Outros estudos também ressaltam que as tensões por informações inadequadas ou a falta das mesmas associados à pandemia, podem desencadear efeitos negativos significativos à saúde mental das crianças. (JIAO et al., 2020; OECD, 2020; RIMMER, 2020; RUNDLE et al., 2020; SHONKOFF, 2020; WANG et al., 2020). Durante o grupo focal realizado com os sujeitos da pesquisa, alguns sentimentos como ansiedade, preocupação com a saúde dos familiares, frustração e tédio, saudades do contato com os colegas de escola e principalmente o medo da morte ou ameaça da morte de entes queridos, se destacaram entre a maioria dos pesquisados.

Linhares e Enumo (2020) destacam que o medo da contaminação pela COVID-19 associado ao distanciamento social, pode afetar os relacionamentos, senso de competência e autonomia para tomar decisões, causando o aumento de ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático, inclusive para crianças.

A pandemia foi e está sendo cenário de muitas perdas, sejam elas perdas simbólicas ligadas as mudanças e restrições à vida em sociedade ou a perda por morte. Devido ao isolamento social necessário como medida de cuidado e proteção à saúde, as escolas ficaram um longo período sem aulas presenciais. Com o retorno das atividades nessa modalidade, os profissionais da educação estão se deparando com as diversas situações de luto em sala de aula.

Tal contexto de crise e de incerteza faz surgir diferentes agendas e pautas necessárias para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Repensar modelos e propostas de ensino é um dos pontos cruciais, principalmente quando se ver na escola uma estância extremamente importante na constituição de sujeitos emocionalmente inteligentes.

Contudo, não é isso que vemos, por vezes renegada, a sociedade exclui as crianças do assunto morte com a intenção de protegê-las. Quando na verdade, ao falar sobre esta experiência, estamos reforçando como a vida é preciosa e como é importante valorizá-la. Sobre isto, Kübler-Ross (1996) afirma que

normalmente evitamos que as crianças participem da morte e do morrer, julgando que as estamos protegendo desse mal. Mas é claro que as estamos prejudicando ao privá-las dessa experiência. Ao fazer da morte e do morrer um tabu e ao afastar as crianças das pessoas que estão morrendo ou já morreram, estamos incutindo nelas um medo desnecessário (p. 33).

No contexto em que tantas vidas foram ceifadas, falar sobre morte e luto nunca foi tão necessário. Vista como um tabu, a morte sempre fez parte do contexto de diferentes infâncias,

por isso a importância de inserir no currículo das escolas o tema vida e morte, ainda nas séries iniciais. A pesquisadora Kooper Muller (2005) realiza estudos em prol da inserção do tema da morte nas escolas, para ela a educação é propulsora na aquisição do conhecimento, portanto deve promover a desmistificação da morte preparando os sujeitos, desde cedo, tanto para a vida quanto para a morte.

Sobre o tema, Barros de Oliveira (1999) sugere mudanças no contexto educacional:

a morte não pode continuar um tabu, continuar ausente dos lugares educativos, designando-se para a família e para a escola. É necessário incluir uma pedagogia tanatológica no contexto educativo, para que verdadeiramente se cultive uma educação integrante e integrada de todas as dimensões do ser humano. Ensinar a arte do bem morrer, e educar para bem morrer é educar para bem viver (p. 155).

Os autores ainda sugerem uma proposta educativa que possa desenvolver a formação dos alunos para encarar com normalidade a morte, possuindo assim habilidades e condições emocionais de vivenciar um luto menos traumático. Tais questões, fazem surgir indagações sobre o preparo dos profissionais da área da educação para lidar com situações de morte, perdas e luto, uma vez que, culturalmente, pensa-se que a morte não faz parte do contexto da educação. Contudo, acredita-se que a criança conseguiria se relacionar melhor com as situações inevitáveis, sendo capaz de encarar a morte como algo que faz parte do processo do viver, assim como outras frustrações e perdas.

Basicamente, existem quatro pilares que apoiam os estudos sobre a elaboração do luto por parte das crianças (TORRES, 1979):

- a) Universalidade: a compreensão de que todos os seres vivos devem morrer um dia.
- b) Irreversibilidade: o fato de que, uma vez morto, não se pode voltar à vida
- c) Cessação da vida corporal: a compreensão de que a morte envolve o fim de todas as funções corporais e dos órgãos.
- d) Causalidade: a noção de que é precisamente a cessação das funções corporais que causam a morte.

Tais pilares representam o processo de elaboração do luto e, para que ele se desenvolva, é necessário fornecer não só apoio à criança, mas informações legítimas, sem privá-la da verdade, ou seja, falar da morte com as crianças de maneira clara e sincera, respondendo às perguntas, compreendendo as emoções e dando suporte para o enfrentamento ao luto. “Quando um adulto não diz a verdade a uma criança sobre a morte, está dificultando a primeira etapa de seu trabalho de luto” (ABERASTURY 1984, p. 135). Quando o direito da verdade é privado

da criança, por não conhecer muito bem como é o processo da morte, ela acaba experimentando a ausência como abandono. Portanto, deve-se, inclusive, esclarecer que as pessoas mortas não voltarão e que, embora não saibamos quando, todos morrerão um dia, incluindo ela própria.

Nesse sentido, para ajudar a criança no processo de luto, não se deve adotar expressões que a confunda, como “foi viajar”, “foi embora”, “foi viver com Deus” ou “está descansando”, mas fazer uso de uma linguagem simples, verdadeira e adequada para o seu entendimento (TORRES, 1999; ABERASTURY 1984). Entender que a mentira não nega a dor e nem a minimiza, de modo que prover informações verdadeiras e assim ganhar a confiança da criança alivia e ajuda a aceitar o desaparecimento da pessoa que morreu, dando suporte para construção da resiliência. Sobre isto, Aberastury (1984) afirma que:

a ocultação e a mentira do adulto dificultam o trabalho de luto da criança. Quando morre um ser querido, sua ausência será definitiva. O trabalho de luto exige uma sucessão de esforços. O primeiro e fundamental é aceitar que o ser querido já não está conosco. Mas se um grupo ou um familiar começa a ocultar esse fato e recorre à mentira, vai enredando-se em um emaranhado cada vez maior de ocultações que terminam perturbando seriamente as capacidades cognitivas de todos os seus integrantes. (p. 135).

Nota-se, portanto, que as condições do funcionamento familiar, bem como a rede de apoio daquela criança, contribuem para a qualidade da elaboração do luto. Além disso, fica evidente a importância de se pensar em alternativas para que a criança possa ser amparada no enfrentamento de suas perdas, tanto em seu ambiente familiar como no contexto escolar. Torres (1999), afirma que a criança é capaz de enlutar-se tanto quanto o adulto, identificando três etapas principais no processo natural do luto infantil:

a) u

Diante de tais questões, é urgente pensar em estratégias para conversar com as crianças a respeito das perdas, principalmente, quando se tem como pano de fundo a situação de diferentes famílias que perderam suas rendas e meios de sobrevivência, que mudaram a rota dos seus planos tendo que isolar-se dentro de casa, além da realidade das crianças e idosos, que passaram a viver momentos preciosos da fase da vida dentro de suas casas. Durante a pandemia as crianças não viveram apenas um luto pela morte de entes queridos ou colegas, mas sofreram com as perdas simbólicas, como conviver com os colegas da escola, professores, amigos e tantas outras práticas convencionalmente estabelecidas.

A literatura especializada em geral fala muito do luto que acontece a partir da morte das pessoas, mas talvez fale pouco de um luto necessário, durante o decorrer da vida, pela perda em

seus diversos desdobramentos. Luto pela perda dos brinquedos mais precoces, que de fato são as primeiras possessões da vida, pela perda de uma amizade, de uma oportunidade, processos de separação, perdas financeiras. São situações que preparam a criança para um evento mais estressor, como a morte.

Ainda que tais situações não envolvam uma morte concreta, elas representam perdas que podem reverberar em sentimentos semelhantes. São as elaborações dessas pequenas perdas — mortes simbólicas — que vão colaborar para elaboração de perdas maiores, ou seja, a morte concreta. No entanto, elas são pouco valorizadas ou levadas em conta.

Em *Luto e Melancolia*, Freud (1996) descreve o luto como um processo reativo a uma perda no seu sentido amplo. Ao tratar da coisa perdida, o autor a associava a um objeto, que pode ser uma ideia, uma abstração ou a morte de uma pessoa. O psicanalista descrevia como resolução do processo de luto a possibilidade de renunciar ao que foi perdido, a partir do entendimento do que estava sendo vivenciado, ou seja, o luto é simplesmente um processo de aceitação. Freud acreditava que o processo psíquico que se estabelece ao se vivenciar uma perda está ancorado não somente no significado real do objeto perdido, mas no que a perda simboliza. Por isso, muitos teóricos pensaram a resiliência a partir da denominação de luto em Freud, já que se constitui na capacidade de processar a perda, sendo o luto ou a saída dele um “marcador” de resiliência.

Essas questões podem ser vistas dentro de uma linha social da narrativa infantil contemporânea, em repercussões importantes em obras brasileiras, ao trazer discussões sobre a perda da identidade infantil: no enredo de vida de uma família pobre e impaciente, como a retratada em *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga Nunes; nas angústias e dúvidas de um menino a quem a separação dos pais deixa inseguro e dividido, em *O dia de ver meu pai* (1977), de Vivina de Assis Viana; e na menina órfã de *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes. São histórias que internalizam, na personagem infantil, situações que perpassam diferentes crises do mundo social.

Enfim, um evento estressor, seja ele de ordem psíquica, fisiológica ou sociocultural, pode ser desencadeado por diversos fatores ou mecanismos de risco. São eventos adversos da vida que aumentam a predisposição da criança para tais sofrimentos. As incertezas que perpassam as ideias de finitudes nessa fase são várias, e não se sabe quando essas incertezas constituirão necessidades informacionais, devendo-se reconhecer nelas a oportunidade de se trabalhar competências como a resiliência.

No contexto educacional, a escola, como instância formativa, deve buscar meios de promover condições necessárias para o desenvolvimento não só de competências técnicas e

cognitivas, mas socioemocionais, de modo que as crianças e adolescentes possam superar situações traumáticas ou enfrentar situações de vulnerabilidade social.

CAPÍTULO 6

AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA INFORMACIONAL EM CRIANÇAS



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa

O estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. No campo das ciências da saúde, teve início na década de 1970 com estudos sobre pessoas que, apesar de terem vivenciado situações traumáticas, não adoecem como seria o esperado. O conceito foi proposto inicialmente como uma manifestação da competência desenvolvida pela criança, apesar da exposição a eventos estressantes (SOUSA; CERVENY, 2006).

Contudo, originariamente, o termo resiliência surgiu na Física, como a capacidade dos metais de se moldarem em determinadas condições impostas, refere-se à “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica” (FERREIRA, 1975, p. 1223).

Na Psicologia, a conceituação do termo resiliência não é tão precisa como na Física e na Engenharia, principalmente considerando a multiplicidade e a complexidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. Nos últimos dez anos, este construto tem sido muito discutido, levando os pesquisadores a identificá-lo como amplo, polêmico, dinâmico e em fase de construção (KIM-COHEN; COLS., 2004).

Um dos primeiros e mais importantes estudos nessa área foi realizado na Romênia com órfãos que foram precocemente separados de suas mães, passando por intensa privação

emocional e física durante o período da ditadura. Rutter (1985) avaliou esses órfãos anos depois de eles terem sido encaminhados para os novos lares e verificou que, apesar das experiências traumáticas e de privação vivenciadas no início da vida, muitos deles acabaram tendo um desenvolvimento satisfatório e se tornaram resilientes. Assim, o teórico postula que a resiliência não pode ser considerada como um traço de personalidade, mas como um processo dinâmico que pode variar em diferentes contextos.

Garcia (2001) apresenta três tipos de resiliência: a emocional, a acadêmica e a social. A resiliência emocional está relacionada às vivências positivas do sujeito que levam a sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, impulsionando a pessoa a lidar com mudanças e adaptações, ao passo em que obtém um repertório de situações para a solução de problemas; a resiliência acadêmica se refere ao papel da escola como instituição-chave, em que habilidades para a resolução de problemas são adquiridas por intermédio dos agentes educacionais; e a resiliência social envolve fatores do contexto social, relacionados ao sentimento de pertença, apoio de familiares e amigos, relacionamentos afetivos.

Nota-se que a resiliência é uma habilidade adquirida no contexto da vida como um processo que envolve questões sociais, institucionais e pessoais. Seu ganho está na capacidade e na força para lidar e fazer de uma adversidade uma oportunidade de tornar-se ainda mais forte: a sabedoria está nisso. Portanto, considera-se fundamental a compreensão da resiliência como um aprendizado através da apropriação informacional em situações de incertezas e conflituosas. Mais do que isso, a resiliência deve ser vista como pauta acadêmica imprescindível para o desenvolvimento do sujeito no âmbito educacional.

No concernente a isso, a UNESCO (2016) considera que o acesso à informação possibilita o entendimento dos direitos humanos, a aceitação das diferenças, a tolerância diante das diversidades identitárias e, ao mesmo tempo, proporciona o autoconhecimento, suas defesas, seu lugar no mundo. Nesse sentido, tem-se a competência em informação como uma poderosa ferramenta de uso educacional, cultural e social.

Aldo Barreto (1994) associa o conceito de informação ao sentido de ordem e redução de incertezas. Ordem na perspectiva de elemento organizador que referencia o sujeito antes mesmo do seu nascimento e redução de incerteza por ser a informação o caminho para a compreensão do mundo e das condições humanas.

No processo de busca de informação descrito por Kuhlthau (1993), o estado de incerteza caracteriza o início da busca do sujeito e pode ser impactado por sentimentos em cada etapa dos seis estágios de busca informacional, a saber: a iniciação; a seleção; a exploração; a formulação; a coleta; e a apresentação. Para cada fase, Kuhlthau identificou emoções,

pensamentos, ações, estratégias e humores, pois considera que esses sentimentos influenciam no processo de busca e na forma com que as pessoas usam a informação. A autora observou que sintomas afetivos de incerteza, confusão e frustração estão associados a pensamentos vagos e obscuros sobre um tópico ou pergunta nas fases iniciais do processo. Desse modo, à medida que o foco da pesquisa vai sendo desenvolvido, gera-se o aumento da confiança, e outros sentimentos, como a satisfação e o alívio, substituídos pelo estado de incerteza inicial.

Os limites dessa abordagem recaem sobre o fato de Kuhlthau (1993) ter considerado o estado de incerteza a partir das etapas do processo de busca informacional (iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação), o qual, por sua vez, desenvolve-se de forma linear nos modos de uma busca proposital de informação voltada para a resolução de um problema.

Diferentemente da abordagem de Kuhlthau (1991; 1993), ao tratar sobre a informação como redutora das incertezas e promotora da resiliência, Brasileiro (2017, considerou a incerteza como um estado momentâneo da experiência humana o qual envolve dúvidas, ambiguidades, emoções e conflitos, que perpassam não só o momento da busca informacional, mas todo o processo de geração da incerteza:

Estes, por sua vez, podem estar relacionados com atividades de naturezas diversas, a exemplo do aprendizado sobre um tema específico; representação de um novo papel social; **superação de uma experiência traumática**; enfrentamento de uma doença; conexão com um ambiente desconhecido; entre outras. Nesse sentido, as pessoas buscam informações em suas vidas a fim de gerenciar este estado de incertezas para que, positivamente, possam “seguir em frente”. (BRASILEIRO, 2017, p.46, grifo nosso)

Essa capacidade de buscar informações para superar determinados conflitos é entendida como a competência informacional, um processo dinâmico e contínuo de aprendizado e desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional (DUDZIAK, 2008).

No contexto educacional, em os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Edgar Morin (2011) elenca como quinto saber “enfrentar as incertezas”, em que o autor discorre sobre as dificuldades de educar em meio à contemporaneidade permeada por conflitos, ambiguidades de ordem social, política e educacional: “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (2011, p. 75).

Outro teórico que trata dessa problemática é Philippe Perrenoud (2001), sociólogo com vários livros traduzidos no Brasil. Na obra “Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza”,

em que trata sobre a necessidade do desenvolvimento de competências na prática educacional, elimina os indícios das incertezas que permeiam esse contexto. Para o autor, o exercício da competência envolve operações mentais complexas conduzidas por esquemas de pensamentos que permitem determinar e realizar ações relativamente adaptadas à situação. Isso significa que as competências podem ser construídas não apenas por processos formativos, mas também pelas experiências do cotidiano.

Sem se ater às questões políticas e conflitos de valores que emolduram estas mudanças na educação⁴⁶, existe uma busca incessante para a constituição de um currículo escolar que integre a resiliência, sobretudo, nos aspectos do desenvolvimento das competências socioemocionais⁴⁷ na infância, já que “o sucesso no meio universitário não está ligado ao bom desempenho na escola, mas sim à manifestação de características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização.” (TOUGH, 2014, p.272)

No ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação – CNE (MEC) encomendou à Unesco um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica. (ABED, 2014). Desde então, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) considerou a possibilidade de incluir as habilidades socioemocionais no contexto escolar, o que se concretizou com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁸ em 20 de dezembro de 2017.

Com a elaboração da BNCC, os currículos escolares vêm sofrendo readaptações e tentativas de atender as demandas até o ano de 2020. No documento final da BNCC, intitulado “Educação é a base”, apresentam-se as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas, dentre elas algumas com foco direcionando para o desenvolvimento de competências socioafetivas: argumentação, autoconhecimento e autocuidado; resiliência; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017).

Pesquisas realizadas por psicólogos e educadores nas últimas décadas revelam que essas competências e habilidades são tão importantes quanto as habilidades cognitivas (medidas por testes de desempenho e QI) para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-

⁴⁶ Ver PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. RBPAAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019 Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>

⁴⁷ Capacidade de mobilizar atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável.

⁴⁸ Documento normativo, pelo qual se definem as diretrizes do que os alunos devem aprender em cada ano, da creche ao ensino médio.

estar individual e coletivo, como educação, renda e saúde. Mais do que isso: as evidências sugerem que essas habilidades contribuem para o desenvolvimento pleno do indivíduo. (SANTOS; PRIMI, 2014)

Na última década, economistas, educadores, psicólogos e neurocientistas das mais variadas tendências começaram a demonstrar fatos que apontam para um questionamento de boa parte dos pressupostos da hipótese cognitiva. Segundo eles, o que mais importa no desenvolvimento de uma criança não é a quantidade de informação introduzida no seu cérebro nos primeiros anos de vida. O importante é ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diferente de qualidades, entre elas: persistência, autocontrole, curiosidade, escrupulosidade, determinação e autoconfiança. (TOUGH, 2014)

Diante de diversas exigências advindas de documentos diretivos para o trabalho de temas nas escolas – tais como os Parâmetros Curriculares e Temas Transversais do Ministério da Educação – o mercado editorial se viu impelido a atender tais demandas e, como consequência disso, o papel do escritor também sofreu desdobramentos, pois, para atender as especificidades educacionais, a literatura infantil deixa de se guiar por projetos estéticos e passa a se preocupar com as questões pedagógicas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

Essas questões demandam ainda mais a necessidade de buscar estratégias para trabalhar a literatura na escola, de modo a incitar a criticidade dos alunos e o desenvolvimento socioemocional, não propriamente como uma competência a ser profissionalmente executada, mas buscar meios para desenvolver nessas crianças a consciência e o entendimento do efeito dos seus sentimentos e sensações emocionais durante a vida.

A exemplo disso, o governo do estado do Ceará, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto Fernand Braudel, criou em 2012 o projeto Círculo de Leitura, o qual promove a discussão em grupo de obras que ressaltam diversos valores éticos. Nesses encontros, mediados por professores e multiplicadores (os próprios alunos ou ex-alunos da escola), as crianças e adolescentes discutem temáticas que envolvem diferentes questões, tanto de cunho emocional como relativas à cultura, política e economia. Nesse ano, foi lançado pela Secretaria de Educação do Ceará, o programa ‘InteliGentes’, que desenvolve Competências Socioemocionais e Múltiplas Inteligências no Fundamental, por meio de parceria com o Instituto Aliança.

Vale ainda mencionar duas iniciativas privadas realizadas em São Paulo, dentre elas o programa “Escola da Inteligência: educação socioemocional”, pioneira no desenvolvimento de um programa para o ensino da inteligência emocional desde a infância, há mais de uma década,

que trabalha as habilidades e as competências socioemocionais pelas escolas particulares de todo o Brasil.

Outro exemplo que merece destaque é o “Amigos do Zippy”⁴⁹, um programa de Educação Emocional para crianças de seis a sete anos de idade aplicado em algumas escolas da rede privada do país, coordenado pela Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC). O objetivo desse programa é ensinar as crianças a lidar com as dificuldades do dia a dia, a identificar seus sentimentos e conversar sobre eles a partir da literatura.

O trabalho é realizado nas salas de aula e gira em torno da história de um menino, Thiago, que tem um bicho-pau chamado Zippy como animal de estimação. O personagem passa pelos mesmos problemas no dia a dia que as crianças na vida real passam, como brigas com amigos e conflitos em família, o que gera discussões sobre formas de encontrar soluções e, assim, desenvolver a resiliência. Ao final da história, o personagem principal morre, propositalmente, como uma maneira de trabalhar o assunto com as crianças e prepará-las para vivenciar situações de perda.

No campo da informação, o conceito de resiliência informacional é desenvolvido a partir dos estudos de Lloyd (2014; 2015) sobre práticas de letramento informacional em saúde no contexto de transição de refugiados.

6.1 A construção da resiliência por meio das práticas informacionais

De acordo com Brasileiro (2017), dois estudos pioneiros consolidaram o termo resiliência informacional no campo da informação, a saber, os trabalhos de Hesberger (2013) e Lloyd (2014). Ambos evidenciaram o efeito da informação no processo de desenvolvimento da resiliência de sujeitos que passam por momentos de transição dos seus ambientes informacionais. Nesse sentido, os estudos apresentam que a capacidade de buscar, acessar, usar e engajar-se com informações (práticas informacionais), são vistas como estratégia fundamental para o enfrentamento dessas incertezas.

Em seus estudos, Lloyd (2014, 2016) relaciona a competência informacional e as práticas informacionais no contexto de vida de refugiados. Nesses estudos, a autora destaca o

⁴⁹ O programa Amigos do Zippy é aplicado por uma rede internacional de mais de 30 países. Foi criado em Londres, na Inglaterra, em 2002, e teve como ideia inicial a prevenção ao suicídio de crianças. Em 2008, ocorreu uma tragédia em Brusque que destruiu centenas de residências e deixou uma pessoa morta na cidade. Por conta de abalos e perdas materiais, algumas crianças tinham dificuldade em lidar com o estudo e dar seguimento ao desenvolvimento infantil, o que levou uma empresa privada a financiar o projeto que se estende até os dias de hoje.

conceito de “*information resilience*” (resiliência informacional), entendido como a “capacidade de adaptar-se, aprender e transformar-se por meio do uso da informação, a fim de reorientar-se, adaptar-se e ajustar-se em resposta à ruptura de panoramas informacionais familiares” (LLOYD, 2016, p. 36, tradução nossa).

A autora usou o termo para explicar o processo de resiliência informacional que resulta das práticas de letramento informacional dos refugiados num contexto de transição ambiental mediado por incertezas. A partir da ruptura gerada pelo processo de mudança, é dada atenção ao modo como as pessoas conciliam seu panorama anterior com a construção de novos panoramas, ocorridos por meio das experiências dos sujeitos e da socialização coletiva. O objetivo de Lloyd (2016) foi entender como as pessoas lidam com a informação nesses contextos, sobretudo como elas estabelecem relacionamentos, laços sociais e afiliações e, também, como, a partir desses laços, a construção colaborativa do letramento informacional garante a construção da resiliência informacional.

Tomando como base a estrutura desse conceito emergente, na tese intitulada ‘Resiliência Informacional’, Brasileiro (2017) desenvolve algumas explicações propositivas no sentido de ampliar a compreensão da “resiliência informacional” para o contexto das práticas colaborativas mediadas pelos espaços virtuais atrelados aos dispositivos móveis. O objetivo central da sua pesquisa foi explicar, por meio de um modelo, como se estrutura o processo de resiliência informacional no contexto das práticas colaborativas mediadas pelos espaços virtuais (BRASILEIRO, 2017).

