

# OS MEDOS DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Rafaela Roberto**

Escola Superior de Educação de Santarém

**Tatiana Miranda**

Escola Superior de Educação de Santarém

**Bento Cavadas**

Escola Superior de Educação de Santarém

e Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias, Lisboa

[bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt](mailto:bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt)

**Resumo:** O sentimento de medo pauta, desde o nascimento, vários momentos da vida do ser humano. Constitui, essencialmente, um mecanismo de sobrevivência. O objetivo fulcral deste estudo foi identificar os medos dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como as representações iconográficas são um meio da criança relatar com mais facilidade as suas ideias e vivências, foram recolhidos desenhos de 129 alunos sobre o seu maior medo. Os desenhos mostraram que os alunos representaram essencialmente o medo de ferimentos e de animais, seguindo-se o medo do desconhecido e do perigo e da morte. Foram residuais os desenhos que ilustraram o medo do falhanço e da crítica. Este estudo, ao levantar e categorizar os medos típicos dos alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ajudar o adulto, e em especial os profissionais de educação, a identificar com maior facilidade os receios dos mesmos para que possam aplicar estratégias que os conduzam a enfrentá-los e a ultrapassá-los.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, alunos, medos.

**Abstract:** The feeling of fear is present since birth and in many moments of human life. It's essentially a mechanism of survival. The main purpose of this study was to identify the fears of primary school students. Since the drawings are a good mean for the children to present their ideas and experiences, drawings were collected from 129 students about their greatest fear. The drawings showed that the students represented essentially the fear of injury and animals, followed by fear of the unknown, danger and death. Only a few drawings showed the fear of failure and criticism. This study, by showing and categorizing the typical fears of students who attend primary school, can help the adult, and especially the teachers, to identify easily those fears so that they can implement strategies that lead them to face and overcome their fears.

Keywords: Primary school, students, fears

## Introdução

Alguns investigadores abordaram a relação entre as crianças e os seus medos, conscientes de que estes podem influenciar de forma significativa a vida dos mais jovens e mesmo influir no percurso educativo. Nessa linha de pensamento, o presente estudo exploratório incide sobre o medo, um sentimento transversal às diferentes fases da vida do ser humano, em especial das crianças. Este trabalho empírico, realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio do 2.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém, visa contribuir para o enriquecimento desta área de investigação, na medida em que procurou caracterizar os principais medos de uma amostra de alunos que frequentaram o 1.º Ciclo do Ensino

Básico (1.º CEB), representados através de desenhos. Concretamente, a questão-problema que se investigou foi “Quais são os principais medos representados por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de desenhos?”.

Os objetivos principais a que este estudo se propôs foram: a) identificar e classificar os medos representados através de desenhos por uma amostra de alunos do 1.º CEB; b) realizar uma análise quantitativa dos medos representados. Para tal, num primeiro momento, analisou-se o significado teórico de medo, angústia e fobia e fez-se uma revisão da investigação realizada sobre os medos das crianças. Como os desenhos, em outras investigações, já provaram ser um meio favorável para as crianças expressarem as suas conceções sobre um determinado conceito ou fenómeno, de seguida fundamentou-se a sua viabilidade enquanto instrumento de recolha de dados sobre os medos das crianças. Posteriormente, procedeu-se à identificação e classificação dos medos ilustrados nos desenhos e ao cruzamento dos dados obtidos com os dos estudos análogos apresentados na revisão bibliográfica. Findou-se este trabalho com uma abordagem ao papel do professor na desconstrução do medo e com a apresentação de sugestões para investigações futuras.

### Os medos das crianças

O medo é um mecanismo de proteção do indivíduo acionado perante situações de perigo ou ameaças reais ou aparentes. Freitas-Magalhães (2007) define-o como uma emoção básica com determinadas características associadas, tais como a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação. Para além destes sentimentos, estão agregadas ao medo outras emoções, como a fobia e a angústia. A fobia, de acordo com o *Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders* define-se como “a persistent irrational fear of an object, situation, or activity that the person feels compelled to avoid”<sup>1</sup>. Copper-Royer (2007) acrescenta que é uma perturbação irracional, um medo inconsciente que põe em ação mecanismos de defesa para lidar com determinadas situações. Nesse sentido, a fobia acaba por ser um sinónimo de medo, mas de um medo mórbido e obsessivo. Já a angústia traduz-se numa sensação de mal-estar, quer psíquico quer físico, caracterizado por um receio difuso, sem um foco bem determinado. A angústia caracteriza-se por sensações e sentimentos de aflição, opressão, ansiedade, mágoa, tristeza e agonia.