Partindo desse objetivo, o autor analisou as práticas informacionais de mulheres que vivenciavam a experiência da maternidade pela primeira vez (mencionadas na pesquisa como mulheres primíparas), e utilizavam o espaço virtual de dispositivos móveis, especificamente a rede social WhatsApp, como uma estratégia informacional destinada ao enfrentamento coletivo das incertezas que emergem da experiência de ser mãe. A partir dessa vertente, ele elaborou um modelo para representar como essas mães construíram a resiliência informacional através das práticas informacionais colaborativas mediadas pelos espaços virtuais.

Fundamentado por bases teóricas e pesquisas realizadas no campo das práticas informacionais⁵⁰, o autor perpassa um longo percurso iniciado pela investigação do estado de incerteza informacional dos sujeitos da pesquisa, a partir do qual ele pôde categorizar as incertezas, os elementos que a viabilizavam, seus efeitos e, sobretudo, suas relações. Para a

⁵⁰ Para mais informações ver: BRASILEIRO, Fellipé Sá. Resiliência informacional: modelo baseado em práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

presente discussão, considera-se, especificamente, a etapa da caracterização do estado de incerteza (práticas informacionais dirigidas e não dirigidas) e a elaboração do modelo realizado pelo autor para a compreensão da temática abordada nesta pesquisa.

Esse redirecionamento do estudo do objeto se deve à série de variáveis que modificam a compreensão do fenômeno das incertezas informacionais analisadas pelo autor, a saber: o estado emocional vivenciado pelos sujeitos, o qual tem relação com os objetivos que geram a busca por informações; o contexto em que as buscas são geradas, considerando ainda as competências informacionais dos sujeitos que serão mobilizadas para tal ação de busca; e suas práticas de leituras e modos de apreensão informacional.

Cumprido mencionar que a pesquisa de Brasileiro (2017) se diferencia das abordagens comportamentais, como, por exemplo, a de Kuhlthal, pois o autor considera que as incertezas são experimentadas nas situações de interação com as fontes de informação, tanto de forma “proposital” como “incidental”. Além disso, considera também que as incertezas apresentam múltiplos significados (relacionados com o contexto sociocultural específico) e que as práticas em resposta às incertezas podem variar de acordo com os “objetivos conflitantes” que emolduram a experiência da incerteza (BRASILEIRO, 2017).

De fato, seria contraditório considerar apenas as incertezas informacionais que surgem no decorrer das etapas do processo de busca e uso informacional. Fazendo um paralelo com a visão de Almeida Junior (2007) sobre o processo de constituição da informação a partir das conjecturas do sujeito, essa incerteza surge desde o momento em que os sujeitos se deparam com o estado de incerteza em si. No caso da pesquisa de Brasileiro (2017), quando as mães sabem pela primeira vez sobre as condições gestacionais que têm de enfrentar, mesmo que involuntariamente, as dúvidas surgem de imediato, não somente quando partiram para a busca informacional.

Isto significa que a ausência de informação também pressupõe a existência dela no próprio pensamento do sujeito. Tal situação também se aplica ao contexto dos participantes desta pesquisa, tendo em vista que as crianças iniciaram seu processo de incerteza informacional desde o momento em que a Pandemia gerada pelo Novo Coronavírus foi anunciada, conforme será possível verificar no sétimo capítulo.

Essas questões vão de encontro à teoria do filósofo John Dewey na obra “O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação”, em que o autor diferencia o pensamento reflexivo de outros processos mentais. De modo geral, o pensar reflexivo supõe a intenção de descobrir a verdade, mesmo que provisória, enquanto outros pensamentos de ordem aleatória nem sempre

pretendem encontrá-la. É na dimensão interativa entre o mundo e as experiências nele vivida que o autor situa o pensamento reflexivo proposto.

Portanto, o processo das práticas informacionais construídas a partir das incertezas perpassa as fases do pensamento reflexivo definidas por Dewey (2001), quais sejam: (1) **estado de dúvida**, que origina o ato de pensar; e (2) a **busca por informação** que resolve a dúvida. Nesse sentido, o pensamento reflexivo é orientado para a solução de problema e a sua característica principal é a ação e disposição para investigação.

Em consonância, Araújo (2015) salienta que não existe apreensão da realidade sem a noção de imaginação simbólica, entendida como a capacidade do homem de criar, representar e simbolizar tudo o que o cerca. Nesse sentido, o sujeito apreende o mundo mediante duas maneiras: a primeira o autor chamou de modo direto, ou seja, por meio dos cinco sentidos. E a segunda forma é o modo indireto quando, da ausência do objeto, pela dimensão simbólica, o sujeito representa e atribui significado às coisas do mundo. Isso é o que nos permite “abrir as portas para o novo e, ao fazer isso, estende a realidade” (ARAÚJO, 2015, p. 13).

Nesse sentido, não se pode desconsiderar, como destaca o modelo do processo de pesquisa de informações de Carol Kuhlthau (1989), que os componentes cognitivos e afetivos influenciam todo o processo. Com bastante sensibilidade, Brasileiro (2017) compreende que o estado emocional do sujeito gera impactos significativos na busca informacional, pois, durante a sua pesquisa, quando pergunta para as mães a respeito das incertezas geradas na busca por informações sobre a gravidez/maternidade, o autor reconhece, segundo as respostas, os aspectos emocionais como barreiras nesse processo.

[...] a perspectiva de “estado de incerteza informacional” adotada em nossa pesquisa permite considerar os níveis de ambiguidade e redução necessários para a compreensão do **mix de incertezas** que envolve as práticas informacionais no ambiente virtual em contextos adversos. Enquanto o termo “estado” – relacionado ao modo de estar no momento – é capaz de abranger as variáveis emocionais e socioculturais que particularizam os contextos da incerteza na vida *off-line* dos sujeitos, o termo “incerteza informacional” preserva as múltiplas relações de significância entre incerteza e informação nas práticas dos sujeitos, mas, sobretudo, demarca e evidencia as questões de informação que impedem e/ou dificultam os objetivos informacionais (BRASILEIRO, 2017, p. 124)

Além disso, o autor reconhece que, nessa fase da pesquisa (análise da busca informacional), não são consideradas todas as interações estabelecidas pelos sujeitos em decorrência de suas práticas de informação, posto que muitas dessas práticas são realizadas “na

vida real” ou “off-line”, concomitantemente com as práticas on-line, exercendo influências no estado de incerteza informacional.

Nesse contexto de mobilidades híbridas, Brasileiro (2017) descreve o estado de incerteza informacional causado por práticas “não dirigidas”, ou seja, sem a ação direta da busca informacional. Esse autor destaca três situações principais que geram incertezas e perturbações emocionais: quando inesperadamente conteúdos delicados são visualizados; quando as informações compartilhadas e os atos na rede ameaçam a face alheia; e quando chegam informações contraditórias sobre determinado tema importante.

Para além da importância de manter-se informado em situações de crises como a pandemia, também é válido discutir até que ponto a falta de acesso a informações fidedignas aumenta o nível de estresse ou se o acesso demasiado a informações de diferentes naturezas e suportes poderiam contribuir para uma ansiedade ou resiliência informacional (WURMAN, 1991; BRASILEIRO, 2017), uma vez que é possível identificar outras visões onde se reconhece que o fenômeno informacional é ao mesmo tempo favorável e catastrófico (DAVENPORT, 1998; WURMAN, 1991).

O que levanta a questão sobre como o ciberespaço pode ser um promotor de resiliência, mas também um gerador de incertezas. Problemáticas como o vasto conteúdo informacional e as diversas possibilidades de apreensão da informação podem reverberar em outras problemáticas além da desinformação. Hoje, o principal problema dessas questões mencionadas parece residir não somente no excesso informacional e na falta de legitimidade das informações⁵¹ que são compartilhadas em rede, mas principalmente em sua rápida propagação.

A instantaneidade é uma problemática no contexto do ciberespaço, sobretudo nos usos que são feitos desta conectividade. A disseminação de informações falsas, somada ao fluxo informacional potencializado pelas TDICs podem gerar inúmeros prejuízos. Existe uma linha muito tênue entre acessar e consumir informação e o desenvolvimento de sofrimentos psíquicos.

Tudo isso levando-se em consideração o tempo histórico vivido e as interações com as instâncias formativas que perpassam a vida de cada sujeito, pois, mesmo sem buscar tais informações, ele é impactado pela difusão informacional sobre o assunto – a exemplo disso, nas mídias, de modo amplo, pode-se mencionar uma série de notícias geradas em torno da Covid-19. A pandemia trouxe consigo um *boom* informacional, tanto nas mídias sociais, como em jornais impressos e televisivos. A mídia em geral montou estratégias de cobertura nas

⁵¹ Um exemplo concreto desse fenômeno emergente são as notícias falsas, ou *fake news*.

dimensões sociais, políticas e econômicas e atua diariamente no repasse massivo de informações.

De todo modo, as buscas na internet são realizadas com vistas a reduzir as incertezas vivenciadas por toda a população, a partir da busca e consumo informacional. E foi exatamente a essa conclusão que Brasileiro chegou após a realização de sua pesquisa:

[...] as práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais exercem influências sobre os processos informacionais que envolvem a tomada de decisão, tanto no ganho de segurança individual – para buscar, usar e avaliar as fontes de informação do novo ambiente informacional [...], quanto na manutenção da sensação de apoio (ou suporte) frente às situações de incerteza; ou melhor, antes, simultaneamente ou após quaisquer situações nunca antes vivenciadas que demandem a tomada de decisão (BRASILEIRO, 2017, p. 193).

Destarte, a relação entre resiliência e informação é introduzida como elemento-chave do processo de enfrentamento das adversidades sociais, de modo que a resiliência informacional consiste em como essas pessoas desenvolveram competências informacionais necessárias para lidar com tais adversidades sociais. Nesta pesquisa, considera-se o termo “Resiliências Informacionais” no plural, por entender que a resiliência é cíclica e mantém-se sempre em movimento, de modo que nos tornamos resilientes em diferentes dimensões da vida, inclusive no que tange às informações.

O cenário informacional é complexo e vasto, podemos ser resilientes em determinados setores, a partir da experiência pessoal e social de cada indivíduo. Contudo, para tornar-se resilientes em informação é necessário compreender como alcançar esta competência, quais parâmetros e ações indicam tal estado do sujeito, contextualizando com o espaço social em que tais práticas são geradas.

6.2 Elementos facilitadores para o desenvolvimento da Resiliência Informacional em ambientes virtuais

Durante o ano de 2020, as escolas de todo o país passaram por um processo de desterritorialização e passaram a existir a partir dos próprios professores. Sem eles o ensino não teria sido possível, sobretudo mediado por tecnologias, computadores e dispositivos móveis que serviram de ponte para levar até as crianças a possibilidade de ter acesso à informação, ao mesmo tempo em que promoviam um espaço para a socialização, afinal, como bem aponta Freire (1996), o importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e

convivência. Nesse sentido, toda a carga de responsabilidade exercida pelas instituições de ensino, seja em termos cognitivos ou emocionais, passou a ser desenvolvida através das infovias comunicacionais, com características peculiares e introduzidas na cultura contemporânea.

Com o fechamento das escolas, as instituições de ensino não tinham um plano bem estruturado para o ensino a distância, tampouco profissionais habilitados para mediar informação no espaço virtual. Ora, sabe-se que o ambiente digital enquanto espaço de produção e uso informacional exige não apenas habilidades para além das formas de acesso à informação já consagradas, mas também para a assimilação de outros processos cognitivos, de conhecimento e maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento. (SOARES, 2002).

É certo que a condição de ubiquidade da rede, envolvendo os internautas num estado de conexão generalizada, ressalta a capacidade movente dessa interação, já que o usuário pode conectar-se à rede enquanto se desloca no mundo físico; portanto, as tecnologias móveis foram extremamente estratégicas para o processo educacional.

Ao mesmo tempo, existe uma certa hibridização entre o que se passa no real e no virtual, tendo em vista que o usuário não se encontra mais em um espaço estritamente territorial, geográfico, mas sim em um híbrido território/rede comunicacional (SANTAELLA, 2010). Essa natureza híbrida do espaço na contemporaneidade é discutida por Lemos (2009), que destaca a coincidência entre a mobilidade física (deslocamento no espaço territorial) e a mobilidade informacional (deslocamento no ciberespaço), a partir da qual são criados sentidos territoriais e novas formas de relacionamentos com os lugares.

Brasileiro (2017) elaborou um modelo para representar como a resiliência informacional pode ser construída no contexto virtual. Ao longo da análise das práticas informacionais travadas nos espaços virtuais por mães primíparas, o autor chegou à conclusão de que o processo colaborativo dessas práticas viabiliza o desenvolvimento de competências informacionais e a construção da resiliência informacional, a saber:

[...] o processo de resiliência informacional está associado às estratégias informacionais, criadas pelos sujeitos nos espaços cotidianos de sociabilidade, que condicionam a superação das rupturas e incertezas, isto é, a reconstrução dos cenários informacionais, o reestabelecimento das redes sociais, o aprendizado sobre as informações inerentes a um novo contexto e a reformulação do conhecimento prévio com a realidade sociocultural que permeia o novo ambiente (BRASILEIRO, 2017, p. 16).

Ao final da sua pesquisa de doutorado, Brasileiro (2017) apresentou a elaboração e aplicação de um modelo em que é possível explicar e representar a microdinâmica das práticas

informacionais colaborativas que estruturam a resiliência informacional no ambiente virtual. O modelo de Brasileiro (2017) serviu de base para análise desta pesquisa, conforme apresentado na metodologia.

O autor abre espaço para discussões não só no âmbito das práticas informacionais, mas no campo das trocas socioafetivas em espaços conectados pela estrutura do ciberespaço. O ambiente virtual se caracteriza como um canal de comunicação amplamente utilizado para o repasse de informações, ao mesmo tempo em que possibilita a formulação de redes de sociabilidade, sobretudo na constituição de grupos em redes sociais, conforme considera Brasileiro:

[...] as práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais exercem influências sobre os processos informacionais que envolvem a tomada de decisão, tanto no ganho de segurança individual – para buscar, usar e avaliar as fontes de informação do novo ambiente informacional, [...] quanto na manutenção da sensação de apoio (ou suporte) frente às situações de incerteza; ou melhor, antes, simultaneamente ou após quaisquer situações nunca antes vivenciadas que demandem a tomada de decisão (BRASILEIRO, 2017, p. 193).

Isso se aplica à realidade de sociabilidade das crianças durante a pandemia, em que o contato a distância mediado por tecnologias de comunicação multirrede era a única possibilidade (ou pelo menos recomendada), para as trocas e interações sociais. Durante a realização desta pesquisa, a Biblioterapia aplicada com crianças ocorreu através do uso da plataforma digital Google Meet, de modo que foi preciso adequar-se a esse espaço para realização da mediação de leitura.

Vale mencionar que a realização desta pesquisa se desenvolveu dentro dos limites previstos para a realização de ações que visem ao desenvolvimento de competências para lidar com questões socioemocionais, sobretudo através de plataformas online. Para tanto, procurou-se conhecer ações empreendidas para adequação de processos terapêuticos presenciais no ciberespaço.

O ambiente psicoterapêutico online tornou-se uma prática legal e regulamentada no Brasil pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) desde 2018, através da resolução 11/2018. Atualmente, diante da complexidade do cenário social ocasionado pela Covid-19, novas orientações que abrangem a segurança dos instrumentos, a qualidade dos dados obtidos, os intervalos de confiança a serem utilizados e os padrões éticos e técnicos foram divulgadas (APA, 2020).

Recentemente, diversos estudos elencaram as vantagens do atendimento psicológico remoto, entre eles o acesso a serviços que poderiam não estar disponíveis em determinadas regiões e a redução de custos, como de deslocamento e de espaço físico (MARTIN; MILLAN; CAMPBELL, 2020). Além disso, pode ser uma solução quando o atendimento presencial não é viável, como, por exemplo, a vigência da determinação de distanciamento social em virtude da pandemia.

Por outro lado, considera-se também a existência de pontos de desequilíbrio nessa dinâmica terapêutica. Romano, Santos e Alves (2019) pontuam a perda do contato olho a olho; diminuição da espontaneidade nas respostas da pessoa; o elitismo, uma vez que parte da população não tem acesso à internet; e, também, a maior probabilidade na quebra de sigilo. Ademais, há a dificuldade na manifestação e identificação de sentimentos e pontuações precisas e, além disso, o psicólogo poderá deparar-se com diferentes culturas.

Um estudo de revisão sistemática realizado no campo da Psicologia, sobretudo no âmbito da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), encontrou evidências significativas sobre a efetividade das intervenções da TCC online no tratamento de distúrbios emocionais decorrentes da pandemia. O estudo comprovou que o processo terapêutico ocorrido online “auxilia os indivíduos a avaliar, de maneira mais lógica e racional, as preocupações antecipatórias e catastróficas vivenciadas, e a lidar com estressores que exacerbam os sintomas (p. ex., notícias sobre o aumento do número de casos confirmados da doença e óbitos)”. (ARAÚJO; COSTA, 2021, p. 110)

Outro estudo que serviu de embasamento para as práticas biblioterápicas *online* foi o de Bolen et al. (2020), no qual os autores elencam diretrizes sobre como aplicar remotamente intervenções de TCC para luto perturbado⁵², usando videoconferência. Conforme Bolen et al. (2020), o tratamento pode ser estruturado de acordo com seis etapas:

Quadro 9 - Intervenções terapêuticas com uso de *webconferência*

PASSO 1	Garantir determinadas condições atendidas;	que sejam	Conexão com a <i>internet</i> ; local propício para a sessão de terapia; tempo de 45 minutos das sessões; consentimento para gravar o encontro, bem como o consentimento para realização da terapia remota.
PASSO 2	Encorajar envolvimento	o de	O papel dessa pessoa é atuar como conselheiro e companheiro, enquanto o paciente se move pela terapia e completa suas atribuições.

⁵² O luto perturbado é conceituado como transtorno de luto complexo persistente, incluído na Seção III como um diagnóstico para estudo posterior. A 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu recentemente o transtorno do luto prolongado (OMS, 2018).

	uma pessoa de apoio;	
PASSO 3	Explicar a lógica das intervenções;	Os elementos-chave desse raciocínio são enfrentar a realidade da perda e anular estratégias de evitação ansiosa e depressiva.
PASSO 4	Exposição da perda;	A exposição envolve o confronto gradual com estímulos específicos relacionados à perda interna e externa (por exemplo, memórias, objetos e situações) evitados pela pessoa enlutada.
PASSO 5	Reestruturação cognitiva;	Visa identificar e alterar crenças desadaptativas generalizadas que dificultam o confronto com a realidade da perda e a orientação para o futuro.
PASSO 6	Ativação graduada.	Envolve ajudar os pacientes a aumentar gradualmente seu envolvimento com atividades usuais que ofereçam alegria, significado e realização antes que a perda ocorra.

Fonte: Adaptado de Bolen et al. (2020).

Durante a análise desta pesquisa, realizou-se uma complementação aos passos mencionados acima, para convergir com a proposta da ACP, bem como com os objetivos desta pesquisa:

- a) Saber o momento certo de falar, mantendo-se atento para que o som seja ouvido por todos e se os microfones da turma estão devidamente acionados ou desligados;
- b) Manter os canais de comunicação abertos, explicando o mecanismo de “levantar a mão” na plataforma online e solicitando que o aluno ligue a câmera de vídeo;
- c) Centrar-se no que é dito e nos sinais corporais, assim os vídeos estejam ativados;
- d) Colocar-se em empatia com o outro e eliminar juízos imediatos;
- e) Buscar meios de não interromper a fala e expressões da criança;
- f) Controlar as emoções pessoais;
- g) Utilizar as capacidades de intuição, memória, percepção e improviso.

A seguir, apresenta-se a caracterização dos encontros realizados a partir de cada sessão de Biblioterapia realizada com os grupos via Google Meet, bem como a análise das versões de sentido das crianças.

CAPÍTULO 7

“PONHA A MÃO NA TERRA E SINTA”⁵³: INTERVENÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO



Fonte: Desenho produzido pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

Conforme descrito na metodologia, a realização deste estudo se deu através da pesquisa-ação, por meio da aplicabilidade da Biblioterapia com crianças de nove a dez anos durante dois períodos distintos da pandemia – final de 2020 e metade de 2021 –, constituindo 19 momentos síncronos realizados com 264 crianças no total. O objetivo não foi avaliar o efeito das ações de mediação de leitura realizadas com as turmas dentro do referido intervalo, por entender que a construção da resiliência informacional envolveria outros aspectos a serem analisados, mas identificar condições propícias para a construção da resiliência, a partir de elementos estruturantes do modelo de Brasileiro (2017).

Ademais, buscava-se meios de constituir princípios e fundamentos que proporcionassem a construção e fortalecimento de laços no ambiente virtual, sobretudo a longo prazo com os participantes da pesquisa. Nesse percurso, foi possível perceber a maneira como as crianças falariam sobre a temática após conhecerem a mediadora, bem como após terem vivenciado novas experiências no contexto pandêmico.

⁵³ Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll.

Em geral, as crianças participantes da pesquisa são de classe média/alta, estudantes de uma escola de grande visibilidade na cidade de Fortaleza e de mensalidade em torno de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. Quase todas as crianças possuem segurança e residem em bairros nobres da cidade. A escolha da escola foi por conveniência, pois a pesquisadora deste estudo já havia realizado formações no espaço e tinha bom relacionamento com a professora de linguagens e com a supervisão da escola. Ainda assim, houve uma certa resistência para a realização dos grupos, em decorrência da temática a ser trabalhada durante a Biblioterapia e do receio em relação à aceitação dos familiares.

A proposta inicial foi de realizarmos o estudo com uma escola da rede privada e outra da rede pública, mas diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico, não houve condições de acesso à outra instituição. Para realização do presente estudo na escola em questão, fez-se necessário muitas conversas e ajustes, bem como negociações das estratégias utilizadas. Todo o esquema de aplicabilidade da pesquisa precisou passar por diferentes instâncias educacionais dentro da escola até ser finalmente aprovado.

Considerando que Lloyd (2014, p. 62) compreende a resiliência informacional associada à “capacidade de usar informação para orientar, ajustar e ressignificar em tempos de incerteza ou crise”, buscou-se verificar se as práticas informacionais terapêuticas realizadas com o grupo apresentavam condições de desenvolver as resiliências informacionais. Para tanto, realiza-se a descrição da intervenção, elencando seus impactos, finalidades e analisando os resultados e, finalmente, demonstrando, através do Modelo de Resiliência Informacional de Brasileiro (2017), se/e como a resiliência informacional foi construída durante os eventos da pesquisa-ação.

7.1 Planejamento da intervenção com base na pesquisa-ação

A análise foi esquematizada conforme os preceitos da pesquisa-ação, que determinam como etapas cruciais a apresentação da intervenção desde o planejamento e a análise dos resultados, considerando os seguintes pontos do processo de análise:

Quadro 10 - Etapas desenvolvidas com base na pesquisa-ação

1. Planejamento: Descrição da preocupação temática (ou ciclo anterior) até o primeiro passo da ação;
2. Implementação: Relato discursivo sobre quem fez o quê, quando, onde, como e por quê;

3. Relatório de pesquisa sobre dos resultados da melhoria planejada: apresentação e análise dos dados; discussão dos resultados; explicações e implicações;
4. Avaliação da mudança na prática: o que funcionou ou não funcionou e o porquê da pesquisa; em que medida foi útil e adequada.

Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

Participaram deste estudo 264 crianças, com idade entre nove e dez anos, de nível socioeconômico médio/alto, estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, anos iniciais de uma escola da rede privada de Fortaleza. Foram realizadas quatro temáticas distribuídas em 19 encontros, ocorridos no intervalo de dezembro de 2020 a agosto de 2021, via *webconferência*, através da plataforma online Google Meet e previamente agendados com a supervisão da escola.

As práticas de leitura foram desenvolvidas por grupos, divididos conforme as turmas estabelecidas pela escola, especificamente do 4º ano (4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4H e 4I) em julho de dezembro de 2020 e no 5º ano (5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 5F) em agosto de 2021, de modo que as quatro estratégias didáticas foram implementadas e replicadas 19 vezes a cada grupo de crianças (média de 30 a 20 crianças por turma), com duração de 50 min cada momento.

Figura 4 - Turmas (2020)

4 ano	OTD
4A	25
4B	32
4C	28
4D	33
4E	30
4F	26
4H E 4I	28 E 31

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 5 - Turmas (2021)

5 ano	OTD
5A	33
5B	30
5C	26
5D	32
5E	28
5F	29

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os encontros visaram à escuta ativa dos participantes e à abordagem de assuntos sobre as perdas e o luto, o contexto da pandemia, o luto na infância e a literatura infantil, estas como recurso principal para tratar das temáticas com as crianças. O objetivo central da intervenção

foi ouvir as crianças, entender seus medos, dúvidas e conflitos vividos durante uma pandemia que deixou tantas famílias enlutadas. Por esse motivo, a literatura recente mostrou que as circunstâncias associadas às mortes por Covid-19 podem estar contribuindo para o aumento do risco de desenvolvimento de transtorno de luto prolongado (BOELEN et al., 2020).

Durante a realização da Biblioterapia com crianças, surgiram casos extremamente delicados, para os quais buscou-se o máximo de cuidado ao tratar a temática luto e perdas. Destacou-se especialmente o caso de um aluno que passava pelo luto da perda de três membros da família, mortos pela infecção do Coronavírus. De acordo com as professoras, em 2020, no primeiro ano de pandemia no Brasil, morreu a mãe e, no ano seguinte, faleceram o pai e a avó, de modo que a criança precisou morar com os tios. Outro caso mais recente foi o de um aluno do 5º ano C, que havia perdido a mãe, bem como houve inúmeros casos de perda de avós.

Situações como essas serviram para conhecer o estado emocional em que as crianças se encontravam, justamente para saber como mediar as atividades realizadas na Biblioterapia, assim como quais livros selecionar para o trabalho em cada momento.

Vale mencionar que, antes de iniciar a implementação da pesquisa, buscou-se conhecer o cotidiano de práticas de leituras dos grupos colaboradores da pesquisa, bem como as estratégias de implementação e as obras utilizadas nas ações. Além disso, tinha-se o interesse de conhecer os principais enredos das narrativas, para entender se as temáticas do luto e da morte faziam parte de alguma prática educativa. Entende-se a escola como ambiente privilegiado de socialização, cuja função é educar para a vida, sendo, por vezes, lugar segurança e afeto para as crianças, que atua mediando informações sobre a realidade.

As professoras colaboradoras desta pesquisa relataram a experiência de um clube de leitura com crianças do 4º e 5º anos, no qual os alunos protagonizavam as discussões, conforme a professora relatou:

Foram quatro encontros. Dois dos livros abordados foram “As crônicas de Nárnia” e “O pequeno Príncipe”. As mediações acontecem assim: eu conto uma história, um conto e depois a conversa corre solta. No final, as histórias contam muito mais do que se propõem, pode-se trabalhar diversos assuntos por meio das narrativas, principalmente nesse momento de tantas mortes. (Professora do 5º ano, Mediadora do Clube de Leitura, informação verbal).

Esse relato ocorreu a partir de algumas perguntas feitas via *webconferência*, antes e após a aplicação da pesquisa com as crianças. De acordo com a professora, muitos alunos perderam seus entes queridos em decorrência da Covid-19, e, em muitos dos casos, não foi possível se despedir dos familiares.

Nas práticas de mediação de leitura realizadas pelas professoras, não havia nenhuma temática que abordasse as perdas e a morte, e, embora as educadoras reconhecessem a importância de tratar sobre esses assuntos em sala de aula, existiam muitos receios, dúvidas e falta de entendimento desse processo. De todo modo, as trocas e os diálogos realizados durante os clubes eram oportunidades claras de dar suporte às crianças em meio ao turbilhão de mudanças que ocorriam em suas vidas.

Com o intuito de ingressar de maneira natural no cotidiano escolar das crianças, buscou-se adequação ao planejamento didático das professoras, de modo que as práticas de leitura tivessem relação com o conteúdo programado das aulas, bem como com a metodologia já empregada para as aulas *online*. Nesse sentido, o primeiro encontro ocorreu quando a professora e os alunos estavam participando das aulas a partir de suas casas e os demais sucederam-se de modo híbrido, ou seja, alguns alunos permaneceram em casa e outros na escola com a professora. O local de atuação da mediadora desta pesquisa permaneceu inalterado, tendo em vista os cuidados e receios da escola para o recebimento de profissionais externos ao seu quadro.

Vale destacar que todos os recursos e as narrativas utilizadas nos encontros foram previamente compartilhadas com as professoras e a supervisão da escola. Diante da temática abordada, as docentes solicitaram que o tema “morte” fosse falado nas entrelinhas e não fosse discutido diretamente com as crianças. A mediadora da pesquisa atendeu ao pedido, mas atravessou essa linha de modo natural, tendo em vista que as crianças compreenderam bem o sentido da mediação e trouxeram para a roda Biblioterápica o tema da morte.

Outro ponto de destaque, foi a necessidade de a ação de mediação ser replicada igualmente para as oito turmas do 4º ano e 5º ano, por isso, o grande número de participantes do grupo focal. Contudo, para tornar possível a apreensão e análise dos dados, considerou-se uma parcela significativa de relatos, priorizando o núcleo de sentido dos depoimentos e categorizando a apresentação dos resultados em categorias representativas dos momentos (BARDIN, 2011).

Ademais, cumpre esclarecer, assim como explanado na introdução, que ao tratar de perdas na infância durante a pandemia, não foram consideradas apenas a morte de pessoas queridas, mas de coisas deixadas pelo contexto de crise, o luto das perdas daquilo que não se tem mais – o luto de ter deixado o espaço físico da escola, de não ver mais os amigos, de deixar de aprender como antigamente e aprender de outra forma ou de ter sido privado do direito de acesso ao conhecimento por questões socioeconômicas – ou simplesmente o luto por todo o estresse que essa situação acarreta. Nesse contexto, o sujeito desta pesquisa caracteriza-se por

estar enfrentando não só o luto gerado pelo processo de aceitação da perda física de um ente querido, mas também das perdas simbólicas ocasionadas pelo contexto da pandemia.

A seguir, no quadro 11, pode-se conhecer, de modo resumido, as ações implementadas, bem como os recursos, objetivos e impactos de cada prática de leitura realizada:

Quadro 11 - Ações implementadas durante a aplicabilidade da pesquisa

EIXOS	AÇÃO	RECURSO/SEÇÃO DICURSIVA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	IMPACTO
PRIMEIRO MOMENTO	(22/07/2020) Entrevista com a mediadora (Convidado Misterioso)	<i>Podcast</i> gravado antes do encontro e apresentado inicialmente pela professora das turmas.	Antes do encontro com as crianças, gravei um podcast elencando algumas características da minha profissão para que eles pudessem adivinhar de qual se tratava. No momento, os alunos estavam trabalhando o gênero entrevista e foi uma oportunidade de explorar tal assunto e ao mesmo tempo me apresentar.	Promover um momento descontraído para apresentação da mediadora, de modo que eles interagissem e se sentissem participantes do processo.	Com essa atividade, as crianças interagiram e socializaram com a mediadora, tanto como sujeitos do processo como participantes da ação. Eles sugeriram profissões como professor, jornalista e, finalmente, bibliotecária. Foi bastante divertido para ambos, mediador e grupo.
	(27 a 31/07/2020) Socialização e acolhimento (Biblioterapia)	Contação de Histórias do livro: “A caixa misteriosa do contador de histórias” – Sergio Palmiro Serrano e “Gabi perdi a hora!” – João Basílio.”	O segundo encontro foi destinado à Biblioterapia, com base na contação de histórias realizada via <i>webconferência</i> . Em cada turma contei a mesma história e ao final conversamos sobre os tipos de objetos perdidos pelos personagens principais das histórias narradas. Foi um momento de escuta, mas o foco ainda estava na construção de laços.	Familiarizar as crianças com o formato que teriam nossos encontros, bem como introduzir o assunto sobre “perdas” numa perspectiva simbólica, a fim de prepará-los para o assunto central da pesquisa.	A partir da história narrada, as crianças conheceram um contexto lúdico e imaginário de perdas, pois o personagem da primeira história perdeu os elementos principais da sua caixa mágica e não conseguia mais contar histórias. Já a segunda personagem entendeu que não perdemos apenas coisas concretas, mas abstratas também, como a hora, o juízo, o sono e a calma.
SEGUNDO MOMENTO	(14 a 17/12/2020) Conversando sobre as despedidas (Biblioterapia)	Contação de Histórias dos livros: “O livro dos sentimentos” e “O livro do Adeus” – Todd Parr	Realizei a contação de histórias do primeiro livro (O livro dos sentimentos) e em seguida lancei a pergunta: “Vocês já se sentiram assim?”. Na segunda parte, após a contação de histórias do “Livro do Adeus” como recurso da versão de sentido, pedi que eles desenhassem “o que mais marcou na pandemia”.	Acessar as emoções dos sujeitos, estabelecendo uma escuta ativa e o acolhimento das dores e sensações, buscando nas narrativas condições facilitadoras para iniciar a conversa sobre o luto e as perdas na Pandemia.	Momento em que falamos sobre a morte em si, sobre perder pessoas que amamos e o resultado foi, especialmente para mim, surpreendente. A consciência das emoções dos sujeitos, despertada através da história narrada oralmente, revelou-nos que essa proposta era possível.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TERCEIRO MOMENTO</p>	<p>(30/08 a 03/09/2021)</p>	<p>Conversando sobre os medos e a morte (Biblioterapia)</p>	<p>Contação de Histórias dos livros: “Quem tem medo de quê?” – Ruth Rocha; “O Vovô não vai voltar?” trabalhando o luto com crianças” – Carmen Neufeld e Aline Reis.</p>	<p>Antes das contações de histórias conversei com as crianças sobre o contexto pandêmico, trazendo perguntas como: “Onde vocês ficaram sabendo sobre a Covid? Qual a principal dúvida a respeito disso?”. Após a narração da primeira história, solicitei que as crianças falassem sobre os seus principais medos. Na segunda parte, elas desenharam “objetos, animais ou pessoas que perderam durante o ano”.</p>	<p>Conhecer a percepção das crianças perante a pandemia causada pelo coronavírus e a compreensão delas diante das perdas ocasionada pela Covid-19. Além disso, entender como o contexto de morte influenciou na construção dos medos na infância vivida na pandemia.</p>	<p>O quarto e último momento significou mais do que o desfecho do processo de aplicabilidade da pesquisa, mas a constatação de que as práticas realizadas através da Biblioterapia trouxeram condições de acessar os medos, os sentimentos e emoções dessas crianças. Para além disso, as palavras leitoras auxiliaram na ressignificação e na superação de conflitos infantis.</p>
---	-----------------------------	---	---	--	--	---

Fonte: Própria autora (2022).

Considerando as etapas de uma pesquisa-ação, cada momento será descrito na implementação da pesquisa, pois o objetivo é descrever o passo a passo da sua execução, ou seja, o planejamento, as escolhas dos recursos, as estratégias engendradas aliadas aos objetivos específicos, ao mesmo tempo em que se analisam os resultados dessa prática alicerçados aos teóricos que embasaram a construção desta pesquisa.

Contudo, antes de descrever a realização das ações e o retorno das crianças a elas, faz-se necessário apresentar os princípios norteadores da Biblioterapia e os recursos utilizados durante os encontros.

7.2 Princípios e abordagem metodológica da Biblioterapia no contexto *online*

Conforme mencionado na metodologia, a abordagem que fundamentou a realização da mediação de leitura foi a Atenção Centrada na Pessoa (ACP) aplicada à Biblioterapia. Destacase, nessa abordagem, a potencialidade de uma escuta sensível, empática, afetiva, ética e aprendente, a partir dos elementos centrais da abordagem de Rogers. O autor elaborou as condições essenciais para o processo terapêutico⁵⁴, inicialmente reduzido ao campo psicoterapêutico, e depois ampliou suas concepções para o campo da educação, a saber:

- a) abertura à experiência;
- b) compreensão empática (compreensão em relação à pessoa e não ao assunto);
- c) aceitação incondicional (sentimento de respeito incondicional ao outro);
- d) estado de congruência (ser verdadeiramente quem se é);
- e) postura não diretiva.

Para Rogers (1983), as principais qualidades de um formador são a valorização aos sujeitos, aceitação e confiança, o que ele definiu como atitudes positivas para facilitar a aprendizagem:

Naqueles que são excelentes para facilitar a aprendizagem, nota-se outra atitude que tenho observado e que já experimentei pessoalmente, mas que é difícil de designar com uma única palavra; proponho, portanto, várias. Trata-se, penso eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de lhe demonstrar uma atenção afável sem que seja possessiva. Trata-se de aceitar o outro como uma pessoa distinta, dotada de qualidades próprias (ROGERS, 1983, p. 109).

⁵⁴ Carl Rogers expôs, em 1957, o essencial de suas ideias em matéria de psicoterapia em um artigo intitulado *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*.

Durante os encontros, com base nas atitudes facilitadoras de Rogers (1983), optou-se por uma postura que incentivasse a participação das crianças, que envolvesse os sujeitos e valorizasse suas colocações, dúvidas e opiniões. O princípio fundamental seria a legitimação dos sentimentos dos colaboradores, portanto, a escuta ativa foi imprescindível para o desenrolar das ações, considerando os momentos certos para falar e evitando ao máximo a interrupção.

Esse princípio parte do entendimento de que o estudo com criança exige a fortificação dos laços com o pesquisador, sobretudo numa pesquisa-ação, em que a atuação desse ator será primordial para o alcance dos objetivos, de modo, que é imprescindível que as crianças considerem o pesquisador “como um ser com quem vale a pena conversar” (GEERTZ, 2006, p. 107). Ademais, é preciso desenvolver “habilidades para analisar seus modos de expressão” (GEERTZ, 2006, p. 107), o que significa que isso requer um “descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 26).

Acredita-se ser fundamental o uso de artifícios que envolvam a criança, que chamem atenção e despertem a curiosidade deste público. É preciso criatividade para aproximar-se deste sujeito e encontrar meios de dialogar e centrar-se na sua “verdade”. Para além disso, faz-se necessário enxergar a criança como um sujeito singular, dentro de uma coletividade que contribui para sua formação, mas a coloca num patamar de total diferenciação do adulto:

Uma criança alcança o verdadeiro no instante em que aparece como alguém singular e irrepitível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito, como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara (LARROSA, 2016, p. 196).

Vale destacar que, conforme mencionado no capítulo anterior, as sessões de Biblioterapia ocorreram através de uma plataforma *online*, de modo que questões relativas a esse ambiente também impactaram os procedimentos efetivados. Ainda que se baseando na abordagem humanista da ACP, foi necessário repensar algumas estratégias, sobretudo no que se refere ao processo de escuta mediado por aparatos tecnológicos, seguindo os passos mencionados a seguir:

Quadro 12 - Estratégias para as sessões de Biblioterapia

PASSO 1	Garantir que determinadas condições sejam atendidas	As crianças que tinham acesso à intervenção em casa eram monitoradas pela mediadora do grupo focal, enquanto as que estavam presencialmente na escola eram assistidas pela professora. Questões relativas à conexão e acesso à plataforma, já eram de
----------------	---	---

		conhecimento do grupo, portanto, utilizou-se a mesma metodologia empregada para as aulas na escola.
PASSO 2	Encorajar o envolvimento de uma pessoa de apoio	A professora de Produção Textual esteve presente em todas as sessões.
PASSO 3	Explicar a lógica das intervenções	No primeiro dia, apresentamos para as crianças o modelo de atividades que realizaríamos em todos os encontros.
PASSO 4	Expor a perda	Embora o assunto sobre morte tenha sido relativizado inicialmente, conseguimos chegar na temática de modo mais específico.
PASSO 5	Ativação graduada	As possibilidades de superação e elaboração do luto foram mediadas através da linguagem subjetiva da literatura infantil.

Fonte: Adaptado de Bolen et al. (2020).

A essência do grupo focal *online* realizado com as crianças consistiu em proporcionar a interação entre os participantes e a mediadora/pesquisadora, com objetivo de colher informações a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos, já que essa é uma das principais peculiaridades do grupo focal.

Para tanto, considerou-se a necessidade de apropriação das seguintes características do pesquisador para condução dos encontros, adaptando-se ao contexto da mediação *online*: tranquilidade, capacidade de promover a interação, sem comportamento ameaçador; habilidade de ouvir e demonstrar entusiasmo; consciência da comunicação não verbal dentro dos limites das telas; capacidade de seleção e instrumentalização dos componentes do grupo e competência para lidar com o inusitado, com o imprevisível (MEIER; KUDLOWIEZ, 2003).

O uso dessa técnica para análise de pesquisa tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Contudo, para isso, o mediador precisa criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, evitando fazer qualquer tipo de pressão para que seus participantes colaborem. Com o uso de plataformas digitais com crianças, tais particularidades ganham maior complexidade, pois algumas barreiras comunicacionais e técnicas poderão dificultar a comunicação e expressividade do grupo.

Alicerçado a isso, têm-se como parâmetro questões básicas das práticas de mediação de leitura, sobretudo relativas à postura do mediador de leitura, a saber:

- a) **Estudo de comunidade e adequação de demandas:** para seleção das obras trabalhadas, foi necessário conhecer a realidade das crianças que fariam parte do estudo, isto é, o contexto sociocultural, nível socioeconômico, características peculiares à fase infantil, nível de sociabilidade e comunicação da turma, de

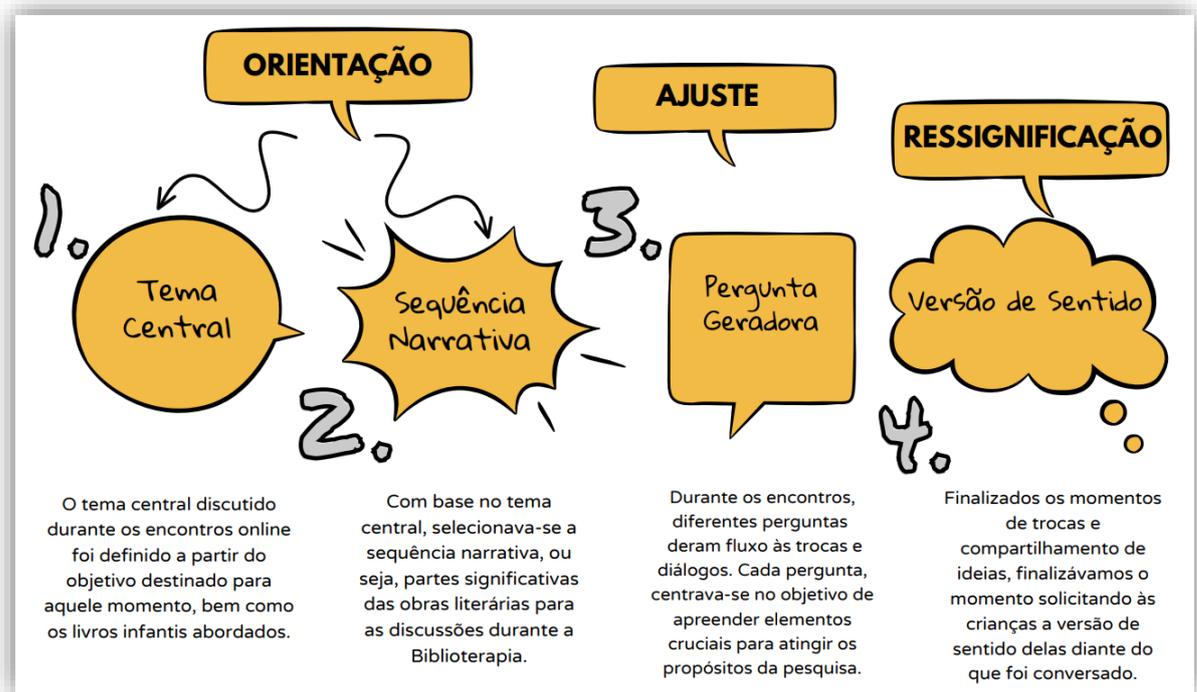
- compreensão e desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional;
- b) **Escutar para acolher e compreender o outro:** desenvolver estratégias para a escuta ativa e acolhimento dos leitores, bem como promover o diálogo e manter abertos os canais de comunicação para a manifestação de reações pessoais;
 - c) **Explorar as possibilidades de mediar a leitura:** o mediador de leitura precisa conhecer o que os leitores estão produzindo no meio social, para desenvolver práticas de leituras que despertem o interesse, gerem participação e engajamento.

Com intuito de manter regularidade e organicidade durante a realização dos encontros, optou-se por um esquema que norteasse o delineamento da pesquisa e se centrasse nos propósitos de cada círculo de Biblioterapia online, sobretudo no objetivo específico da pesquisa de verificar se/como as práticas de mediação da leitura contribuem para a construção da resiliência informacional nas crianças.

Em vista disso, aliaram-se a esse esquema elementos básicos definidos por Lloyd (2014; 2015) como essenciais para o desenvolvimento de “resiliência informacional”, como a capacidade de orientação, ajustamento e ressignificação frente às adversidades e incertezas. Brasileiro (2017) chama atenção para o fato de a autora considerar que tais processos são experimentados no âmbito das práticas informacionais colaborativas também de modo inconsciente, adequando-se ao contexto infantil, considerando que essas habilidades perpassaram o processo de desenvolvimento de resiliências informacionais, sem total entendimento ou consciência das crianças.

Portanto, conforme explicitado na metodologia, adaptaram-se tais elementos (orientação, ajustamento e ressignificação), presentes no Modelo de Brasileiro (2017), para o contexto das práticas informacionais de crianças durante a pandemia, por entender-se que o desenvolvimento de resiliências informacionais em crianças tende a ser condicionado à presença de um mediador, considerando que estas não possuem total autonomia e competência para desenvolver, sozinhas, capacidades de orientação, ajuste e ressignificação nas suas práticas informacionais. Por isso, esses elementos serão identificados durante a realização dos encontros com as crianças, com foco nas ações do mediador de leitura.

Figura 6 - Esquema Norteador: Desenvolvimento da Resiliência Informacional através da Biblioterapia



Fonte: Própria autora (2022).

1. Tema central

Antes dos encontros, os temas centrais a serem trabalhados na roda biblioterápica eram devidamente planejados com as professoras, aliando-se o objetivo de aprendizagem das aulas aos objetivos específicos da pesquisa. Nesse sentido, os temas centrais foram divididos em três âmbitos: Primeiro Momento - Perdas Simbólicas; Segundo Momento - Falando sobre a Morte; e Terceiro Momento - Falando de Perdas e Luto. Todos foram distribuídos nos encontros realizados. Dentro desses temas centrais, algumas temáticas surgiam naturalmente, muitas vezes sem um direcionamento prévio da mediadora, principalmente relacionadas à pandemia, devido ao contexto em que as práticas estavam sendo exercidas: as preocupações, incertezas, inseguranças e o medo de familiares contraírem o vírus; saudade de familiares, sobretudo dos avós; e a perda de entes queridos não vítimas e vítimas da Covid-19 estavam entre os assuntos mais abordados.

2. Sequência narrativa

Delimitados os temas a serem discutidos, o próximo passo seria definir o repertório literário, bem como o formato em que as histórias seriam abordadas. Toda narrativa possui momentos-chave no decorrer da sua construção, chamados de sequências narrativas, que são basicamente o conjunto de cenas que se referem a determinados núcleos das ações contidas na produção literária (RABAÇA; BARBOSA, 1987). Com base nisso, selecionaram-se determinados momentos para serem trabalhados durante os encontros, priorizando os elementos centrais das histórias, sem interferir no sentido geral do enredo. Essas escolhas centraram-se em dois momentos específicos identificados nas histórias: a vivência das perdas e a construção da resiliência, com vistas a verificar se a mediação dessas narrativas contém informações suscetíveis à construção da resiliência informacional nas crianças.

O processo de desenvolvimento da capacidade de orientação se desenvolveu a partir da mediação ocorrida durante a explanação dos elementos “tema central” e “sequência narrativa”. A orientação é compreendida por Brasileiro (2017, p. 341) “como uma experiência física e visual com as fontes de informação relevantes, que além de permitir conhecer como as informações estão situadas no cenário, reduz os efeitos estressantes da incerteza”. Tal situação foi gerada a partir do contato das crianças com as temáticas abordadas, bem como das narrativas mediadas durante a Biblioterapia, previamente estabelecidas pela mediadora, possibilitando o acesso às fontes informacionais relevantes, baseadas nas incertezas dos sujeitos.