A expressão “medos normais”, ou “medos desenvolvimentais”, tem sido utilizada para expressar um conjunto de medos de objetos, animais, pessoas e/ou situações universais, transculturais e que representam respostas adaptativas a perigos ou ameaças reais que se colocam à sobrevivência humana. Estes medos, não patológicos, apenas são ativados na presença de estímulos e perigos que supostamente desaparecem com a ausência/afastamento do estímulo (Sampaio, Martins e Oliveira, 2007). Dessa forma, a sensação de medo permite ao ser humano resistir aos diversos perigos com que se depara, sendo, portanto, um processo evolutivo cultural que permite a sua sobrevivência. Essa sensação associa-se à produção de adrenalina e a uma rápida aprendizagem sob como controlar o medo (Brazelton, 2010).

Todas as crianças passam por períodos em que sentem medos, porém, esses períodos podem ser normais e favoráveis quando as ajudam a resolver problemas de desenvolvimento ao nível da aprendizagem e ao nível social (Brazelton, 2010). Ao longo do seu desenvolvimento, a criança pode sentir alguns dos medos universais relacionados com diferentes situações e figuras, tais como o medo do mar, da noite e do escuro, dos eclipses, do lobo e dos monstros (Copper-Royer, 2007). O período edipiano é aquele em que, com maior regularidade, surgem

---

<sup>1</sup> *Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders*. IV. Consultado em 24 novembro de 2011 através de <http://allpsych.com/journal/phobias.html>

medos e fobias. Está associado a medos característicos, como o de adormecer sozinho (diretamente ligado ao medo da noite e do escuro), de pessoas estranhas, de certos animais, e, principalmente, da separação da figura paterna ou materna e de uma experiência extrema de separação, a morte (Copper-Royer, 2007). O choro, a timidez, o evitar determinadas situações, a agressividade, etc., são reações das crianças para se protegerem dessas e de outras fobias, medos e angústias. Contudo, pode haver indícios de problemas no desenvolvimento das crianças se os medos específicos de certas idades perdurarem depois do período edipiano (Copper-Royer, 2007).

A esse respeito, e de modo a aferirem os medos normais das crianças em contexto hospitalar, Sampaio, Martins e Oliveira (2007) aplicaram o inquérito FSSC-R (*Fear Survey Schedule for Children-Revised*), de Ollendick (1983), a um grupo de 79 crianças, entre os 6 e os 12 anos de idade (40 do sexo feminino e 39 do sexo masculino), usando os 5 fatores estabelecidos por esse investigador sobre o medo. Concluíram que as raparigas apresentam medos mais intensos do que os rapazes em praticamente todos os fatores, à exceção dos atos médicos. Também aferiram que as reações de medo são específicas a um objeto/ação e que as raparigas e os rapazes possuem medos semelhantes, partilhando a maior parte dos dez medos gerais mais comuns, por ordem de relevância: ser atropelado por um carro ou camião; ficar queimado por um fogo; cair de locais altos; ataques com bombas e ser invadido; um ladrão entrar em casa; perder-se num lugar estranho; drogados/alcoólicos; apanhar um choque elétrico; tremores de terra; não ser capaz de respirar; medo de cobras.

A entrada na adolescência traz novos medos, alguns resultantes do início da puberdade e das modificações do corpo, como o medo do olhar do outro, e do despertar para a sexualidade, como o medo da homossexualidade. Contudo, também podem surgir outros medos, como o de não ser autónomo ou da agressividade, e reforçarem-se medos anteriores, como o da solidão. Alguns deles prolongam-se para a idade adulta, como mostra a escala de percepção de medo desenvolvida por Freitas-Magalhães e Batista (2009), na qual se destacam os medos reativos, como o próprio medo de sentir-se bloqueado numa situação de medo, a inquietação que resulta de um momento de medo, e medos cognitivos, como o medo de espaços fechados e considerar que o mundo, no seu conjunto, provoca medo.