3. Perguntas geradoras

Com o objetivo de envolver os participantes e fazer circular o diálogo e a troca de sentimentos e sensações, os encontros eram guiados por perguntas geradoras de discursos e representações. Para cada momento, foram selecionadas entre duas e três perguntas que nortearam o processo de mediação desenvolvido com as crianças. Vale destacar que a mediação de leitura no âmbito da Biblioterapia pode ser desenvolvida de diferentes maneiras, a saber: contação de histórias; leitura em voz alta do livro; seleção de trechos específicos das obras; utilização de recurso sonoro para relacionar com as narrativas etc. (CALDIN, 2010).

Para esta pesquisa, optou-se pela mediação oral das narrativas literárias integradas à Biblioterapia, para promover o diálogo e as trocas simbólicas nos encontros. Parte-se do pressuposto de que a leitura está presente em diferentes manifestações e representações do ato de ler, sobretudo no contexto dinâmico e volátil da contemporaneidade, por entender que “Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto

desencadeia em nós” (BAJOUR, 2012, p. 23).

Nesse sentido, após a apresentação de cada narrativa, foram efetuadas perguntas geradoras visando explorar os temas centrais destinados aos encontros.

Quadro 13 - Exemplo de perguntas realizadas durante o grupo focal

Como vocês estão se sentindo hoje?
 Isso já aconteceu com vocês?
 O que mais marcou na Pandemia?
 Onde vocês ouviram falar pela primeira vez sobre a Covid-19?
 Qual a maior dúvida sobre o Coronavírus e a Pandemia?
 Alguém muito especial para vocês já morreu?
 O que mudou na vida de vocês? (isto após conversarmos sobre os sentimentos e as perdas)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme Brasileiro (2017, p. 341), o ajustamento “consiste na modificação dos métodos de conhecimentos, habilidades e estratégias informacionais prévios a fim de se adequar ao contexto de transição”. Considera-se que, durante a mediação dialógica da leitura, ocorrida logo após a narração das histórias, o sujeito era introduzido num contexto de modificação de suas concepções primárias, visto que as perguntas abriram espaço para o diálogo sobre informações relativas ao contexto das perdas geradas pela Covid-19 e relativas ao luto.

4. Versão de sentido

Após a contação das narrativas selecionadas, utilizou-se como recurso de representação a versão de sentidos captada pelo depoimento das crianças e em formato de desenhos, de modo que estes possibilitassem a simbolização das emoções e percepções intrínsecas ao sujeito investigado. Otero (1993) relata a experiência de intervenção com um método similar ao que utilizamos denominado de “desenho-história”, o qual possibilita que a criança exponha seus pensamentos e experiências a partir da construção da história, refletindo sobre sua história pessoal:

A utilização de procedimentos de intervenção como o “desenho-história” permite-nos ter acesso ao que ficou registrado dentro da criança, até aquele instante de sua vida, e que se manifesta através de vivências e sentimentos, atribuídos pela criança aos elementos de seus próprios desenhos. Ajudando-a a perceber a associação entre os personagens criados e os fatos de sua própria

história de vida, facilitamos o processo de reformulação de sua compreensão sobre o significado das contingências percebidas e atribuídas (OTERO, 1993, 62).

Tal recurso foi utilizado com adaptações, já que foi solicitado que as crianças desenhassem momentos vividos com parentes, amigos ou animais de estimação cujas mortes elas tivessem presenciado, bem como situações de perdas simbólicas vivenciadas em contextos estressores. Salienta-se que as versões de sentido foram aplicadas a cada duas histórias contadas, pois o tempo destinado à sessão de Biblioterapia era extremamente restrito para execução das atividades. Além disso, o desenho funcionava como uma estratégia extra de acesso aos sentimentos das crianças que não se expressavam através da fala, de modo, que o depoimento e as colocações dos sujeitos, foram os principais parâmetros de análise.

No momento em que as crianças representavam seus sentimentos, após o processo de orientação e ajustes com foco na atenuação das suas incertezas, o processo de ressignificação pôde ser concretizado, considerando que ele consiste em reconciliar/rearranjar/reformular o conhecimento com a realidade sociocultural que permeia o novo ambiente informacional (BRASILEIRO, 2017).

A literatura infantil foi o elemento central da Biblioterapia, em geral, as narrativas selecionadas configuravam-se como histórias de enredo curto, sendo algumas humorísticas de narrativas leves e agradáveis e outras de conteúdo mais denso. A seguir, apresentam-se os títulos e temáticas das obras abordadas nos encontros.

7.3 Conhecendo os recursos utilizados: a literatura infantil como elemento central nas práticas de leitura

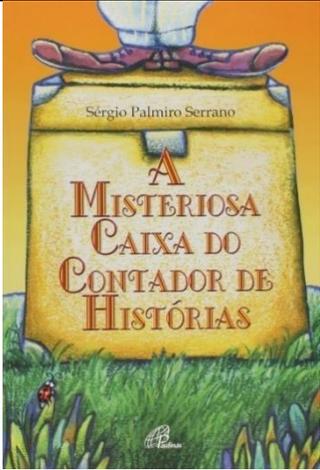
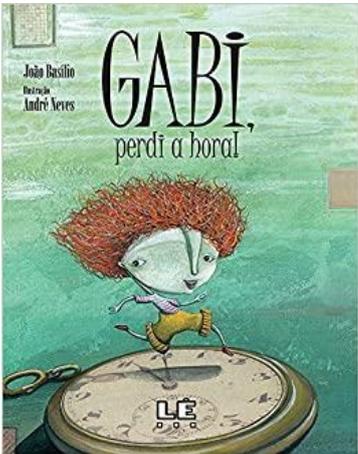
A temática da morte e perdas é relativamente fácil de ser encontrada nos livros infantis, e, embora não seja habitual a leitura de tais obras, elas existem e estão sendo cada vez mais procuradas por educadores e psicólogos. Nessas narrativas, a morte é abordada sob diversos aspectos a ela relacionados, tais como: o ato de morrer, perdas simbólicas, luto e rituais de despedidas. Para a pesquisa, optou-se pela utilização de livros que permitissem a constituição de laços socioafetivos com os participantes, bem como a conexão com suas histórias de vida. No total, foram utilizados seis livros que abordavam o tema de perdas em seu conteúdo, das seguintes formas:

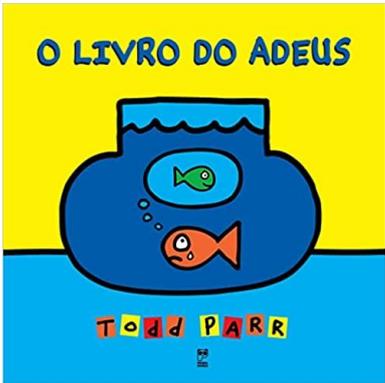
- a) Tratando sobre perdas simbólicas;
- b) Falando sobre a morte;

- c) Abordando a morte como uma etapa do ciclo vital;
- d) Abordando a morte no enredo de uma história (morte de avós, de bicho de estimação);
- e) De forma interativa (com atividades trabalhadas com as crianças).

A sequência em que as obras foram trabalhadas fazia parte do processo de assimilação da temática por parte das crianças, ou seja, iniciou-se com temas simbólicos referentes à perda, para então tratar sobre a morte de entes queridos. Essa preocupação se deu em decorrência do contexto de mortes vivenciado na pandemia, pelo fato de o grupo não conhecer a mediadora da pesquisa e pela ausência de discussões sobre morte/luto na escola. Cada obra literária contribuiu para a implementação das práticas de leitura e apresentou temáticas relevantes para os objetivos da pesquisa. Apresentam-se as obras, seguindo a sequência em que foram utilizadas:

Quadro 14 - Obras utilizadas durante a Biblioterapia

PRIMEIRO MOMENTO – Perdas simbólicas		
Capa	Informações bibliográficas	Resumo
	<p>Título: A misteriosa caixa do Contador de Histórias Autor: Sergio Palmiro Serrano Editora: Editora Paulinas; 6ª edição Ano: 2000 Páginas: 24</p>	<p>O livro narra a aventura de um contador de histórias que carrega uma caixa, de onde retira os objetos e as mais variadas narrativas. Até que um dia ele perde as histórias pelo caminho e segue em busca das memórias perdidas.</p>
	<p>Título: Gabi, perdi a hora! Autor: João Basílio Ilustrações: André Neves Editora: Editora Lê Ano: 2009 Páginas: 32</p>	<p>O conto narra a divertida história de Gabriela, uma menina de cinco anos que sai para a rua, procurando a danada da hora que o pai apressado disse ter perdido. Ela imagina que a hora poderia estar em diferentes lugares e sai perguntando sobre o seu paradeiro, mas durante o seu trajeto ela quebra a cabeça com outras coisas que ouve, como: perder o juízo, a novela, o ônibus, o emprego...</p>
SEGUNDO MOMENTO – Falando sobre as despedidas		

Capa	Informações bibliográficas	Resumo
	<p>Título: O livro dos sentimentos Autor: Todd Parr Ilustrações: Todd Parr Editora: Panda Books Ano: 2011 Páginas: 24</p>	<p>Todd Parr fala sobre os diferentes tipos de sentimentos: raiva, medo, ansiedade, alegria etc., sentimentos contraditórios e confusos para as crianças. Na obra, o autor deixa claro que é normal se sentir para baixo em determinadas situações e fala sobre a importância de compartilhar os sentimentos com quem se ama.</p>
	<p>Título: O livro do Adeus Autor: Todd Parr Ilustrações: Todd Parr Editora: Panda Books Ano: 2011 Páginas: 32</p>	<p>A obra traz a comovida e esperançosa história de uma criança que, de uma hora para outra, se vê obrigada a dizer adeus a um bichinho de estimação. Através de uma linguagem sensível e motivadora ao mesmo tempo, o autor discorre sobre dizer adeus a alguém que tanto se ama.</p>
TERCEIRO MOMENTO – Falando sobre perdas e luto		
Capa	Informações bibliográficas	Resumo
	<p>Título: Quem tem medo de quê? Autor: Ruth Rocha Ilustrações: Mariana Massarani Editora: Salamandra Ano: 2012 Páginas: 24</p>	<p>Usando uma linguagem com bastante humor, Ruth Rocha apresenta nessa narrativa diferentes tipos de medo e deixa a mensagem de que ter medo não é vergonha, afinal, todo mundo tem um medo e cada um tem sua devida importância.</p>

	<p>Título: O vovô não vai voltar? Trabalhando o luto com crianças Autor: Aline Henriques Reis, Carmem Beatriz Neufeld Ilustrações: Mauro Cesar Editora: Sinopsys Ano: 2015 Páginas: 32</p>	<p>O livro, escrito por duas psicólogas, conta a história de Pedro, que, com 7 anos, perdeu o seu avô. Durante a narrativa, o menino trava diferentes diálogos com a sua mãe, expressando a saudade que sente com a ausência do avô. No decorrer do livro, alguns exercícios são abordados com intuito de auxiliar na elaboração do luto por parte das crianças.</p>
---	---	--

Fonte: Própria autora (2022).

O livro de literatura infantil foi o recurso utilizado para acessar determinadas informações emocionais e para facilitar a comunicação e expressão de sentimento em relação a si e à vida das crianças. Entende-se que as narrativas infantis são importantes suportes para aproximação e comunicação com as crianças, através de elementos próprios desse gênero textual: a linguagem adequada à compreensão; o enredo fantasioso e, ao mesmo tempo, condizente com a realidade do leitor; a estética que chama a atenção e atrai os olhares desse sujeito etc.

Tal concepção também é bem aceita no âmbito psicoterapêutico. De acordo com Nalim (1993), a fantasia presente nos livros literários infantis auxilia no processo de assimilação dos sentimentos da criança:

[...] o interesse em trabalhar com o relato verbal de estórias fictícias (fantasia), onde a criança descreve os sentimentos dos personagens e as possíveis regras que governam seus comportamentos, se deve ao fato de que este instrumento – a fantasia – favorece a identificação de possíveis sentimentos da própria criança, através de inferências baseadas em seu relato verbal (NALIM, 1993, p. 51).

O mediador, seja ele educador, psicoterapeuta ou os próprios pais da criança, pode utilizar a trama da história infantil para facilitar a compreensão das variáveis e semelhanças entre a sua história e a dos personagens, fazendo uso de recursos que facilitem o processo de simbolização ou representação das emoções. Na concepção de Aguiar e Bordini (1993),

a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas

o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...] (p.14).

A divisão das temáticas abordadas em três momentos contribuiu para a aceitação da temática abordada, ou seja, foi feito um percurso até chegar ao assunto principal do luto, tema bastante delicado para tratar no contexto de perdas. O intuito foi construir relações, passo essencial do processo de mediação da leitura com propósitos terapêuticos. Acerca do processo de aconselhamento, Patterson (1988) indica:

[...] deve-se dedicar tempo e energia para se desenvolver uma relação que possa ser caracterizada por confiança mútua, franqueza, bem-estar e otimismo quanto à importância de sessões contínuas de aconselhamento. Essas condições de apoio fornecem a base necessária para o processo evoluir numa experiência mais profunda (PATTERSON, 1988, p. 37).

A seguir, inicia-se a descrição da intervenção realizada através da Biblioterapia, para, em seguida, avaliar se e como as práticas sociais de leitura puderam contribuir para o desenvolvimento da resiliência informacional de crianças no contexto pandêmico. Com base na metodologia de Análise de Conteúdo, optou-se por analisar os núcleos de sentido das perguntas realizadas durante o grupo focal, sem necessariamente apresentá-las integralmente, considerando as seguintes categorias de análise: Primeiro Momento - Perdas simbólicas; Segundo Momento - Falando sobre as despedidas; e Terceiro Momento - Falando sobre Perdas e Luto.

7.4 Primeiro momento: perdas simbólicas

Ao iniciar a pesquisa com as crianças, buscaram-se estratégias de mediação que proporcionassem uma aproximação inicial e depois o fortalecimento desses laços. Afinal, embora o grupo focal seja uma técnica utilizada há muitos anos, sua utilização em plataformas digitais é relativamente recente, portanto, buscaram-se meios de tornar aquele momento prazeroso e confortável aos que participavam. Conforme Marques (2013), é possível tornar a presença do pesquisador mais familiar às crianças, quando, aos poucos, vai se inserindo nos diálogos e no universo das brincadeiras delas. Pensando nisso, foi elaborado um plano de atividades que amenizasse os efeitos do distanciamento e do desconhecido, tendo em vista que, inicialmente, as crianças não conheciam a mediadora e estavam participando da mediação de leitura sozinhas em suas casas.

A primeira estratégia utilizada foi o uso do recurso *Podcast*⁵⁵ para falar a respeito da profissão da pesquisadora e do motivo para estar junto deles. O podcast foi gravado antes do encontro e apresentado inicialmente pela professora em todas as turmas, sem a presença da mediadora, caracterizando-se como uma atividade assíncrona, isto é, atemporal. No podcast, foram apresentadas algumas características da profissão da mediadora, para que eles pudessem adivinhar de qual se tratava. No momento, os alunos estavam trabalhando o gênero entrevista e foi uma oportunidade de explorar tal assunto, já que elas elaboraram perguntas previamente ao encontro, na tentativa de adivinhar a profissão desse personagem e, ao mesmo tempo, gerar uma expectativa em torno daqueles encontros.

Através dessa atividade, as crianças interagiram e socializaram com a mediadora, tanto como sujeitos do processo como participantes da ação. Foi uma espécie de adivinhação, um momento de descontração com a turma.

No primeiro encontro síncrono, eles puderam conhecer o “convidado misterioso” e entender o motivo da presença desse sujeito. Através do áudio gravado e da entrevista realizada pelos participantes, surgiram profissões como professora, jornalista e, finalmente, bibliotecária.

Figura 7 - Convidado misterioso



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

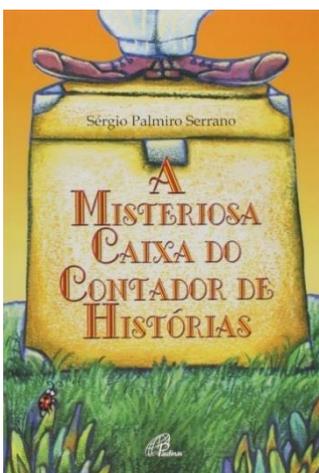
Revelado o convidado misterioso, explicou-se brevemente a pesquisa que seria realizada, como seriam os nossos encontros, quais assuntos seriam abordados e as estratégias utilizadas. Esclareci que eles poderiam escolher entre participar ou não da pesquisa e que durante esses momentos não seria atribuída nenhuma nota, portanto, não existia certo ou errado,

⁵⁵ *Podcast* é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou *streaming*, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos e pode ser utilizado como estratégia didática para abordar diversos assuntos.

decorrentes do novo coronavírus e eram registrados 55.891 novos casos em 24 horas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020). Portanto, a situação era extremamente alarmante e as escolas mantinham suas atividades no modelo de educação remota.

A prática de leitura utilizada para os encontros síncronos foi a contação de histórias, uma arte milenar que amplia o universo literário e contribui para despertar o prazer e o gosto pela leitura, estimulando a imaginação e a fascinação do ouvinte. Para além disto, Sunderland (2005, p. 16) assegura-nos que contar histórias é uma boa maneira de ajudar as crianças a lidar com seus sentimentos, pois, “para as crianças, a linguagem cotidiana não é a linguagem natural do sentimento” [...] “para elas, a linguagem natural do sentimento é a da imagem e da metáfora, como em histórias e sonhos”.

Assim, para os adultos que desejem ajudar uma criança a expressar seus sentimentos, deve fazê-lo, segundo Sunderland (2005, p. 19), de tal forma que a linguagem cotidiana ceda espaço a linguagem metafórica – a linguagem da imaginação –, pois, “para uma criança, as palavras do cotidiano e os rótulos comuns para os sentimentos são sensorialmente muito áridos”, afinal “no mundo imaginativo em que ela vive, tão cheio de cor, magia, imagens, ação, luz e outras coisas, palavrinhas insípidas não conseguem capturar suas experiências imaginativas, emocionalmente carregadas”. Assim, utilizou-se tal recurso em todos os encontros síncronos.



7.4.1 Biblioterapia: “A caixa misteriosa do Contador de Histórias”

O objetivo desse primeiro encontro foi apresentar às crianças como se daria o formato da Biblioterapia *online*, bem como introduzir o assunto sobre perdas numa perspectiva simbólica, a fim de prepará-los para o assunto central da pesquisa. A partir da história narrada, as crianças conheceram um contexto lúdico e imaginário de perdas, pois o personagem da história perdeu os elementos principais da sua caixa mágica e não conseguia mais contar histórias, conforme pode ser visto nos elementos do esquema norteador abaixo.

Quadro 15 - Esquema Norteador: A caixa misteriosa do contador de histórias

TEMA CENTRAL	Perdas Simbólicas
SEQUÊNCIA NARRATIVA	A caixa misteriosa do contador de histórias:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Momento em que o contador de histórias perde as histórias e não tem mais repertório para entreter o público. <i>“Mas não é que certa feita, estando diante do povo, com a plateia cheia de gente, ansiosos por uma história que lhes fizessem sonhar, o contador de histórias deu a deixa, abriu sua caixa secreta, fez uma grande careta e emudeceu, não encontrara nada, nem mote, nem tema, nem uma migalha de poema, nem uma palavra de consolo. [...]aquilo para ele foi o fim, nunca pensou que fosse possível acontecer tamanha desgraça...”</i> 2. Período da história em que o contador vai em busca das histórias perdidas. <i>“Lá pelas tantas da madrugada o contador de histórias na praça antes cheia de expectadores, uniu suas dores e tomou uma decisão. Percebeu que não havia remédio nem solução para aquela situação. Teria de voltar atrás, pegando o caminho percorrido, estando de olhos bem abertos para encontrar qualquer coisa, quem sabe um conto caído ou pedaço de lembrança, quem sabe notícia ou pista que o levasse ao encontro de suas histórias perdidas? Pois foi isso o que ele fez...”</i>
<p>PERGUNTA GERADORA</p>	<p>Como o contador de histórias se sentiu quando perdeu as histórias? De que forma ele resolveu esse problema? Quais objetos vocês já perderam e sentiram muita falta?</p>

Fonte: Própria autora (2022).

Durante a história, são narrados dois momentos cruciais para o entendimento das perdas e a construção da resiliência: o primeiro momento ocorre quando o contador de histórias perde suas histórias e não tem mais conteúdo para entreter o público, chegando à conclusão de que aquilo seria o seu fim. O segundo momento demonstra que o contador, embora muito triste e solitário, une suas dores e toma a decisão de ir em busca das histórias perdidas. Tal situação demonstra claramente o poder da resiliência em tomar para si determinada situação e fazer dela um impulso para então resolvê-la.

Conhecendo o enredo das histórias, as crianças passavam a ter acesso a situações similares às suas e encontravam, naquela situação, referências para resolver problemáticas comuns da infância. Afinal, “[...] é a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas”. (ABRAMOVICH, 1995, p. 17)

Na mensagem da linguagem literária, a criança encontra condições de desenvolver a resiliência a partir da adaptação positiva, na qual o sujeito conseguiu superar as dificuldades

sem maiores prejuízos, mesmo diante de adversidades (MELILLO, 2005). Essa adaptação resiliente caracteriza-se como um processo de enfrentamento positivo perante as situações de crise, também evidenciada por Brasileiro (2017) como resiliência informacional – desenvolvida através de estratégias informacionais realizadas nos espaços de sociabilidade contemporâneos com vistas à superação das barreiras de acesso e uso da informação.

Na sequência do círculo biblioterápico, com o intuito de gerar o processo de projeção e posterior identificação (CALDIN, 2010), perguntei aos alunos como eles imaginavam que o



contador de histórias tinha se sentido ao perder suas histórias e muitos responderam: triste, preocupado, espantado, confuso, desolado, perdido, com raiva, demonstrando uma capacidade de compreensão dos sentimentos. Em seguida, perguntei se eles já se sentiram assim e o que exatamente haviam perdido de valioso para eles. Surgiram inúmeras histórias, a exemplo de uma bola perdida durante um passeio

Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

na praia, do dinheiro perdido, mas depois ressarcido pelo tio, da camisa do time predileto deixada na casa dos primos, do sapato da boneca de que mais gostava, da *beyblade* comprada por três vezes, até ser perdida “de vez”.

Ficava claro, que o sentido de bens materiais das crianças está pouco relacionado com o apego emocional. Quando eles falavam do objeto perdido, alguns mencionavam que choraram muito, mas, em seguida, quando questionei como resolviam tal situação, muitos diziam que compraram outro objeto parecido. Um dos participantes disse que tinha perdido muitos brinquedos, mas que havia um em especial, que ele chamou de “corujita”, uma almofada em forma de coruja com que ele dorme todas as noites, pela qual já tinha chorado muito quando viajou e a deixou em casa.

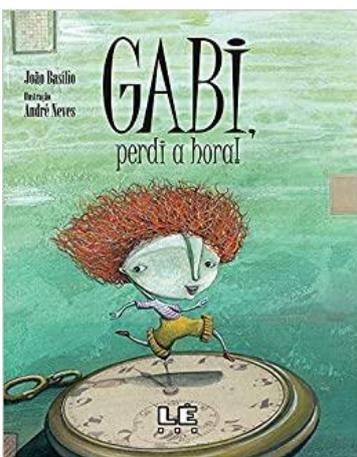
Tal situação nos convida a refletir sobre a compreensão que as crianças possuem diante das perdas, visto que, quando elas acreditam que outro objeto pode substituir concretamente o que foi “perdido”, principalmente dentro do contexto socioeconômico delas, abre-se a seguinte discussão: o fato de as crianças não terem apego aos objetos perdidos e, portanto, não se frustrarem tanto com a perda deles, só ocorre em decorrência da possibilidade de substituí-los, situação pela qual elas não passarão quando perderem alguém. Desse modo, é preciso avaliar até que ponto esse desapego, na perspectiva de substituição, é benéfico para a compreensão das

perdas pela criança, considerando que é importante que ela vivencie a falta daquele objeto e que não haja a substituição imediata.

No decorrer do círculo de Biblioterapia *online*, alguns levantavam de suas cadeiras e mostravam a estante de brinquedos ou a coleção de carrinhos desfalcada por não saber onde haviam deixado um deles. Houve um caso de uma criança que desenhou a perda de um bicho de estimação, uma calopsita que pegou pulga e “se foi”. O objetivo ainda não era falar sobre as perdas de seres vivos, mas foi interessante a associação que o aluno fez com as perdas simbólicas. Finalizado o círculo de conversa da primeira narrativa, iniciou-se a contação de histórias do segundo livro, *Gabi, perdi a hora!*



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa, 2021.



7.4.2 Biblioterapia – *Gabi, perdi a hora!*

Nesse enredo, a personagem da história entendeu que não perdemos apenas coisas concretas, mas abstratas também, como a hora, o juízo, o sono e a calma. O que Gabi não sabia é que, depois de perdidos, não se pode mais os encontrá-los. Portanto, a personagem atravessa um longo caminho para compreensão de tais perdas, na busca por desvendar onde encontrar tanta coisa perdida pelos adultos.

Quadro 16 - Esquema Norteador: *Gabi perdi a hora!*

TEMA CENTRAL	Perdas Simbólicas
SEQUÊNCIA	PROBLEMA CENTRAL

NARRATIVA	<p>1. Quando Gabi escuta os adultos falando em perdas abstratas. <i>“[...]Certa manhã, Gabriela acordou com um grito desesperado de seu pai -Aaaahhh! - Que foi Papai?- Perdi a hora, Gabi!”[...] “Ai aconteceu de Gabriela atravessar a avenida olhando pra cima e não para a avenida. [...] O motorista meteu a mão na buzina e gritou: -Cê perdeu o juízo, garota? [...] “E aquele assunto de perder coisas, quem diria, acabou voltando! A mãe reclamava: - Você me fez perder o sono, sabia? A irmã agradecida: - Por sua causa perdi meio quilo, tava mesmo precisando! E o pai choramingava: -Você me fez perder a calma...”</i></p>
	<p>MARCO DE RESILIÊNCIA</p> <p>2. Momento em que Gabi encontra uma mulher que lhe ajuda a superar o medo e as incertezas que nutria: <i>“[...] Gabriela começou a chorar [...]Mas, como sempre tem alguém que ajuda quando a gente mais precisa, nessa hora apareceu no meio da chuva uma moça com óculos no rosto e uma sombrinha grande na mão. Não falou nada, só protegeu a menina enquanto sorria pra ela. [...] E então, mesmo antes da moça perguntar, Gabriela contou tudinho que aconteceu [...] A anja, quer dizer, a moça, deu um abraço forte em Gabriela e falou pra ela a coisa mais importante de todo o dia: - Aconteça o que acontecer, meu bem, nunca perca a esperança”.</i></p>
PERGUNTA GERADORA	O que a Gabi tanto procurava na história? Vocês já perceberam quantas coisas perdemos sem mesmo enxergá-las?
VERSÃO DE SENTIDO	Faça um desenho de coisas que vocês deixaram de fazer em decorrência da pandemia.

Própria autora (2022).

No decorrer da história, a personagem principal estava constantemente procurando as coisas abstratas perdidas pelos seus familiares. Ao mesmo tempo em que estava obstinada a encontrar tais objetos, a menina não entendia como seria possível procurar algo que nem se conhece: *“mas como é difícil procurar uma coisa que você nem sabe como é!”*. A história traz um enredo engraçado, cheio de inocência e que despertou nas crianças curiosidades do tipo: *“mas, tia, ela encontrou a hora, afinal?”*. Embora as crianças soubessem que a hora não existia concretamente, elas ansiavam pela expectativa de um desfecho positivo e alguns queriam realmente saber como era a tal da hora perdida, assim como Gabi ansiava *“Já pensou se eu encontro a hora? Meu pai vai ficar muito feliz!”*.

Em meio a desordens emocionais, Gabi encontra a moça a qual denominou “anja” e se sente aliviada para chorar e contar o que lhe afligia. Nesse ponto da história, fica evidente a importância em compartilhar as dores com outra pessoa, pois, buscando afago e compreensão

dos seus anseios, Gabi se reconstitui emocionalmente a partir da simples frase dita pela personagem: “*Aconteça o que acontecer, meu bem, nunca perca a esperança.*”. Essas situações demonstram o poder das narrativas literárias para superação de experiências consternadoras, assim como explana Abramovich (1995) a respeito da leitura dos livros infantis:

[...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) (p. 17).

É importante mencionar que, apesar de a faixa etária das crianças ser entre nove e dez anos, notava-se, em algumas turmas, a presença de grupos de crianças com uma maturidade mais acentuada. Em conversa com as professoras, elas explicaram que isso acontecia normalmente por conta da divisão de idades da última LDB/2021, mas principalmente porque algumas crianças recebiam mais estímulos externos do que outras, sobretudo as meninas, e, ao passo que tais características se sobressaíam, contaminavam o restante da turma.

Quando notei essas diferenças entre as turmas, busquei artifícios que moldassem as estratégias de acordo com as características das crianças, bem como suas expectativas e demandas. Como a aplicação da pesquisa era distribuída por toda a semana, tais ajustes eram possíveis de serem realizados.

De modo geral, as crianças participantes desta pesquisa, de acordo com Piaget, estão incluídas no que o estudioso denominou de estágio operacional, o qual compreende as idades “7/8 a 11/12 anos, período que, tradicionalmente, corresponde à escola primária, ao desenvolvimento mental pela utilização da linguagem (signos socializados) como instrumento de pensamento e guia de ação. Uso da linguagem [...], estritamente, logicizante. [...] Período das ações abstratas” (LIMA, 1994, p. 106). Portanto, os sujeitos desta pesquisa possuem condições de fazer uso da lógica, podendo chegar a conclusões usando capacidades associativas maiores. Além disso, a criança torna-se menos egocêntrica nesse estágio e encontra-se numa fase de desenvolvimento de sua capacidade de abstração, o que significa que ela ainda depende de estímulos concretos para reordenar os pensamentos e que a literatura se apresenta como elemento imprescindível para essa simbolização.

Quando pedimos para as crianças desenharem o que exatamente elas deixaram de fazer

por conta da pandemia ou durante a vida, muitos desenharam o encontro com os avós, os momentos divertidos na hora do recreio, as idas ao *shopping*, viagens internacionais, festas de aniversários, presentes, encontro com os amigos etc. Ao passo em que eles apresentavam os seus desenhos, íamos fazendo associação ao sentimento de perdas. Uma das crianças compreendeu bem o sentido de perda simbólica e desenhou sua antiga escola. Em seguida, questionei o que eles estavam fazendo durante as horas livres em casa. Muitos mencionaram as leituras de obras literárias, os desenhos, os jogos de videogame, acesso a redes sociais, principalmente o TikTok.

Ao final do encontro, conversamos sobre os objetos perdidos pelos personagens principais das histórias narradas e comparamos com os desenhos feitos por eles. Foi um momento de escuta, mas o foco ainda estava na construção de laços, para darmos seguimento aos demais encontros.

7.5 Segundo momento: falando sobre as despedidas

O segundo momento da pesquisa foi destinado a trabalhar o assunto das despedidas por morte através das literaturas, sobretudo atrelado aos sentimentos de perdas, tristeza, despedidas e saudade. Ricardo Azevedo (2003) diz que falar sobre a morte com crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas nem em detalhes assustadores e macabros.



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

Refiro-me a simplesmente colocar o assunto em pauta. Que ele esteja presente, através de textos e imagens, simbolicamente, na vida da criança. Que não seja mais ignorado. Isso nada tem a ver com depressão, morbidez ou falta de esperança. Ao contrário, a morte pode ser vista, e é isso o que ela é, como uma referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida (AZEVEDO, 2003, p. 58).

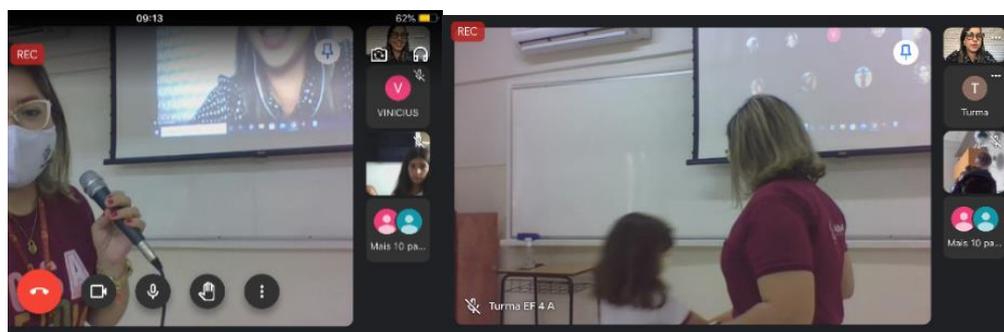
Nosso intuito com a Biblioterapia foi promover discussões em torno da morte para facilitar a compreensão diante dessa fatalidade da vida, por meio de informações de fácil assimilação. Kovács (2003) afirma que a morte é tema para ser discutido na escola com jovens

e crianças, uma vez que vivem grande parte de suas vidas nesse espaço. O objetivo era explicar às crianças, que, ao longo da nossa vida, vivenciamos inúmeras perdas, já que perder alguém de quem gostamos é algo muito difícil e doloroso. No caso das crianças, isso se torna ainda mais complexo, pois o entendimento sobre a morte é restrito, dificultando a elaboração do luto.

Nessa perspectiva, planejaram-se mais dois encontros com as turmas, pensando em estratégias que trouxessem com naturalidade a temática da morte, sem mencionar especificamente o tema em si. O terceiro encontro aconteceu em dezembro de 2020, período em que o Brasil já ultrapassava a marca de 180 mil mortes por Covid-19, somando 182.799 óbitos no total desde o início da pandemia. Esse número dobrou desde o último contato com as crianças, portanto o medo eminente da doença era ainda maior.

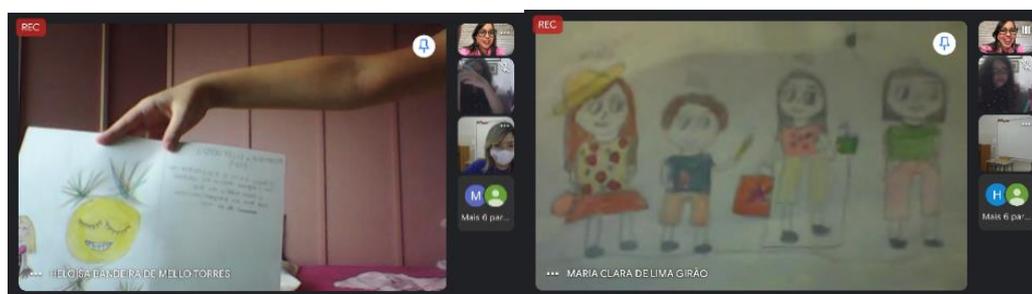
Nesse período, os pais podiam optar entre o ensino remoto ou presencial, de modo que a turma estava dividida: metade das crianças assistiam à aula de casa e a outra metade a partir da sala de aula, através de um Datashow, com a professora em sala. Esse cenário exigiu uma atenção redobrada para ouvir, acolher e captar as demandas de todos ao mesmo tempo.

Figura 9 - Imagens feitas da sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 10 - Imagens feitas do ambiente *online*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sem dúvidas, o apoio da professora presencialmente, bem como a confiança em permitir que determinados assuntos fossem trabalhados foram condições essenciais para a realização desta pesquisa. Durante toda a aula, mantínhamos contato via *whatsapp*, e, caso alguma estratégia apresentasse impactos diferentes do que esperávamos, mudava-se a abordagem ou envolvia-se outro assunto, especialmente no que dizia respeito ao cuidado com as crianças que estavam assistindo à aula presencialmente, pois não foi possível ter a visão de todas, como ocorria no virtual.

Desse modo, os ajustes eram feitos naquele momento da aplicação do grupo focal, demonstrando a importância do dinamismo e do improviso na aplicação dessa técnica de coleta de dados. Nosso interesse centrava-se em ouvi-las, em proporcionar um espaço de comunicação aberto, entendendo que “dar voz às crianças não é uma tarefa fácil, tendo em vista que essas crianças não são parte de uma categoria homogênea de análise e, muito menos, estão ali prontas para servir o pesquisador com aquilo que ele deseja ouvir” (BISCHOFF, 2013, p. 32).

Como de costume, foi solicitado que as crianças expressassem como estavam se sentindo naquela manhã, através de um recurso interativo, que se comunicava com o perfil da turma, conforme figura abaixo:

Figura 11 - Recurso digital para representar o humor dos participantes



Fontes: Dados da pesquisa (2020).

Eles gostaram muito da escala de sentimentos com base nos memes de cachorros e se divertiram escolhendo em maior quantidade os números 2, 5, 6 e 9. Conhecer o estado de ânimo

das crianças era fundamental para o bom desenvolvimento das atividades de Biblioterapia, tendo em vista que o mediador precisa ter sensibilidade para selecionar textos e livros condizentes com os participantes.

Passado o período de socialização e fortalecimento de laços, encontrei abertura para falar sobre o contexto pandêmico de modo mais direto, trazendo perguntas como: **Onde vocês ficaram sabendo, pela primeira vez, da Covid-19? Qual a principal dúvida a respeito disso?** O objetivo com essas perguntas era conhecer o estado de incerteza informacional dos sujeitos da pesquisa, suas práticas informacionais – exercidas dentro das limitações cognitivas – bem como o contexto social vivenciado por elas. Além disso, foi uma maneira de conhecer o entendimento delas diante do cenário de mortes geradas pela doença. Destacam-se abaixo as respostas mais recorrentes:

Quadro 17 - Comentário das crianças sobre a Covid-19

Onde vocês ficaram sabendo pela primeira vez sobre a Covid-19?	Qual a principal dúvida a respeito da doença e da pandemia causada por ela?
“Meus pais me contaram” “Pelo Jornal na TV” “Na escola” “Quando estava viajando” “Pelas redes sociais”	“Quando vai acabar?” “Se vou ficar doente” “Como o vírus foi criado, se foi em laboratório ou naturalmente?” “Se existirá uma cura” “Quando deixaremos de usar máscara?” “Quando vou poder abraçar a minha avó?” “Se veio da China, pela natureza ou pelos humanos”.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As principais fontes de informação acessadas pelas crianças foram mediadas pelos pais e professores ou por meios de comunicação. Embora não haja estudos que analisem as práticas informacionais de crianças, compreende-se que tais ações recebem influências diretas do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, bem como interações e representações sociais constituídas nele. Essas são características do processo informacional proposto pela teoria social, em que é estabelecida uma circularidade, de modo que não existe

[...] um ponto de partida (um emissor que envia uma mensagem...), mas diz respeito à intervenção dos sujeitos no mundo – uma intervenção pautada por sentidos, construídos junto com os outros, atravessando seus filtros de

interpretação, que por sua vez reconfiguram os sentidos, que impulsionam as ações, e assim por diante (FRANÇA, 2004, p. 6).

Desse modo, A criança age como sujeito passivo e ativo ao mesmo tempo que constrói produtos sociais e percepções diante do que lhe é apresentado. O processo de mediação da informação ganha um elevado destaque e responsabilidade quando se abordam determinados assuntos com as crianças, sobretudo no que concerne a temas que envolvem situações de calamidade pública, como a Covid-19. Portanto, é importante conversar e explicar às crianças o que está acontecendo, pois, juntamente com as dúvidas, podem surgir sentimentos como insegurança, medo e raiva.

Para esse momento, utilizou-se como recurso uma cartilha produzida pelo governo do estado de Minas Gerais, constituída a partir da criação de uma narrativa em torno de salvar o mundo:

O Batman usa uma máscara de morcego; O Homem-Aranha usa a máscara com desenhos de teia de aranha; A Mulher Gato usa uma máscara de gato; Você também é um super-herói quando usa a sua máscara. Você está protegendo toda a sua família e toda a cidade. Seu papai, sua mamãe, seu vovô, sua vovó, seus amiguinhos sempre ficam protegidos (MINAS GERAIS, 2020, p. 7).

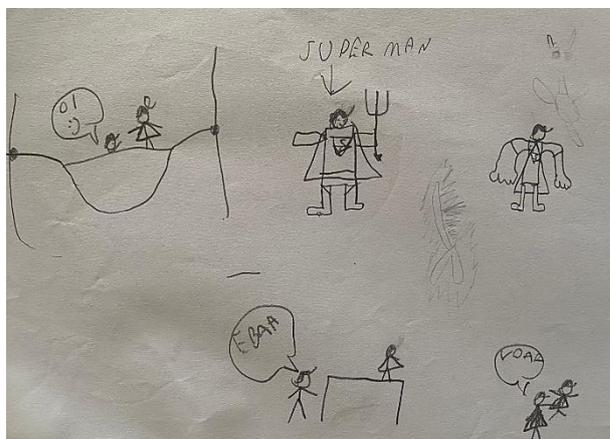
A cartilha foi escolhida para o momento por apresentar um enredo narrativo na sua constituição, portanto, estava dentro do escopo de abordagem da Biblioterapia realizada com a literatura infantil e, ao mesmo tempo, trazia informações que contemplavam as incertezas relatadas pelas crianças.

Figura 12 - Temos uma missão para você: todos juntos contra o coronavírus



Fonte: Minas Gerais (2020).

As crianças adoraram a história dos heróis do coronavírus a julgar pelos desenhos feitos em sala e, de acordo com a professora, foi assunto por dias em sala de aula. O objetivo foi trazer informações sobre a pandemia, a partir de uma linguagem atrativa e sensível, bem característica das narrativas literárias. Em seguida, demos encaminhamento à realização da pesquisa, com a apresentação das obras que seriam “O livro dos sentimentos” e o “Livro do Adeus”.



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa, 2021

Algumas crianças já conheciam as histórias, mas a grande maioria ficou curiosa para o conhecer o enredo por trás das capas coloridas de Todd Parr.



7.5.1 Biblioterapia – O livro dos sentimentos

Na primeira sessão de biblioterapia, apresentou-se “O livro dos sentimentos”, em que o autor aborda diferentes tipos de sentimentos, como raiva, medo, ansiedade, alegria etc., sentimentos contraditórios e confusos para as crianças. Através de uma narrativa sensível e acolhedora, o autor deixa claro que é normal se sentir para baixo em determinadas situações e fala sobre a importância de compartilhar os sentimentos com quem se ama, quando diz “*Você pode sentir vontade de fazer muitas coisas, mas não guarde esses sentimentos só para você. Compartilhe suas emoções com quem você ama*”.

Quadro 18 - Esquema Norteador: O livro dos sentimentos

TEMA CENTRAL	O livro dos sentimentos - Falando sobre a morte
	PROBLEMA CENTRAL

SEQUÊNCIA NARRATIVA	<p>1. Trechos do livro com que os alunos mais se identificaram: “Às vezes eu fico meio bobo. Às vezes eu fico com medo. Às vezes dá vontade de plantar bananeira. Às vezes eu me sinto sozinho. Às vezes dá vontade de comemorar meu aniversário apesar de não ser hoje. Às vezes eu me sinto corajoso. Às vezes dá vontade de ficar de mãos dadas com um amigo. Às vezes eu fico de mau humor. Às vezes dá vontade de chorar, em outras dá vontade de inventar alguma coisa diferente. Às vezes dá vontade de gritar bem alto. Outras, de comer pizza no café da manhã. Às vezes dá vontade de ficar todo arrumado”.</p>
	MARCO DE RESILIÊNCIA
PERGUNTA GERADORA	<p>2. Momento em que o autor fala diretamente com o leitor: “Você pode sentir vontade de fazer muitas coisas, mas não guarde esses sentimentos só para você. Compartilhe suas emoções com quem você ama”.</p>
	<p>Vocês já se sentiram assim? O que fizeram para se alegrar?</p>

Fonte: Própria autora (2022).

O enredo da história serviu de base para conversar com as crianças sobre como elas se sentiam em meio à pandemia; em quais momentos do dia a dia tais sentimentos surgiam; e o que elas faziam para amenizar sentimentos ruins. As situações relatadas pelo autor facilitaram a nomeação desses sentimentos, ao passo em que as crianças se identificaram com momentos vividos pelo personagem da história. Durante as trocas do grupo, houve depoimentos que demonstravam o processo de identificação com as histórias, ao mesmo tempo em que respondiam à indagação de como as crianças se sentiam.

Quadro 19 - Depoimentos das crianças durante o grupo focal

<p>“Eu também gosto de ficar arrumado em casa, pego as roupas do meu pai e fico passeando na sala”</p> <p>“Tia tenho vontade de comemorar meu aniversário e chamar meus amigos”</p> <p>“Sinto falta de ficar com os meus primos em casa”</p> <p>“Gosto de comer pizza de manhã, minha mãe sempre come”</p> <p>“Estou triste porque a babá foi embora”</p> <p>“Sinto saudades dos amigos”</p> <p>“Me sinto meio confuso também”</p> <p>“Estou com sentimentos bipolar igual ao livro tia”</p> <p>“Estou ansiosa pelo atal e pelos presentes”</p>

“Tia, estou com medo de não conseguir trocar de faixa no Karatê”

“Estou triste na escola, sinto falta do recreio”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

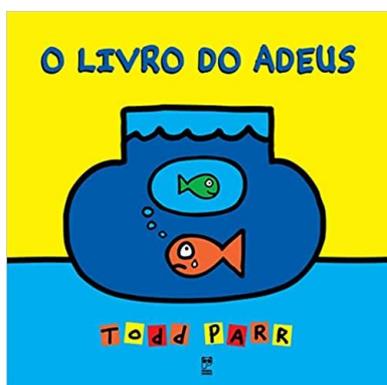
Durante a roda biblioterápica ficou clara a necessidade das crianças de serem ouvidas, de expor seus medos, angústias, ansiedades, saudades, confusões, sentimentos difusos, sobretudo a carência de referenciais de simbolização das suas dores. Nesse sentido, as histórias infantis exercem um importante papel na abordagem de temas da subjetividade humana, facilitando a elaboração de conflitos socioemocionais, tanto em aspectos conscientes quanto inconscientes. Souza (2020, p.19) aponta que “[...] a literatura infantil nos traz a relevância de apresentar assuntos do meio social, do dia a dia, de interação para nossas crianças de forma lúdica, transformando realidades que podem ser difíceis em situações cujo entendimento alcança a infância”.

O enredo da história trouxe possibilidades para as crianças se expressarem. Certamente, se a mediadora não apresentasse condições de simbolizar suas dores através das obras literárias, elas não saberiam como manifestá-las ou provavelmente não se sentiriam confortáveis para falar a respeito. Portanto, tem-se no acesso à informação, através da literatura infantil, a possibilidade de desenvolver a capacidade expressiva, inclusive contribuindo para formação da consciência linguística.

As histórias de ficção, e muito especialmente as narrativas que vêm do folclore, os mitos, as lendas, os contos de fadas, apresentam-se como a maneira mais significativa de a humanidade expressar aquelas experiências que não encontram condições de se explicar no esquema lógico-formal da narrativa intencionalmente objetiva (VIEIRA, 2005, p. 10).

Os sujeitos da pesquisa entendiam o mecanismo de conversa através das plataformas digitais, portanto, acionavam, quase sempre, o botão sinalizando quando gostariam de participar. Entretanto, em alguns momentos, os comentários surgiam durante a contação da história e foi permitido que eles falassem assim que ouvissem os trechos mais significativos. O objetivo era não interromper as expressões de sentimentos e captar o máximo possível da naturalidade e espontaneidade infantis, muitas vezes sufocadas pelo sistema educacional. A verdade é que aquelas crianças, assim como outras em diferentes contextos, estavam aprisionadas em casa, conhecendo e vendo o mundo através de telas. Elas não escolheram aprender naquele formato nem cresceram na perspectiva de um ensino remoto, mas conviviam com um cenário de virtualização da realidade educacional, pessoal e familiar.

Conforme Lloyd (2014, 2015), conectar-se a um novo ambiente informacional não é uma tarefa simples, tendo em vista que todo processo de transição envolve diversas barreiras pessoais, sociais e estruturais, as quais impactam diretamente a interação e o consumo informacional, gerando ainda mais incertezas. Por esse motivo, torna-se imprescindível o processo de mediação, previsto pela autora, para auxiliar os sujeitos no entendimento das peculiaridades do novo ambiente e nas conexões com as fontes de informação. Esse movimento ficou claro durante as mediações literárias no ambiente virtual, pois foi preciso adaptar as situações e substituir a interação olho no olho, presente nas comunicações interpessoais e amenizar o distanciamento que as telas tensionavam.