Existem outros medos que não são centrados no indivíduo, mas na sua posição em relação ao modo como vê a sociedade, constituindo medos sociais. A criança sente medo de falar em público, do insucesso, de estranhos e de ser molestada, medo de crianças agressivas e da guerra (Copper-Royer, 2007; Brazelton, 2010). O ambiente escolar, nomeadamente aquando da entrada no ensino básico e numa nova escola, também pode ser gerador desse tipo de medos (Copper-Royer, 2007). O papel do medo social no desenvolvimento pessoal dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi explorado por Rodrigues (2007), com um foco nos fatores mais relevantes que caracterizam as escolas do meio rural e urbano. Concluiu que a visão dos alunos sobre a escola foi-se alterando favoravelmente ao longo do percurso escolar, pois no início do 1.º ano quase todos sentiam vergonha e medo do ambiente escolar por pensarem que era difícil ou porque tinham ouvido dizer que os professores eram maus e batiam. Rodrigues (2007) também constatou que os alunos manifestavam dificuldades aquando da troca de professor entre anos letivos. Contudo, para os alunos do 4.º ano, esse processo não foi completamente negativo porque mencionaram que no ciclo seguinte iriam ter um professor para cada disciplina e após passarem por todos estes docentes não iriam sentir tanta vergonha e medo de terem um professor em cada disciplina.

Muitos medos, como alguns dos relatos no estudo de Rodrigues (2007), são imaginários. As crianças vivem durante grande parte da sua infância no mundo do imaginário, sendo relativamente fácil identificar nesses momentos uma representação dos seus medos, receios e angústias. Contudo, longe de ser um processo negativo para a

formação da sua personalidade, esses momentos reforçam-na, ao permitirem criar situações hipotéticas de como lidar com esses medos, conduzindo a que a criança ultrapasse algumas das suas inquietações (Copper-Royer, 2007).

Os pais não podem eliminar os receios dos filhos, mas têm o papel de ajudá-los a ultrapassá-los. Porém, é necessário que não exagerem no consolo e entendam que os medos estão incluídos no processo evolutivo do ser humano (Brazelton, 2010). Todavia, alguns pais com percursos de vida disfuncionais, como os toxicodependentes, podem contribuir para agravar os medos dos filhos. A esse respeito, no antigo Centro de Atendimento ao Toxicodependente (CAT) de Santarém, atualmente denominado Equipas de Tratamento (ET), ocorrem consultas a toxicodependentes, e, desde 2009, são disponibilizadas consultas para os seus filhos. As consultas dadas têm permitido perceber que a vida dessas crianças foi bastante atribulada. Uma criança filha de pais toxicodependentes, ou com outros familiares toxicodependentes, tem medo que morram, o que origina a uma angústia e um medo da separação muito forte, chegando ao extremo da própria criança ter medo/angústia de viver. As crianças mais pequenas que estejam nessa situação podem criar na sua imaginação monstros e/ou fantasmas devido a não compreenderem o problema do familiar. Outro medo que podem desenvolver é o de dormir com a luz apagada, ou seja, o medo do escuro. De forma geral, estas crianças com percursos de vida extremamente difíceis não têm um desenvolvimento saudável, pois acabam por estar demasiado concentradas nesse tipo de medos, prejudicando os restantes aspetos da sua vida, como o percurso escolar.