7.5.2 Biblioterapia – O livro do Adeus

Na segunda história, a narrativa fala sobre o momento da despedida de quem amamos, sobretudo bichinhos de estimação. A obra traz a comovente e esperançosa história de uma criança que, de uma hora para outra, se vê obrigada a dizer adeus a um bichinho de estimação. Através de uma linguagem sensível e motivadora ao mesmo tempo, o autor discorre sobre dizer adeus a alguém que tanto se ama.

Quadro 20 - Esquema norteador: O livro do Adeus

TEMA CENTRAL		O livro do Adeus - Falando sobre a morte
SEQUÊNCIA NARRATIVA	PROBLEMA CENTRAL	
	1. Partes do livro que revelam o que sentimos quando perdemos alguém que amamos: “É difícil dizer adeus para alguém. Talvez você não saiba direito o que sentir. Você pode ficar triste. Você pode ficar muito bravo. Talvez você não queira conversar com ninguém. Você pode querer ficar escondido. Você pode ficar sem vontade de comer, sem vontade de dormir. Você pode fazer de conta que nada aconteceu. Você pode ficar confuso”.	
	MARCO DE RESILIÊNCIA	

	<p>2. Partes do livro que apresentam possibilidades de superar a dor da perda: <i>“Você pode tentar parar de pensar no assunto (peixinho ouvindo música). [...] Mas com o tempo você começará a se sentir melhor. Você vai se lembrar do quanto vocês riam juntos. Você vai se lembrar dos momentos divertidos. Haverá dias que você se sentirá pra cima, e dias em que se sentirá pra baixo. [...] Você pode se sentir melhor conversando com alguém. Você pode se sentir melhor até fazendo um desenho. Você vai seguir em frente e tentar ser corajoso e vai se lembrar que sempre haverá alguém para amar e cuidar de você”.</i></p>
<p>PERGUNTA GERADORA</p>	<p>Para você, o que mais marcou na pandemia?</p>
<p>VERSÃO DE SENTIDO</p>	<p>Faça um desenho de uma situação boa durante a pandemia e outra ruim.</p>

Fonte: Própria autora (2022).

O livro foi extremamente propício para o objetivo daquele encontro, uma vez que se optou por não falar especificamente da morte de pessoas, conforme solicitado pelas professoras. Esse receio já era esperado, pois erroneamente a sociedade entende que privar a criança de informações sobre a morte irá diminuir seu sofrimento. Por isso, muitos chegam a pensar que elas nunca estarão preparadas cognitivamente para lidar com situações difíceis, preferindo evitar certos assuntos, com receio de machucá-las, e, por muitas vezes, subestimar a capacidade de compreensão das crianças. Mas, para a surpresa das professoras, as crianças tiveram um entendimento para além do esperado e compreenderam a mensagem da história.

A cada momento, eram mostradas as imagens do livro, como uma maneira de as crianças visualizarem as situações relatadas na história, na figura da perda de um peixinho, conforme imagens abaixo:

Figura 13 - Contação de Histórias por meio de Plataforma Digital



Fonte: Própria autora (2020).

Após a contação de histórias, iniciei o diálogo com as crianças fazendo a seguinte pergunta: o que mais marcou na Pandemia? O objetivo dessa pergunta era abordar o tema da morte sem trazer essa centralidade, de modo que elas tivessem oportunidade de falar sobre as perdas de forma natural e menos invasiva. Conforme já era esperado, muitas crianças mencionaram a morte de entes queridos, principalmente de avós. Outras mencionaram casos de pessoas que morrem em decorrência de outras doenças.

Quadro 21 - Comentário das crianças sobre o que mais marcou na pandemia

“Morte da minha avó”
 “Não poder sair de casa”
 “Morte da tia avó materna”
 “Não consegui dizer adeus ao meu avô”
 “Meu coelhinho morreu”
 “Meu hamster morreu”
 “Poder ficar com meus pais em casa”
 “Não poder sair de casa”
 “Quando meu tio ficou internado”
 “Minha avó morreu de câncer”
 “Não poder abraçar”
 “Nascimento de um novo irmão”
 “Tia, plantei um tomatinho e um pé de feijão no copo, você quer ver?”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por causa do enredo da história, muitas crianças mencionaram a morte de bichos de estimação e a experiência vivida no contexto de suas perdas. Considerou-se esse um momento importante para a preparação do assunto sobre a morte, que viria no próximo encontro, como abordam Neufeld e Reis (2015):



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa

Outro ponto que pode auxiliar as crianças na compreensão e elaboração saudável do luto é a morte de animais de estimação. Embora cause sofrimento,

a morte de animais de estimação ajuda a criança a compreender os ciclos da vida e a superar frustrações com as quais terá que lidar durante toda sua existência. Portanto, é importante que ela vivencie a falta do animal antes de ganhar um novo animal de estimação (NEUFELD e REIS, 2015, p. 2).

Ao mesmo tempo em que algumas crianças mencionavam situações difíceis, como a morte dos avós, outras apresentavam momentos valiosos, como “plantar tomatinho no copo”. Durante a sessão de Biblioterapia, permiti que uma das crianças mostrasse para a turma sua plantação em copinhos descartáveis. Foi um momento descontraído e uma grande surpresa para toda a turma, pois a varanda da casa da menina estava rodeada de plantas que passaram pelo mesmo processo de plantio. A professora ficou impressionada, pois não sabia que a menina tinha tal aptidão. Ela comentou que as horas destinadas ao plantio a ajudavam “em dias difíceis”. Quando sentia vontade de ver os amigos, recolhia-se na varanda do quarto e plantava uma nova mudinha. Sem dúvidas, uma singela terapia.

7.6 Terceiro momento: Falando de perdas e luto

O último encontro realizado com as crianças foi em 30 de agosto de 2021, momento em que 50% da população brasileira já havia tomado ao menos uma dose da vacina contra a Covid-19. Segundo o Ministério da Saúde, na mesma data, 22% da população já estava com o esquema vacinal completo. Entretanto, os cuidados com o uso de máscara e o distanciamento social foram mantidos, tendo em que vista que ainda existia o risco de aumento de casos, hospitalizações e, possivelmente, óbitos (BRASIL, 2021).

O ensino híbrido ainda estava sendo mantido, algumas crianças permaneciam em suas casas, agora fazendo parte do 5º ano das séries iniciais. Quando eu entrei na ambiência *online*, foi uma surpresa, pois elas não sabiam do meu retorno e, para o meu espanto, disseram: “olha, é o convidado misterioso!”. Elas se referiam à primeira atividade que fizemos no modelo assíncrono com a turma e que tinha marcado a memória delas. O fato de as crianças reconhecerem a mediadora representava a chance de adentrar em assuntos mais sensíveis, pois elas estavam acostumadas com a minha presença, sobretudo compreendiam o motivo dela.

Como de costume, iniciamos a sessão de Biblioterapia perguntando como elas se sentiam naquele momento. Em seguida, apresentei um pequeno teste *online* para descontrair e mexer com os pensamentos deles. O encontro foi fluido, leve, orgânico. As crianças estavam à vontade, falaram sobre si com maior facilidade e participaram ativamente das atividades.

Figura 14 - Teste de características

Marque as suas características			
Paciente	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Impaciente
Tranquilo	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Agitado
Tímido	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Extrovertido
Pensativo	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Comunicativo
Inseguro	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Confiante
Indeciso	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Decidido
Preguiçoso	<input type="checkbox"/>	×	<input type="checkbox"/> Energético

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).



7.6.1 Biblioterapia – Quem tem medo de quê

O objetivo desse primeiro momento da Biblioterapia foi falar sobre os medos de modo geral, e, ao mesmo tempo, compreender como o contexto de morte influenciou a construção dos medos na infância vivida na Pandemia. O intuito principal foi acessar as emoções dos sujeitos, estabelecendo uma escuta ativa e o acolhimento das dores e sensações, buscando nas narrativas condições facilitadoras para iniciar a conversa sobre o luto e as perdas nesse período, sobretudo, apresentando meios de superar sentimentos de desordem. Para tanto, utilizou-se a história da Ruth Rocha, “Quem tem medo de quê?”, como recurso terapêutico.

Quadro 22 - Esquema Norteador: Quem tem medo de quê?

TEMA CENTRAL	Falando de Perdas e Luto
PROBLEMA CENTRAL	

SEQUÊNCIA NARRATIVA	1. Trechos do livro em que os medos ficam evidentes: <i>“eu vou contar pra você o que é meu maior segredo. Há uma coisa no mundo que me mete muito medo! Não tenho medo de pai, nem de mãe e nem de irmão. Mas eu tenho muito medo do barulho do trovão! Do trovão? Mas que bobagem! Que medo mais infantil! Quando o trovão faz barulho o raio até já caiu...[...] Sabe do que eu tenho medo? Que me dói o coração? Até me arrepia a espinha...Tenho medo de injeção! Ah! Injeção eu não gosto, mas não fico apavorada. Existe só uma coisa que me deixa até gelada...”</i>
	MARCO DE RESILIÊNCIA
PERGUNTA GERADORA	2. Trechos em que a autora apresenta possibilidades de superar os medos: <i>“[...] é verdade eu asseguro, que é só acender a luz e pronto! Acabou-se o escuro! Vampiro não me dá medo...Acho que nunca senti...Tenho medo do que existe, e não do que nunca vi[...] Piolho é um bichinho à-toa...Não complica nossa vida. É coisa que a gente cura com sabão e inseticida. [...]Pelo que vemos, pessoal, ter medo não é vergonha. Todo mundo tem um medo, que a gente nem mesmo sonha”</i>
	Qual o seu maior medo?

Fonte: Própria autora (2022).

Através do texto em rimas e de uma linguagem com bastante humor, Ruth Rocha apresenta, nessa narrativa, diferentes tipos de medo e deixa a mensagem de que ter medo não é vergonha, afinal, todo mundo tem um medo e cada um tem sua devida importância. Durante a história, a escritora traz, de forma lúdica, o medo sentido por cada personagem de diversas idades.

A narrativa demonstra de forma prática e simples como aquele medo pode ser solucionado, seja ele de injeção, do escuro, de um cachorrinho ou até mesmo do trovão. Ao mesmo tempo, evidencia que é natural sentir medo de alguma coisa, já que “o medo é considerado uma emoção básica, fundamental, discreta, presente em todas as idades, culturas, raças ou espécies” (BAPTISTA; CARVALHO; LORY, 2001, p. 268). Portanto, enfatizei as sequências narrativas que evidenciavam tal sentimento, mas dei maior enfoque aos trechos que preparavam o leitor para superar determinados medos.

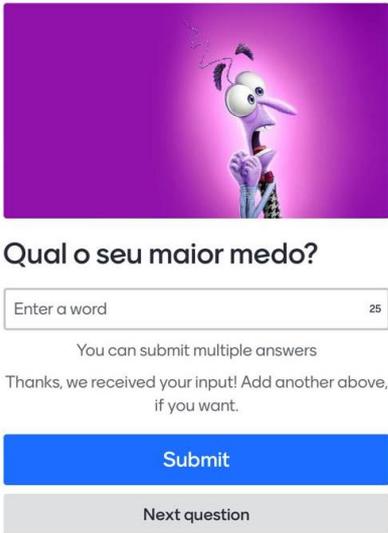
A literatura simboliza situações cotidianas que ajudam no processo de assimilação e identificação da criança, tendo em vista que é no cotidiano que elas aprendem a viver e a lidar

com diversos acontecimentos. Nesse processo, é válido entender como a criança está enxergando esse momento, pois, conhecendo as percepções da criança, o mediador auxilia no processo de aprendizagem e ajuda a criança a desenvolver estratégias que facilitarão a compreensão da mesma sobre o assunto. “A aprendizagem é a maneira pela qual todas as pessoas interagem com o seu ambiente e também são modificados por esse ambiente. Não existe só a biologia ou apenas o ambiente na vida das pessoas” (WEBER, 2007, p. 34).

Após a narração da primeira história, solicitei que as crianças falassem sobre os seus principais medos através da ferramenta Mentimeter, uma plataforma *online* e interativa que possibilita a construção colaborativa de textos de modo compartilhado. Ao final, a plataforma apresenta uma nuvem de palavras, isto é, uma representação visual da frequência e do valor das palavras mencionadas pelas crianças. A atividade foi bastante interativa, pois elas puderam visualizar os maiores medos dos amigos e a ocorrência deles, tendo em vista que grande parte do processo de construção da resiliência informacional se desenvolve no âmbito da coletividade/colaboração (BRASILEIRO, 2017).

Figura 15 - Plataforma de interação para trabalhar os medos das crianças





Qual o seu maior medo?

Enter a word 25

You can submit multiple answers

Thanks, we received your input! Add another above, if you want.

Submit

Next question

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



7.6.2 Biblioterapia – O vovô não vai voltar? Trabalhando o luto com crianças

A última sessão de Biblioterapia foi bastante significativa para a conclusão dos propósitos da pesquisa. O livro mediado foi escrito por duas psicólogas que tinham como objetivo oferecer um recurso para pais, educadores e terapeutas abordarem o tema da morte com crianças de 4 a 12 anos e facilitar a elaboração das perdas que acontecem no decorrer da vida. O objetivo desse encontro foi, finalmente, falar sobre o processo do luto, destacando os princípios para sua elaboração.

Quadro 23 - Esquema Norteador: O vovô não vai voltar?

TEMA CENTRAL	Falando de Perdas e Luto
<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA NARRATIVA</p>	<p>O vovô não vai voltar? Trabalhando o luto com crianças</p> <p>1. Partes do livro que revelam o que sentimos quando perdemos alguém que amamos: <i>“Pedro, mamãe tem uma notícia triste para lhe dar. Lembra que o vovô estava doente e ficou alguns dias no hospital? [...] O médico acabou de ligar dizendo que ele ficou mais fraco...e morreu. – Eu não queria que o vovô morresse, eu gostava muito dele – disse Pedro chorando. – Mamãe, você e papai vão morrer também? [...] Durante o enterro, Pedro chora bastante e pergunta: - Mamãe, o vovô morreu porque eu fiquei bravo no dia que ele fez aquela brincadeira e eu não gostei? [...] – Não. Às vezes, podemos ficar com raiva de alguém e até mesmo dizer que não queremos mais ver essa pessoa, mas isso não faz com que ninguém morra. É normal sentir raiva de alguém em algum momento”.</i></p>
	<p>2. Partes do livro que apresentam possibilidades de superar a dor da perda: <i>- Mas, mãe, eu estou muito triste. Eu queria que o vovô continuasse vivo. A mãe abraça o filho novamente e diz: - Não há problema nenhum em chorar ou sentir-se triste. Que tal se nós dois fizéssemos uma homenagem de despedida para o vovô? Podemos escolher fotos e montar um mural. O que você acha? – Eu também posso fazer um desenho para ele, né, mamãe? [...] Pedro escreveu uma carta com a ajuda de sua mãe, dizendo ao seu avô o quanto sentia sua falta e o quanto o amava. Com o tempo, Pedro voltou a brincar com mais alegria. Ele ainda se lembrava de seu avô e, nesses momentos, falava em voz alta as coisas boas que havia aprendido com ele”.</i></p>
<p style="text-align: center;">PERGUNTA GERADORA</p>	<p>“Alguém muito especial para você já morreu? O que mudou na vida de vocês, após conversarmos sobre os sentimentos e as perdas?”</p>

VERSÃO DE SENTIDO

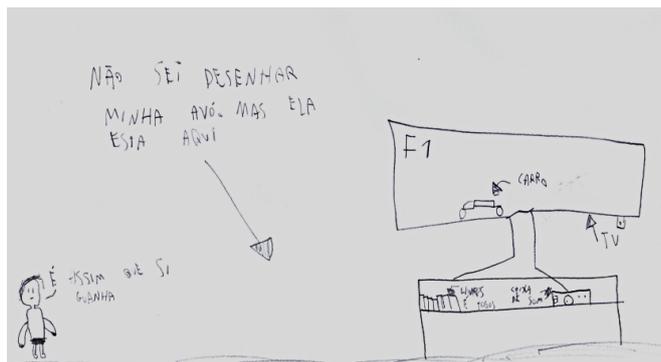
Faça um desenho de um momento feliz que você teve com alguém que já morreu e foi muito especial para você.

Fonte: Própria autora (2022).

Pedro é um menino de sete anos que perde o seu avô sem conseguir se despedir dele. A história retrata, em partes, a realidade das mortes ocasionadas pelo coronavírus, muitas sem despedidas, sem abraço, sem o ritual de passagem. Como já evidenciado por Kübler-Ross (1996) no referencial desta pesquisa, nesses momentos é importante que os adultos tenham conversas francas sobre a morte com as crianças, que não usem expressões de cunho duvidoso e desenvolvam um contexto angustiante de dúvidas e incertezas informacionais.

Na história, o avô estava hospitalizado e Pedro foi pego de surpresa com a notícia, afinal, acreditava que o avô se recuperaria. Contrariando as expectativas do garoto, sua mãe o informou sobre a morte do avô, iniciando a partir daí seu processo de luto, expressado através de diversos sentimentos (tristezas, dúvidas, preocupação, raiva, medo e culpa). Durante a mediação da história, retratamos a presença dos quatro pilares que apoiam os estudos sobre a elaboração do luto por parte das crianças, identificados na narrativa:

1. **Universalidade:** a mãe de Pedro deixa claro o princípio da Universalidade, de que todos os seres vivos morrerão um dia, quando Pedro pergunta se os pais também morrerão: “*Sim, Pedro, infelizmente, um dia todos nós vamos morrer...*”. Quando falei sobre o assunto com as crianças e pedi que desenhassem pessoas que elas amavam e que morreram, elas mencionaram principalmente os avós, bichinhos de estimação (peixe, coelho, gato etc.), parentes etc. Algumas frases me chamaram bastante atenção, como: “É normal morrer com idade mais avançada, tia” ou “Mas vamos morrer de qualquer jeito”. Isso demonstrava que as crianças estavam falando mais abertamente sobre a morte, sobretudo depois de terem atravessado um percurso e chegado ao nosso último encontro. Uma das crianças desenhou um momento feliz que teve com a avó, mas a deixou em branco no desenho, pois não sabia como desenhá-la. Obviamente a memória figurativa da avó não fazia parte do imaginário daquela criança, ao mesmo tempo, o espaço em branco onde a avó deveria preencher, demonstra o vazio que ela deixou na



experiência lembrada pelo garoto.

Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa.

2. Assim como sugerido por Kübler-Ross (1996), a mãe de Pedro explicou sobre o princípio da **irreversibilidade** através da experiência de perda com a morte do animalzinho de estimação que, mesmo ausente, eles não esqueceram, mas amenizaram a saudade lembrando momentos felizes com ele. O princípio da **irreversibilidade** pode ser



QUE EU DIA 08/11
OBS: ELE FAZ ANIVERSÁRIO NO MESMO DIA

Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa

notado quando a mãe de Pedro explica: “*Não, querido, infelizmente você não poderá mais ver o seu avô. Ele morreu. Lembra-se do Plush, seu gatinho? Quando ele morreu, nós o enterramos e nunca mais o vimos.* Para que a criança compreenda de fato a dinâmica da morte, é necessário que ela tenha conhecimento de que a morte envolve a perda das funções vitais, bem como sua irreversibilidade. Nesse momento da leitura da história, complementei: “*Às vezes, vemos as fotos em que estamos com ele e nos lembramos de como foi divertido enquanto ele estava com a gente, não é mesmo? Que tal fazer um desenho de um momento feliz?*”. Uma das crianças desenhou comemorando seu aniversário, pois era o mesmo dia de nascimento do Bisavô.

3. O terceiro princípio, que trata da **cessação da vida corporal**, é identificado quando Pedro questiona sua mãe se o avô está sentindo alguma dor e ela responde: “*Não. Quando uma pessoa morre, o corpo dela para de funcionar. O coração para de bater, os olhos não enxergam mais, os ouvidos não ouvem mais e a pessoa não sente mais nada, nem dor*”.



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa

Um ponto de destaque na história é o acolhimento que a mãe de Pedro oferece ao menino. Sempre o acolhe com abraços e se dispõe a saber sobre os sentimentos dele durante

todo o processo, oferecendo condições para que a criança seja ouvida e mantendo aberto o espaço de comunicação, caso ele sinta necessidade de conversar. Neulfeld e Reis (2015) frisaram que o conforto da família é fundamental nesse momento e esse apoio aparece no livro através das demonstrações de carinho e acolhimento da mãe.

Outro aspecto importante do livro é o fato da mãe de Pedro não esconder suas dores e demonstrar sua própria tristeza em relação à situação, evidenciando que aprender a lidar com a saudade é muito doloroso. Por isso, autores como Kübler-Ross (1996) e Neulfeld e Reis (2015) destacam a importância de a criança participar de todas as etapas do processo do luto juntamente com a família, para auxiliar na elaboração mais saudável do luto, assim como possibilitar uma reflexão conjunta e a troca de experiências sobre o tema.

Durante alguns momentos falando sobre dar adeus aos avós, uma criança sentiu-se mal e pediu para sair de sala e falar com a psicóloga. O contexto de vida dela, mencionado no início desta análise, era de perda de mais de um ente querido, ou seja, aquela criança, provavelmente, atravessaria um luto bastante prolongado. No momento em que ela saiu de sala chorando, a professora solicitou via *WhatsApp* que eu mudasse o curso da conversa, mas, nesse momento, eu persisti no assunto. Eu estava segura sobre o caminho certo a seguir, no entendimento de que o processo de luto precisava ser confrontado e não abafado (BOELEN et al., 2020).

Eu sabia que as crianças estavam compreendendo e disse para ela que o fato de o menino ter procurado a psicóloga, para mim, já se configurava como algo positivo, afinal, ele entendeu que precisava de ajuda, que precisava conversar com alguém, portanto, a Biblioterapia surtiu um efeito positivo e impactou a vida dele de alguma forma. Obviamente, preocupei-me com a criança e questionei como ele se comportou no decorrer da aula. A professora informou que ele estava bem mais tranquilo. Muitas vezes, tem-se a ideia errônea de achar que o melhor caminho é não falar sobre a morte e, nessa perspectiva, a dor da criança acaba sucumbindo, por esta não encontrar amparo em quem possa escutá-la (KÜBLER-ROSS, 1996).

Nesses casos, a comunidade escolar tem um papel importante de identificar e contribuir no processo de elaboração do luto, tendo em vista que a escola é uma instituição mediadora e facilitadora da resiliência, portanto, precisa estar preparada para acolher a criança enlutada e saber conversar sobre suas dores emocionais. Cumpre esclarecer que há a necessidade da presença de um mediador (amigo, familiar ou professor) presencialmente, quando da realização da Biblioterapia online com crianças, sobretudo com número maior de participantes.

De modo geral, os adultos demonstram bastante dificuldade para conversar com as crianças sobre a temática da morte. Nesse contexto, evidenciou-se com os encontros que a literatura infantil se apresenta como recurso imprescindível para o início desse diálogo, não

somente através do texto, mas também das ilustrações. Além disso, a Biblioterapia pode ser associada a diferentes ferramentas lúdicas, como músicas, teatro de fantoche, brinquedos e filmes, para falar de apenas alguns exemplos de dispositivos que facilitam as intervenções biblioterápicas e possibilitam que o mediador adentre o universo infantil. Assim, a literatura infantil age como um modelo para os adultos que serão mediadores no diálogo sobre assuntos difíceis com crianças.

Nota-se, portanto, que a literatura aqui utilizada promoveu o acesso às informações de elaboração do luto de uma maneira compreensiva à capacidade de assimilação da criança. Para além disso, a literatura infantil, de modo geral, é capaz de abranger vastas informações que auxiliam no desenvolvimento e na personificação da criança.

7.7 Resignificação e a Construção da Resiliência Informacional

No contexto das práticas informacionais terapêuticas infantis, o acesso à informação através da mediação da leitura literária ganha destaque, na medida em que a literatura infantil promove a compreensão da elaboração do luto; o entendimento da dinâmica da morte; a expressão de sentimentos; e possibilidades de enfrentamento do medo, da saudade, da raiva e tristeza. As histórias foram capazes de transmitir experiências subjetivas complexas e vivências socioemocionais importantes para o desenvolvimento da resiliência nas crianças, pois se apresentaram como forte recurso facilitador da comunicação, sobretudo mediado pela pesquisadora/mediadora.

Durante as sessões de Biblioterapia, notou-se que as ilustrações e a linguagem dos livros infantis demonstraram para as crianças, com maior clareza, os acontecimentos das perdas em suas variadas constituições, bem como as possibilidades de superação desses momentos complexos. Na história do “Livro do Adeus” é retratada, a partir de uma linguagem lúdica e de ilustrações fiéis aos acontecimentos, a morte de um bichinho de estimação, permitindo que as crianças compreendessem a irreversibilidade da morte, de uma maneira menos dolorosa. Além disso, passagens de efeito consolador e aconselhamentos, como “*Você pode se sentir melhor conversando com alguém. Você pode se sentir melhor até fazendo um desenho. Você vai seguir em frente e tentar ser corajoso e vai se lembrar que sempre haverá alguém para amar e cuidar de você.*”, informam às crianças como superar determinadas situações de desordem e lhes permitem construir resiliência. A respeito disso, Bettelheim (1980, p. 12) destaca que “quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação”.

Isso ficou evidente nos comentários das crianças logo após a mediação da história “O livro dos sentimentos”, quando elas teceram comentários a respeito do uso da literatura como fonte de informação para resolução de problemáticas socioemocionais.

Quadro 24 - Resignificação das histórias

“Tia, essas histórias ajudam como **superar** esses sentimentos lendo.”

“O final do livro **sempre diz algo importante.**”

“Frases pequenas que expressam muito, faz **expressar nosso sentimento.**”

“Tia, esses livros são poderosos, porque, quando estamos assim, lemos o livro e sabemos **o que fazer para nos sentir melhor.**”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os pontos em destaque demonstram que as histórias serviram de base não só para a compreensão da temática abordada, mas influenciaram a tomada de atitude das crianças perante momentos difíceis, quando elas indicam “saber o que fazer” para se sentir melhor. Vale destacar que essas considerações não foram ditas mediante uma entrevista ou questionário; as crianças falavam no momento dos diálogos presentes no grupo focal, durante a contação de histórias ou expressando-se através do desenho.

Isso significa que tais enredos/informações impactaram a vida dessas crianças e lhes tiraram de uma situação de conflitos e incertezas diante do contexto de mortes ocasionado pela Covid-19. Levando em consideração que Lloyd (2014, p. 62) compreende a resiliência informacional associada à “capacidade de usar informação para orientar, ajustar e ressignificar em tempos de incerteza ou crise”, pode-se dizer que essas crianças fizeram uso de tais informações através da mediação de leitura e tornaram-se mais resilientes em informação.

Com base nos elementos do modelo de Brasileiro (2017) – conhecimento das barreiras informacionais e o estado de incerteza; intencionalidade da informação e foco de atenção em comum – aliados às condições facilitadoras da construção da resiliência informacional de Lloyd (2013, 2014), também presentes no modelo daquele autor, elaborou-se um esquema que possibilitasse o desenvolvimento dessas resiliências por crianças, sobretudo a partir da mediação por atores imprescindíveis nesse processo: tema central; sequências narrativas; perguntas geradoras; versão de sentidos. Esse esquema evidenciou que, para a construção da resiliência informacional no contexto infantil, é necessário seguir estratégias e elementos que promovam o desenvolvimento dessa habilidade.

Destaca-se, no último encontro, um momento em que uma das crianças pediu para mostrar os livros que ela havia pedido aos pais para comprar, escritos por Todd Parr, autor utilizado nas sessões de Biblioterapia. Dentre as obras adquiridas, estavam os livros utilizados nos encontros síncronos e novos títulos como “Tudo bem cometer erros”. Em seguida, pedi que ela contasse a história da obra e os alunos adoraram esse momento de protagonismo.

Figura 17 - Contação de Histórias protagonizada pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Própria autora (2022).

As histórias aqui relatadas apresentaram uma parcela de situações difíceis dentre a série de adversidades que podem ser consideradas tabus na socialização com os menores. Sem dúvidas, essa percepção vai depender do contexto e da cultura do indivíduo, embora seja um fato que temáticas como a da morte são evitadas pelas escolas (MULLER, 2005). Pode-se observar que todas as narrativas demonstraram a importância do fortalecimento da resiliência em crianças e trazem condições para que elas consigam desenvolver a capacidade de olhar as situações difíceis por uma ótica diferente. Além disso, ficou evidente a importância do compartilhamento de tais informações de modo coletivo, pois as crianças aprendem dialogando e trocando experiências com sujeitos que estão na mesma etapa cognitiva, sobretudo quando guiadas e orientadas na construção de habilidades socioemocionais.

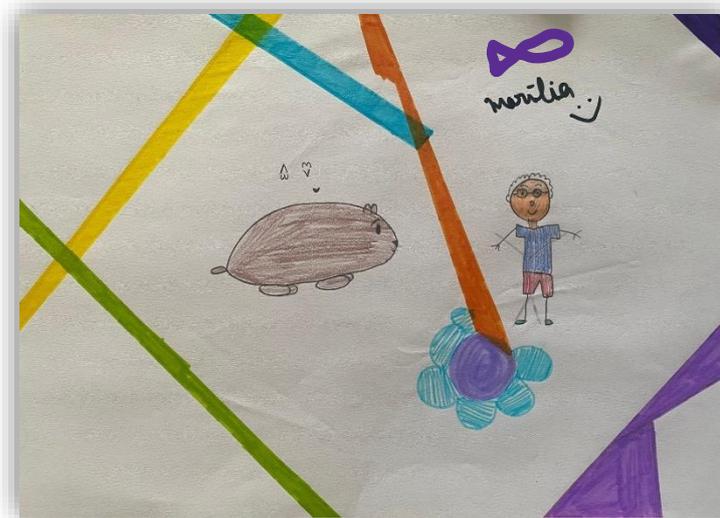
Nesse contexto, as práticas informacionais terapêuticas colaborativas, especificamente no âmbito das interações mediadas por plataformas digitais, promovem os processos de orientação, ajuste – assim sejam mediadas pelo Biblioterapeuta – e a ressignificação, elementos necessários à construção da resiliência informacional, de acordo com Lloyd (2014, 2015).

Espera-se que o fortalecimento da resiliência informacional nas crianças desenvolva a autoconfiança e as torne adultos capazes de se reorganizar diante das adversidades que fazem parte do percurso natural da vida. Mais do que isso, espera-se que, através das narrativas, o sujeito encontre meios de simbolizar a sua dor e assim saber lidar com os sentimentos de perda,

sofrimento, medo, raiva e tantos outros. É importante considerar que essa construção de habilidades socioafetivas seja um longo processo, que deve se iniciar nos espaços instituídos para a formação educacional desse indivíduo em formação, a saber, a família e a escola.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO A TRISTEZA VIRA SAUDADE



Fonte: Desenho feito pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

Concluiu-se, nesta investigação, que as práticas de mediação da leitura em ambientes educacionais *online* podem ser promotoras de práticas informacionais terapêuticas e podem contribuir para que as crianças, aqui em particular as que vivenciaram um processo de luto, sejam capazes de lidar com as incertezas causadas pela perda e desenvolvam a capacidade de resiliência informacional. Para além disso, a mediação de leitura com foco terapêutico contribuiu para promover a reflexão e consequente formulação de pensamento crítico; auxiliar na superação de experiências consternadoras; e desenvolver a capacidade expressiva dos sentimentos e nomeação das emoções, bem como a formação da consciência socioemocional.

A partir dos resultados da pesquisa, pode-se perceber que a literatura infantil, quando explorada mediante estratégias de mediação da leitura com o foco terapêutico, promove o acesso à informação de natureza socioemocional, na medida em que apresenta condições de compreensão dos problemas e a superação de situações conflituosas. Isso não significa fazer uso das obras literárias com fins pedagogizantes, em que o mediador usa parte de textos para o estudo da língua e dos códigos linguísticos no sentido restrito. Mas, principalmente, o uso da literatura para promover o acesso às informações que contribuam para o desenvolvimento do leitor em todos os aspectos, não somente como uma tarefa ou dever a ser cumprido.

As crianças encontram nas histórias dos livros um lugar seguro, propício para construir seus modelos de mundo e com muitos elementos simbólicos para elaborar questões relativas a suas próprias histórias. A partir da leitura, é possível experimentar papéis, viver outras experiências, antecipar medos e frustrações, descobrir novas possibilidades e refletir sobre

situações coletivas e individuais. Quando mediadas oralmente, elevam-se os poderes das narrativas literárias, pois estas agem como recursos extremamente ricos e diversificados para a elaboração de desfechos de conflitos relacionais. Além disso, possuem um poder de sedução e de centralização da atenção da criança, incomparável com outras estratégias.

Perceber que as histórias, dentro de uma linguagem metafórica e multilinear, traziam elementos fortificadores para a construção da resiliência informacional, foi o melhor momento desta pesquisa. Estava tudo pronto; eu só tinha o papel de fazer circular esse entendimento entre os sujeitos participantes do estudo, chegando à conclusão de que a criança que encontra, na literatura, meios de superar situações emocionais que limitam e impactam todas as esferas do que é ser humano, deve ser devidamente orientada e acolhida nesse processo.

Para tanto, foi necessário buscar bases epistemológicas para fundamentar um plano teórico-prático-metodológico no contexto da CI, embasado em correntes compreensivas e humanistas das práticas do sujeito social, tendo em vista a aplicabilidade da Biblioterapia no contexto de incertezas informacionais. Durante o levantamento bibliográfico desta pesquisa, ficou nítida a natureza prática da Biblioterapia, ao mesmo tempo em que se evidenciava a importância de buscar metodologias a serem empregadas nessas ações, pois, poucas iniciativas direcionavam seus problemas de pesquisa para esse viés. Além disso, grande parte das ações com foco no uso da leitura como ação terapêutica foi realizada de modo intuitivo, sem seguir princípios norteadores ou abordagens específicas.

Portanto, apresentamos, nesta pesquisa, não somente os resultados de uma prática de mediação literária com foco terapêutico, mas, principalmente, um modelo teórico-prático para a realização da Biblioterapia com crianças, por meio de plataformas digitais, visando o desenvolvimento da resiliência informacional. Espera-se, com isso, que o esquema utilizado para mediar as trocas e os diálogos realizados durante o grupo focal desta pesquisa sirva de base para a efetivação de círculos biblioterápicos realizados por bibliotecários, professores, mediadores de leitura e diferentes profissionais da saúde, na compreensão de que a terapia, por meio da leitura literária, desenvolve-se através da troca dialógica de experiências, vivências e memórias ocorrida e acolhidas entre o grupo, tirando assim a centralidade do mediador no que concerne ao desenvolvimento de efeitos curativos.

Cumpra esclarecer, que a Biblioterapia ou outras práticas integrativas de natureza não psíquicas (como a ludoterapia, arteterapia, dançaterapia etc) não substituem a terapia com um psicólogo, são na realidade complementos que podem auxiliar na promoção da saúde mental. A Biblioterapia é fundamentalmente catártica, não constitui análises em profundidade ou hipóteses psíquicas que possam explicar o surgimento de patologias emocionais, ela auxilia na

exposição e no diálogo de feridas subjetivas, portanto promove a organização e a compreensão dos sentimentos.

Assim sendo, para além dos objetivos almejados desta pesquisa, a literatura, quando mediada no contexto da infância, demonstrou que pode trazer subsídios para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais – resiliência, autoconhecimento, autocompaixão, autocuidado, empatia, autoconfiança, tolerância ao estresse, persistência, dentre outras –, o que pode ser percebido quando buscamos, no enredo das histórias, a base para o entendimento de sentimentos dolorosos e de situações complexas da vida. Afinal, o contexto dessas crianças era o mais obscuro possível. Elas foram privadas do contato com amigos, familiares, professores e colegas da escola. Estavam sufocadas, queriam falar, mostrar suas atividades, o seu espaço, os brinquedos, a vida entre as quatro paredes do quarto. Elas ficavam felizes com a minha presença e ansiavam pelos próximos encontros.

Ademais, no desfecho das sessões de Biblioterapia, ficou evidente que as estratégias utilizadas com as crianças também foram fundamentais para o processo formativo das professoras. Ao final, elas teceram diversos elogios à didática empregada e convidaram a mediadora para realizar uma formação com os professores de toda a escola, cuja temática sugerida foi “Biblioterapia: quantos caminhos possíveis a leitura pode nos revelar?”.

Os livros de literatura infantil trabalhados durante os encontros e as estratégias de mediação concebidas abriram diferentes espaços de discussões, promovendo informações também de natureza formativa em torno de temáticas como: comunicação da morte de um ente querido; validação do sentimento de luto da criança; a importância da fala e da leitura literária para a elaboração da perda; acolhimento das reações e sentimentos da criança; identificação de demandas e busca de cuidados especializados.

Para além desse entendimento, o percurso feito até aqui nos trouxe a conclusão de que o sujeito deve ser visto não apenas dentro de suas proposições cognitivas, comportamentais (KHULTHAU, 1991; DERVIN, 1992; WILSON, 1997) ou interacionistas (ARAÚJO, 2012), mas também afetivas e emocionais. Essas questões culminarão na necessidade de construção de uma abordagem socioemocional dos estudos dos sujeitos informacionais, que considera aspectos relacionados às questões socioemocionais como condutores para a busca, produção, mediação e disseminação da informação. Afinal, é o estudo de suas representações marcadas no seio familiar, educacional, social, político, profissional e pessoal que culminará na produção de práticas informacionais.

A presente pesquisa provoca ainda, inquietações que conduzem a futuros estudos sobre a importância do acesso a informações de natureza sensível no contexto infantil, sobretudo com

foco no estudo de práticas informacionais desenvolvidas no âmbito das limitações socioemocionais e cognitivas da criança e não somente dos seus cuidadores. Nesse sentido, compreende-se que a Ciência da Informação pode oferecer contribuições importantes para o enfrentamento das repercussões da Covid-19, principalmente no estudo das práticas informacionais, avaliando as interações socioemocionais travadas no contexto social, bem como suas representações e ressignificações, para a busca e uso de informações significativas. Como agenda para futuras pesquisas, sugiro a realização da Biblioterapia com crianças de contextos diferentes, com vistas a avaliar como o tema das perdas é percebido por múltiplas infâncias. Ressalto ainda, a necessidade de mais estudos de caráter interventivo a longo prazo.

Deixamos claro, também, que a realização desta pesquisa foi permeada por diferentes desafios, tanto no que diz respeito ao contexto causado pela pandemia – tendo em vista que iniciamos a escrita dessa pesquisa antes da Covid-19 – como às barreiras para realização deste estudo, impostas pela maioria das escolas. Foi necessário um longo caminho de conciliação entre os objetivos do estudo e as expectativas educacionais da instituição escolhida. Além disso, a pesquisa apresenta algumas limitações metodológicas, tendo em vista que o acompanhamento das crianças se restringiu aos encontros efetivados *online*, não sendo possível verificar o desenvolvimento delas nos contextos pessoais de vida. Atrelado a isso, tem-se o fato de o material utilizado em sala e nas casas das crianças não ter sido disponibilizado em sua completude e de as gravações terem tido acessos limitados. Salienta-se que o desenho é só uma das formas de coletar informações e que os registros só foram analisados após os encontros, certamente a presença do mediador em sala poderia facilitar a compreensão de alguns traços registrados pelos sujeitos.

Ademais, cumpre esclarecer que as conclusões desta pesquisa foram fruto de uma pesquisa-ação, desenvolvida através de princípios e fundamentos metodológicos, alicerçadas em teorias previamente estabelecidas na ciência, mas, principalmente, permeadas por experiências teórico-práticas da mediadora da pesquisa. Portanto, para que o desenvolvimento da resiliência informacional seja de fato estabelecido no contexto infantil, é necessário considerar os passos empregados na realização da Biblioterapia *online* desenvolvida nesta pesquisa – desde o momento em que se realizou o estudo das incertezas informacionais ocasionadas pelo contexto de luto, até a aplicação dos grupos focais com os sujeitos – perpassando pelos atributos indispensáveis da resiliência informacional – orientação, ajuste e ressignificação – e mediados por um sujeito consciente da intencionalidade das práticas de leitura com foco terapêutico.

Os momentos compartilhados com as crianças terminaram, mas as memórias trazidas das horas destinadas à escuta empática, ao acolhimento das dores e ressignificação dos sentimentos, reverberarão por todo o caminhar profissional e acadêmico desta pesquisadora. Sinto-me como o contador de histórias do livro narrado, dando um passo para trás, voltando uma casa desse jogo perigoso que é a pesquisa com crianças, sobretudo com foco nas emoções. Foi preciso retomar o caminho do início, refazendo algumas curvas, abrindo algumas bifurcações e construindo desvios dentro de um cenário carregado de incertezas. Nesse caminhar, coloco-me no processo formativo da resiliência informacional, como um sujeito impactado pelas consequências pós-Covid-19 e reconstruído através das leituras literárias realizadas em paralelo a esta pesquisa, mas também durante a aplicação dela.

Finalmente, conclui-se que a mediação de leitura com foco terapêutico, aqui compreendidas como promotoras de práticas informacionais, uma vez que se processem, fundamentalmente, como mediadoras de conteúdos informacionais, adequados à realidade dos sujeitos aos quais são destinados, podem se configurar como um importante elemento capaz de oferecer a estes subsídios necessários para que superem um estado de incerteza informacional e construam uma situação de resiliência informacional capaz de ressignificar elementos constitutivos de seus contextos de vida.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: Unesco; MEC, 2014.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista TB**, 124, p. 23-24, jan./mar. 1996.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. *In*: AGUIAR, Vera T. de; MARTHA, Alice A. Penteadó (Orgs.). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p.33-35.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa brasileira em ciência da informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.
- ALVES, M. H. H. A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social. **Rev. Bras. Bibliotecon. e Doc.**, v. 15, n. 1/2, p. 54-60, jan./jun. 1982. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/08/pdf_09e78c51e2_0018372.pdf. Acesso em: 09 mar. 2018.
- ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética Editora, 1994.
- ALVES, Rubens. **Os três reis**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- AMATUZZI, M. M. Versão de sentido. *In*: _____. **Por uma psicologia humana**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 75-89.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19020.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2019.
- ARAÚJO, C. A. Á. Abordagem interacionista de estudos de usuários da informação. **Ponto de Acesso**, v. 4, 2010, p. 2-32.
- ARAÚJO, C. A. A. O sujeito informacional no cruzamento da ciência da informação com as ciências humanas e sociais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14. 2013, Santa Catarina. **Anais [...]** Santa Catarina: ANCIB, 2013.

ARAÚJO, C. A. Á. Imaginação e sociabilidade: novos conceitos para o estudo de usuários da informação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), 16, 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...] João Pessoa: ENANCIB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view/2981/104>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ARAÚJO, C. A. Á. **Os Estudos em Práticas Informacionais no Âmbito da Ciência da Informação**. In: ALVES, Edvaldo Carvalho *et al.* Práticas informacionais: reflexões teóricas e experiências de Pesquisa. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

ARAUJO, Danilo de Freitas; COSTA, Elenskadjá Lopes. Efetividade da Terapia Cognitivo-Comportamental on-line no cenário de pandemia da COVID-19: uma revisão sistemática. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 105-112, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872021000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 mai 2022. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20210023>.

ARENDT, Ronald João Jacques. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 8, n. 1, p. 13/05, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de setembro de 2019.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ARIBONI, Sandro; PERITO, Rosi. **Guia Prático para um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Editora UNIMARCO, 2004.

ASMUNDSON, G. J. G.; Taylor, S. Coronaphobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 70, p. 102-196, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196> Acesso em: 23 jun. 2020

American Psychological Association. (2020, May 1). How to do psychological testing via telehealth. **American Psychological Association**. Disponível em: <https://www.apaservices.org/practice/reimbursement/health-codes/testing/psychological-telehealth>. Acesso em: 15 mai. 2022.

AZEVEDO, R. **Contos de Enganar a Morte**. São Paulo: Ática, 2003.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, A; CARVALHO, M; LORY, F. **O medo, a ansiedade e suas perturbações**. Portugal, 2001. Edições Colibri, Lisboa, v.19, p. 267-277, Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v19n1-2/v19n1-2a13.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Aldo Albuquerque. **A questão da informação**. **Revista São Paulo em Perspectiva, Fundação Seade**, v. 8, n. 4, 1994. Disponível em:

<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/BARRETO%20A%20Questao%20da%20Informacao.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS DE OLIVEIRA, J. H. Filosofia da educação e pedagogia da morte. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Portugal, v. 33, n. 3, p. 155-164, 1999.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulações**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BEATO FILHO, C. C. Etnometodologia: o senso comum em cena. *Teoria & Sociedade*; **Revista do Departamento de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia da UFMG**, Belo Horizonte, n.2, p.177-212, dez. 1997.

BEATTY, W. K. A Historical Review of Bibliotherapy. **Library Trends**, United States, v. 11, n. 2, p.106-117, 1962. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6050/librarytrendsv11i2c_opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jul 2019.

BENTES PINTO, Virginia; CAVALCANTE, Lidia Eugênia. Pesquisa Bibliográfica e Documental: o fazer científico em construção. *In*: BENTES PINTO, Virginia; Vidotti, Silvana Aparecida Borsetti Gregório; CAVALCANTE, Lidia Eugênia. **Aplicabilidades Metodológicas em Ciência da Informação**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

BENTES PINTO, Vírginia. A Biblioterapia como campo de atuação para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n.1, p. 31-34, jan./abr. 2005.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16, 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BEZERRA, Arthur Coelho et al. **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a do outro**: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013, 115 f.

BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico: perspectiva y metodo**. Barcelona: Hora, 1969.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Relatório de Atividades 2016**. Brasília, janeiro de 2017.

BRASILEIRO, Fellipé Sá. **Resiliência informacional: modelo baseado em práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

_____. Resiliência Informacional no contexto da Microcefalia. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 12, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2018/03/pdf_2862a72b0d_0000029549.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

_____. **Práticas, Interações e Emoções no Contexto da Resiliência Informacional**. In: ALVES, Edvaldo Carvalho *et al.* Práticas informacionais: reflexões teóricas e experiências de Pesquisa. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2019.

BOELEN, PA, EISMA, MC, SMID, GE, et al. Terapia cognitivo-comportamental administrada remotamente para luto perturbado durante a crise do COVID-19: desafios e oportunidades . **Journal of Loss and Trauma** , v. 26, n 3, 2020, 211 – 219,. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1793547>. Acesso em 15 mai. 2022.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 32. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BOJUNGA, Lygia. **Corda bamba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BORTOLIN, S. **O mediador de leitura**. 2007. Disponível em: http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302 . Acesso em: 03 out. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Paradoxo do sociólogo: questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'ÁGUA, 2003. p. 39-72.

CALDIN, C. F; BUENO, S. B. A aplicação da biblioterapia em crianças enfermas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis. v. 7, n. 1, p.157-169, 2002. Disponível em: <http://www.encontros-bibli.ufsc.br>. Acesso em: 26 mai. 2019.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. *Encontros de Bibliotecários. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 12, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/36/5200+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>. Acesso em: 14 jun.2005.

CALDIN, C. F. Biblioterapia para crianças internadas no hospital Universitário da UFSC: uma experiência. *Encontros de Bibliotecários. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 14, out. 2002. Disponível em: www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao_14/clarice.pdf. Acesso em: 14 jun. 2005.

CALDIN, C. F. **Biblioterapia**: um cuidado com o ser. São Paulo: Porto das idéias, 2010.

CANDIDO, A. **O direito da criação literária**. In: _____. *Literatura e Sociedade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo v. 24, n. .9, p. 803-809, set. 1972

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da informação. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais [...]** Belo Horizonte: Escola de Ciência da informação da UFMG, 2003.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-Modernidade e informação: conceitos complementares? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jul. 1996.

CASANOVA, M. A. **Compreender Heidegger**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, L. E. Mediação e narrativa na voz dos contadores de histórias. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A.; SILVA, R. J. (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 107-125.

CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. p. 345-390.

CHOO, C. W. **A Organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: SENAC, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012. Brasília: Autor. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-11-de-11-de-maio-de-2018.pdf> Acesso em: 15 de mai de 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 04, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da

Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. Brasília: Autor. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-26-de-marco-de-2020-250189333>. Acesso em: 15 de mai de 2022.

CORREIA, K. C. R.; FERREIRA, L. M.; MOREIRA, V. Uma experiência de facilitação de psicoterapia de grupo no enfoque humanista-fenomenológico. In: MOREIRA, V. **Revisitando as psicoterapias humanistas**. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 61-82.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

CUNHA, M. B.; AMARAL, S. A.; DANTAS, E. B. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015.

DANCEY, C.P. ; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAVALLON, Jean. **A mediação**: a comunicação em processo? **Prisma**, n. 4, p. 3-36, jun/2007. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf.. Acesso em: 14 abr. 2019.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DE CARVALHO, R. A History of the Third Force in Psychology. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 30, p. 22-44, 1990.

DERVIN, B.; NILAN, M. Information needs and uses. **Annual review of information science and technology**, v. 21, p. 3-33, 1986.

DERVIN, Brenda. From the mind's eye of the user?: the sense-making qualitative-quantitative methodology. In: GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 1992. p. 61-84.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998b. p.117-130.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v.18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; BARRETO, Damaris Queiroz; SOUSA, Laiana Ferreira de. **Mediações de leitura: o ato de ler que nos conecta**. Fortaleza: Edições Pausa, 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERNÁNDEZ MOLINA, J. C.; MOYA-ANEGÓN, F. Perspectivas epistemológicas “humanas” en la documentación. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 25, n. 3, p. 241-253, jul./set. 2002.

FERREIRA, D. T. Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. **ETD. Educação Temática Digital, Campinas**, v. 4, n. 2, p. 35-47. jun. 2003. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/Biblioterapia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2005.

FIALHO, J. F.; ANDRADE, M. E. A. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 2, n. 2, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/29546>. Acesso em: 8 set. 2019.

FIGUEIREDO, Nice. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994.

FONSECA, Regina de Almeida. O imaginário dos contos infantis no espaço hospitalar. **Cadernos do Seminário do Seminário Permanente de Estudos Literários**, n.3, 2007. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/casepel/>. Acesso em: 1 jul. 2019.

FORTES, S. **Transtornos mentais comuns na atenção primária: suas formas de apresentação, perfil nosológico e fatores associados em unidades do programa saúde da família do município de Petrópolis**, Rio de Janeiro, Brasil. 2004. 165 f. Tese (Doutorado em saúde coletiva) – IMS, UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 217 -218.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 47. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Da leitura de mundo à leitura da palavra**. Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva, 1999. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2842/3/FPF_OPF_07_001.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo – SP, Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Luto e Melancolia**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 245-270.

GANDRA, Tatiane Krempser. **Inclusão digital na terceira idade: um estudo de usuários sob a perspectiva fenomenológica.** 2012. 137f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GANDRA, T. K.; SIRIHAL DUARTE, A. B. Usuários da informação sob a perspectiva fenomenológica: revisão de literatura e proposta de postura metodológica de pesquisa. **Informação & Sociedade: estudos** (UFPB. Impresso), v. 22, p. 13-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10861>. Acesso em: 06 fev. 2017.

GANDRA, T. K.; SIRIHAL DUARTE, A. B. Interloquções entre a análise de domínio e os estudos de usuários da informação: contribuições para uma abordagem sociocognitiva. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 14., 2013, Florianópolis. **Anais** [...] Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/GANDRA%20e%20ABSD%20Enancib2013.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GANDRA, T. K.; ARAÚJO, C. A. A. Práticas informacionais dos visitantes do Museu Itinerante Ponto UFMG. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 201-226. 2016.

GARCIA, Isadora. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência latinoamericana**, Porto Alegre: Cenespa – Centro de Estudos e Pesquisas em Adolescência, v. 2, n. 3, p. 128-130, abr. 2001.

GARFINKEL, H. A conception of, and experiments with, “trust” as a condition of stable, concerted actions. *In: HARVEY, O. J. Motivation and social interaction: cognitive approaches.* New York: Ronald Press, 1963. p.187-238

GASQUE, Kelley C. G. Dias, COSTA, S. M. de Souza. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 1, jan./abr. 2010, p. 21-32.

GEERTZ, Clifford. **O saber local.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERGEN, K. J; KAYE, J. Além da narrativa na negociação do sentido terapêutico. *In: MCNAMEE, S.; GERGEN, K. J. (Orgs.). A terapia como construção social.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 201-222.

GERGEN, K. J. The social constructionist movement in modern psychology. **American Psychologist**, v. 40, p. 266-275, 1985.

GIDDENS, Anthony. **Sociology.** 3. ed. Cambridge: Polity, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 28.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARALDO, Tamara de S. Brandão ; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Leitura, informação e conhecimento: notas sobre a leitura de jornal. *In: Marta Valentim. (Org.). Gestão, mediação e uso da informação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 191-209.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HERSBERGER, J. Resilience Theory, Information Behaviour and Social Support in Everyday Life. **American Society Information Science and Technology**, v. 39, n. 3, 2013.

HILMAN, J. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Vênus, 2010a.

HILMAN, J. **Re-vento a psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

HJØRLAND, B. Library and information science: practice, theory, and philosophical basis. **Information Processing and Management**, New York, v. 36, p. 501-531, 2000.

JIAO, Wy; WANG, Ln; LIU, j, et al. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. **J Pediatr**. 2020;221:264-266.e1. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7127630/>. Acesso em: 01 de jun. 2021

JOUVÈ, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

KOVÁCS, M. J. Educação para a Morte — Desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo — FAPESP, 2003.

KÜBLER-ROSS, E. **Morte**: Estágio final da evolução. 2. ed. Trad. A. M. Coelho. Rio de Janeiro: Record, 1996.

KUHLTHAU, Carol C. A principle of uncertainty for information seeking. **Journal of Documentation**, v. 49, n. 4, p. 339-355, 1993.

KUHLTHAU, Carol C. Inside the search process. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LELOUP, J. Y. **Uma arte de cuidar**: Estilo Alexandrino. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Andréa Pereira de. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. *Rev Psiq Clín*, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 280 – 287, 2010. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rpc/a/gCtpKfnMrZQLCFqxZwDRS3G/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em 19 mai. 2022.

LIMA, Ademir. **Aproximação crítica à teoria dos estudos de usuários de bibliotecas**. Londrina: Embrapa-CNPSO; Brasília: Embrapa-SPI, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LLOYD, A. Building Information Resilience: how do resettling refugees connect with health information in regional landscapes: implications for health literacy. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 45, n. 1, p. 48–66, 2014.

LLOYD, A. Stranger in a strange land; enabling information resilience in resettlement landscapes, **Journal of Documentation**, v. 71, n. 5, p. 1029 – 1042, 2015.

LLOYD, A. Researching fractured (information) landscapes: implications for library and information science researchers undertaking research with refugees and forced migration studies. **Journal of Documentation**, Bingley, v. 73, n. 1, p. 35-47, 2016.

MARQUES, C. M. (2013). **Experiência com bonecas anormais no curso de Pedagogia: construindo modos de ser professora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MELILLO, A. et al. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCIANO, João Luiz Pereira. Abordagens epistemológicas à ciência da informação: fenomenologia e Hermenêutica. **Transinformação**, v.18, n.3, p.181-190, 2006.

MARTIN, JN, MILLÁN, F., & CAMPBELL, LF Prática de telepsicologia: cartilha e primeiros passos. **Practice Innovations**, 5 (2), 114–127. 2020.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MASLOW, Abraham H. **Toward psychology of being**. New York: D. Van Nostrand Company, 1968.

MEIER, Marineli Joaquim; KUDLOWIEZ, Sara. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto Contexto Enferm**. 2003 Jul/Set;12(3):394-9.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MINAS GERAIS. **Temos uma missão para você: todos juntos contra o coronavírus**. Cartilha pedagógica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Saúde, 2020.

McKENZIE, Pamela J. A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. **Journal of Documentation**. v. 59, n. 1, p. 19-40, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, V. **Clínica Humanista-Fenomenológica: estudos em psicoterapia e psicopatologia crítica**. São Paulo: Annablume, 2009.

MOREIRA, 2015.

MORIN, E. **Idéias Contemporâneas: entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1984.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSVOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MÜLLER, G. C. K. **Alcances e fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos**. Universidade Federal de Santa Maria, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2005/01/a12.htm> Acesso em: 19 mai. 2022.

NALIN-REGRA, J. A. G. O uso da fantasia como instrumento na psicoterapia infantil. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 47-56, 1993.

NARSKI, Igor. A categoria da prática e a “marxologia”. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (Org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, 1980.

NEUFELD, C. B; REIS, A. H. **O vovô não vai mais voltar: trabalhando o luto com criança**. Novo Hamburgo: Sinopys, 2015.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Edição Especial: repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>>. Acesso em: 11 maio 2020.

NOGUEIRA, Conceição. Análise(s) do Discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em Psicologia Social. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 235-242, 2008.

NUNES, Jefferson Veras; CARNEIRO, Bárbara Luisa Ferreira. Dos estudos de usuários à noção de práticas informacionais: contribuições da Teoria da Prática. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 150-168, set. 2018/fev. 2019.

OLIVEIRA, M. D. & OLIVEIRA, R. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecendo a realidade para poder transformá-la. In: C. R. BRANDÃO (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliens, 1983. p. 17-33.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Saúde mental: nova concepção, nova esperança. **Relatório Mundial de Saúde**. Genebra: OMS, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE 2008. **Relatório Mundial de Saúde 2008**: cuidados de saúde primários - agora mais que nunca. Disponível em: http://www.who.int/whr/2008/08_chap3_pr.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Primeira Cúpula Global de Saúde Mental**. Atenas, Grécia: OMS, 2009. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/09/090902depressaoomscq.shtml>. Acesso em: 02 set. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE 2018. **Classificação internacional de doenças para estatísticas de mortalidade e morbidade (11ª revisão)**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l/en/#/http://id.who.int/icd/entity/1183832314> Acesso em: 15 mai. 2022

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007.

ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: Biblioterapia. **Comunicações e Artes**, São Paulo, v.11, p. 139-149, 1982.

ØROM, A. Information Science, historical changes and social aspects: a Nordic outlook. **Journal of Documentation**, Bingley, v. 56, n. 1, p. 12-26, 2000.

OTERO, V. R.L. O sentimento na psicoterapia comportamental infantil: Envolvimento dos pais e crianças. *Temas psicol.* v.1 n.2, Ribeirão Preto. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200008> Acesso em 04 dez. 2021.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. **Biblioterapia**: proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas públicas. João Pessoa: Universitária, 1996.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. Biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: PUCRS, 2000. CD-Rom.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência e decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERISSÉ, G. **Filosofia, ética e literatura**: uma proposta pedagógica. Barueri, SP: Manole, 2004.

PERISSÉ, G. Noções de Biblioterapia. **Revista Educação**, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/noco-es-de-Biblioterapia/>. Acesso em: 29 nov. 2017.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 2004. Disponível em: Acesso em jun. 2005.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PESSINI, L. Humanização da dor e do sofrimento humano na área da saúde. *In*: PESSINI, Leo; BERTRANCHI, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 11-30.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GAGET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997, p. 163-246.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Delimitações, inversões, deslocamentos. *In*: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, p. 7-24, jul.-dez., 1990.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1995.

PATTERSON, Eisenberg. **O processo de aconselhamento**. Editora Martins Fontes, 1988.

PINHEIRO DPN. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PINHEIRO, Edna G. Biblioterapia para o idoso projeto renascer: um relato de experiência. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 8, n. 1, p. 155-163, 1998. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/13848>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *In*: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

OUAKNIN, M.-A. **Biblioterapia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

RENDÓN ROJAS, M. A. Hacia un nuevo paradigma en Bibliotecologia. **Transinformação, Campinas**, v. 8, n. 3, p. 17-31, set./dez. 1996.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-235, 2003.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1987.

REZENDE, J. M de. **Linguagem Médica**. 3. ed. Goiânia: Ab Editora; Distribuidora de Livros Ltda, 2004. Disponível em: <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/cura.htm>> Acessado em: 30 ago. 2019.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 2010.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira; GANDRA, Tatiane Krempser. Práticas informacionais: elementos constituintes. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 566-595, mai/ago. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ROCHA, J. A. P.; DUARTE, A. B. S.; PAULA, C. P. A. Modelos de práticas informacionais. **Em Questão**, v. 23, n. 1, p. 36-61, 2017.

ROGERS, C. R. Aspectos de uma abordagem centrada na pessoa. *In*: ROGERS, C. R.; WOOD, J. K; O'HARA, M; FONSECA, A. H. L. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983. (Original publicado em 1902-1987).

ROGERS, C. R. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, (Original publicado em 1951).

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Original publicado em 1961).

ROGERS, C. R. Teoria da personalidade e dinâmica do comportamento. *In*: ROGERS, C; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. São Paulo, SP: Martins Fontes. v. 1, p. 195-212, 1977. (Trabalho original publicado em 1965).

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1978. (Trabalho original publicado em 1977)

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo, SP: EDUSP, 1983.

ROGERS, C. R.. As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica na personalidade. *In*: J. K. Wood et al. (Orgs.). **Abordagem centrada na pessoa**. Vitória, ES: EDUFES, 2008. p. 143-162.

ROGERS, C. R. **Grupos de encontro**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009. (Trabalho original publicado em 1970)

ROGERS, C. R. **Freedom to Learn for the 80s**. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1983.

ROMANO, J.H; DOS SANTOS, N.C; ALVES, V.A.F. A psicoterapia on-line e seus desafios na pós-modernidade. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia)** - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2019.

RUSSELL, T. W. et al. *Using a delay-adjusted case fatality ratio to estimate under-reporting*. Acessado em 23 jun. 2020. Disponível em https://cmmid.github.io/topics/covid19/severity/global_cfr_estimates.html

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 147, p. 598-611, 1985.

SANTAELLA, L. Internet: uma nova plataforma de vida. In: _____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SARACEVIC, T. Information science. **Journal of the American Society for Information Science**, Chapel Hill, v. 50, n. 12, p. 1051-1063, 1999.

SARINHO, Filipe W. et al. Vacinas COVID-19 e imunobiológicos. 2021. **Arq Asma Alerg Imunol**. 2021;5(2):126-34.

SAVOLAINEN, Reijo. Information behavior and information practice: reviewing the “umbrella concepts” of information-seeking studies. **Library Quarterly**, Chicago, v. 77, n. 2, p. 109-132, abr. 2007.

SAVOLAINEN, Reijo. Conceptualizing information need in context. **Information Research, Lund**, v. 17, n. 4, 2012. Disponível em: <http://informationr.net/ir/17-4/paper534.html#XYku3C5KjIU>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SAVOLAINEN, R. Everyday Life Information Seeking: approaching Information Seeking in the context of “way of life”. **Library & Information Science Research**, v. 17, p. 259-294, 1995.

SAVOLAINEN, R. **Práticas de informação cotidianas: um fenômeno social por espetacular**. Lanham, Md: Scarecrow Press, 2008.

SSCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol.**, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.

SEITZ, Eva Maria. **Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica**. Florianópolis: Habitus, 2006.

SILVA, S. F. S.; ALMEIDA, T. Distanciamento Social. In: RODRIGUES, F. et al.

Enciclopédia discursiva da COVID-19. São Carlos: Equipe de Curadoria Linguística do InformaSUS-UFSCar, 2020. Disponível em:

<<https://www.informasus.ufscar.br/enciclopedia-discursiva-da-covid-19/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SHRODES, Caroline. **Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study.** 1949. 344 f. Tese (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkel, 1949.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SCHÜTZ, Alfred. Atenção seletiva: relevâncias e tipificação. *In:* WAGNER, Helmut R. (Org.) **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOUZA, R. B. P. **A construção social do medo na literatura infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. 33p.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 21-29, 2006.

STRAUSS, Anselm: **Espelhos e Máscaras: a busca da identidade.** São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1999

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias: para as crianças, pelas crianças.** Trad. Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2005.

TALJA, Sanna. Constituting “information” and “user” as research objects: a theory of knowledge formations as an alternative to the information man - theory. *In:* VAKKARI, P.; SAVOLAINEN, R.; DERVIN, B (Ed). **Information seeking in context.** London: Taylor Graham Publishing, 1997.

TALJA, S. The Domain Analytic Approach to Scholar’s Information Practices. *In:* FISHER, K. E.; ERDELEZ, S.; MCKECHNIE, L. E. F. **Theories of information behavior. Information Today: Medford, New Jersey, 2005.** p. 123- 127.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa.** Rio de Janeiro: Vozes Editora, 1995.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter: porque a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso.** Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

TORRES, W. **A Criança Diante da Morte.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TORRES, W. A. **O conceito de morte na criança.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 31, (1979)9-34.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional: disposição e competências do país**. Paris, UNESCO; Brasília, UNESCO Office Brasília; Rio de Janeiro, Cetic.br/NIC.br, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=246398&gp=0>. Acesso em: 20 set. 2019.

VIANA, Vivina de Assis. **O dia de ver meu pai**. São Paulo: Comunicação, 1977.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 38, p. 10-11, jan. 2005. Disponível em: <[<http://Revista_Crianca_CS.indd\(mec.gov.br\)>>](http://Revista_Crianca_CS.indd(mec.gov.br))> Acesso em 19 de mai. 2022.

YVGOTSKY, L.S. 1982. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.

WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.13

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WEBER, Lúcia. **Eduque Com Carinho: Equilíbrio entre amor e carinho**. 2ª Edição. Ed. Afiliada. Juruá – Curitiba, 2007.

WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Editora Centauro, 2010.

WILSON, T. D. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v. 37, n.1, p. 3-15, 1981.

WILSON, Tom. Information behaviour: an interdisciplinary perspective. **Information Proceeding and Management**, v. 33, n. 4, p. 551-572, 1997.

WILSON, Tom. Models in information behaviour research. **The Journal of documentation**, v. 55, n. 3, p. 249-270, 1999.

WILSON, Tom. Human information behavior. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-53, 2000.

WILSON, T. Alfred Schutz, phenomenology and research methodology for information behaviour research. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SEEKING IN CONTEXT, 4, 2002. **Anais [...]** Lisboa: Universidade Lusíada, 2002.

WITTER, Geraldina Porto. Biblioterapia: desenvolvimento e clínica. *In*:_____. (Org.). **Leitura e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004. p. 182-198.

WOOD, J. K. Terapia de grupo centrada na pessoa. *In*: ROGERS, C; WOOD, J. K; M; O'HARA M. A.; FONSECA, H. L. **Em busca da vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa**. São Paulo, SP: Summus, 1983. p. 21-89.

YONTEF, G. **Processo, diálogo e awareness**. São Paulo: Summus,1998.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria e prática**, Campinas, v. 18, n. 33, p. 17-21, jun. 1999.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

ZHOU, S. J., ZHANG, L. G., WANG, L. L., et al.. Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of

COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 6, n. 29, p. 749-758, 2020.
Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>. Acesso em: 15 mai. 2022

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO MATERIAL EMPÍRICO DISSERTAÇÕES

1. SILVA, Carla Sousa da. **Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica**. 2017. 105 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
Depositária: Biblioteca Universitária
2. SEITZ, Eva Maria. **Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica**, 2000. 102 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
Biblioteca Depositária: BU – UFSC
3. GUEDES, Mariana Giuberti. **A Biblioterapia na realidade bibliotecária no Brasil**. 2013. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
Biblioteca Depositária: <http://consulta.bce.unb.br/pergamum/biblioteca/index.php>
4. ROSA, Aparecida Luciene Rezende. **As cartas de Ana Cristina César: uma contribuição para a Biblioterapia**. 2006. 83 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2006.
Biblioteca Depositária: Conselheira Dra. Nair Fortes Abu-Merhy
5. TRASMONTANO, Patricia da Silva. **Percepções acerca da espiritualidade articulada à Biblioterapia enquanto experiência vivenciada no cuidado integral aos pacientes com HIV e AIDS: uma perspectiva fenomenológica**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
6. PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. **A Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso**. 1990. 100 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1990. Biblioteca
7. VAZQUEZ, Maria do Socorro A.F. **Biblioterapia para idosos: um estudo de caso no Lar da Providência Carneiro da Cunha**. 1990. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1990.
8. GIACOMONI, Lucia. **Mediadores de leitura e Biblioterapia no contexto hospitalar**. 2010. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Fundação Passo Fundo, 2010. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo
9. CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e Terapia**. 2009. 216 f. Tese. (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Biblioteca Depositária: BU / UFSC

10. SILVA, ELAINE DE FARIA MICHELE. **Biblioterapia: a contribuição da literatura infantil na construção da autoestima da criança.** 2018. 97 f. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade) - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018. Biblioteca Depositária: UNIARP
11. SILVA, Alexandre Magno da. **Características da produção documental sobre Biblioterapia no Brasil.** 2005. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Biblioteca Depositária: central
12. PAULA, Darlei de. **Espiritualidade Terapêutica: critérios da logoterapia aplicados na lectio divina para reabilitação de adictos.** 2013. 227 f. Tese. (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013. Biblioteca Depositária: Escola Superior de Teologia
13. HASSE, Margareth. **Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico.** 2004. 124 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação e Linguagens) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004. Biblioteca Depositária: Sydney Antonio Rangel Santos
14. CRUZ, Maria Aparecida Lopes da. **Biblioterapia de desenvolvimento pessoal: programa adolescente de periferia.** 1995. 148 f. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia e Ciências da Informação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.
15. JESUS, Adriana Santos de. **Significados sobre a doença e a hospitalização na infância contidos em livros para criança.** 2014. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED
16. GARCIA, Inez Helena. **Biblioterapia: percepções dos discentes dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina.** 2014. 178 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
17. BACHERT, Cristina Maria D'Antona. **Estratégias da Biblioterapia de desenvolvimento aplicadas na orientação de problemas de disciplina.** 2006. 181 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS
18. FREITAS, Adolfo Julio Porto de. **Produção acadêmica do curso de mestrado em Biblioteconomia da UFPB.** 1993. 148 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1993.
19. Caldin, Clarice Fortkamp. **"A Poética da Voz e da Letra na Literatura Infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças"** ' 01/06/2001 260 f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA

CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU / UFSC

20. PAULA, Darlei de. **Espiritualidade Terapêutica: critérios da logoterapia aplicados na lectio divina para reabilitação de adictos.** 2013. 227 f. Tese. (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são os seus direitos de participante.

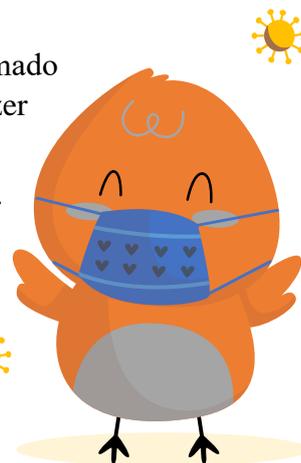
Depois de lermos juntos você poderá levá-lo para casa e mostrar aos seus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer que você quer participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, você também pode mudar de ideia em qualquer momento e desistir de participar dos encontros e atividades, combinado?



O que será feito?

- A gente vai se encontrar durante as aulas de produção textual para ouvir histórias e conversar a respeito das narrativas. Você não estará sozinho. Seremos eu, você, os colegas de sala e as professoras.
 - Durante os encontros faremos atividades de conversar, desenhar, escrever e ouvir histórias.
 - Caso você não queira fazer alguma atividade, você poderá não fazê-la.
 - Caso você não goste dos encontros você poderá deixar de participar.
 - Tudo que a gente fizer durante os encontros será guardado por mim de forma bastante segura.
 - As suas falas e desenhos serão utilizados na pesquisa e eu não vou mostrar seu nome, mas você poderá reconhecer as atividades pelos seus desenhos.
- Ah, mais uma coisa, lembrem-se que durante os encontros não existirão respostas certas ou erradas, e as atividades não serão corrigidas. Não sou eu quem vou lhes ensinar, mas vocês me ensinarão sobre as coisas que sentem e que sabem acerca dos sentimentos de perda.



Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

_____ (seu nome) aceito participar.

_____ (assinatura da Profa. Responsável)

Fortaleza, _____ de _____ de 2020.