Os percursos de vida disfuncionais dos adultos podem levar à génese de vários medos nas crianças, alguns dos quais difíceis de dissipar, contudo existem outras causas do medo, tal como apurou Curado (2006). Ao procurar aferir os propósitos do conceito de medo para o ser humano, concluiu que o medo é infinito, na medida em que é enorme a lista nominativa dos medos. Por outro lado, reforçou que para os seres biológicos o medo é um instrumento de sobrevivência e que, no caso concreto do ser humano, o medo é algo muito pessoal, ou seja, cada indivíduo tem o seu medo. Curado (2006) referiu ainda que a literatura e outras artes em geral ajudam a lidar com o medo. Também consciente da influência da literatura sobre o medo, Heck (2008) fez uma investigação sobre o efeito da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças. Concretamente, através da leitura de uma história infantil que terminava com uma situação-problema, as crianças eram solicitadas a completarem-na e a exporem os seus sentimentos em relação à situação-problema. Concluiu que a leitura de histórias infantis é um meio profícuo de exploração dos medos, diferenças e sonhos das crianças e ainda determinou que as crianças, ao terem um bom contacto com a literatura, serão mais felizes e capazes de interagir com os seus medos, angústias e emoções.

### **O desenho enquanto objeto de investigação sobre as concepções das crianças**

O desenho é uma forma de linguagem universal e muito importante para a criança, pois é o meio de comunicação mais fácil para esta utilizar (Pereira, s.d.), logo, constitui um importante objeto de investigação. Foram vários os investigadores que classificaram o desenho, enquanto instrumento de recolha de dados, como muito relevante para aferir as ideias das crianças porque transportam para o mesmo concepções e ideias que às vezes têm dificuldade em explicar por palavras (Goodnow, 1979; Duarte, 2009; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Pereira, s.d.). Conscientes dessa relevância, alguns investigadores realizaram estudos que tiveram por base a análise iconográfica a partir de desenhos elaborados por crianças. Dessas investigações, algumas procuraram aferir as concepções dos alunos sobre determinados conceitos ou fenómenos científicos, enquanto outras centraram-se na sua perceção sobre determinados factos ou contextos sociais.

No que diz respeito a investigações iconográficas sobre representações das crianças sobre conceitos ou fenómenos científicos no campo da Biologia/Geologia, algumas das mais representativas foram a realizada por Luís (2004), que avaliou as conceções de 72 alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos sobre a respiração e o sistema respiratório, e a de Machado e Lima (2009), que procuraram aferir as conceções de 121 alunos do 1.º CEB sobre o ciclo de uso da água, através da elaboração de esquemas interpretativos desse ciclo. Quanto às áreas de Matemática e de Física, destacam-se o estudo iconográfico de Scarinci e Pacca (2005) sobre as conceções de alunos brasileiros da 5ª série do Ensino Fundamental (6.º ano) sobre astronomia, uma investigação sobre as representações das primeiras noções topológicas de crianças dos 6 a 8 anos realizada por Silva (s.d.), e um estudo de Barbosa-Lima e Carvalho (2008) sobre a utilidade do desenho infantil enquanto instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico.

O desenho da figura humana é outro aspeto em que os investigadores têm centrado a sua atenção (Bandeira, Loguercio, Caumo & Ferreira, 1998; Arteché & Bandeira, 2006). Nesse âmbito, algumas investigações tiveram como objetivo aferir as ideias das crianças sobre determinadas profissões. Uma dessas investigações, realizada por Reis, Rodrigues e Santos (2006), consistiu num estudo acerca das conceções sobre os cientistas manifestadas por 48 alunos dos 2.º e 4.º anos de escolaridade, os quais evidenciaram várias conceções deturpadas sobre a ciência e os cientistas, enquanto profissionais. Na mesma ótica, Correia et al. (2010) realizaram um estudo sobre as conceções de crianças com idades entre os 6 e 12 anos sobre a profissão de enfermeira. Os desenhos mostravam indicadores positivos da relação entre as(os) enfermeiras(os) e as crianças e que as ações das(os) enfermeiras(os) estavam maioritariamente ligadas à execução de procedimentos e técnicas.

As investigações anteriores mostram que o desenho é um importante meio de comunicação e representação que a criança usa para expressar as suas ideias, perceções e descobertas. Também evidenciam a potencialidade do uso dos desenhos enquanto instrumento de recolha de dados associado a um dispositivo metodológico para aferir o pensamento das crianças sobre um determinado conceito ou fenómeno. Concretamente, sobre o medo, Correia et al. (2010) assinalaram que as crianças começam desde muito cedo a expressar os seus medos, os seus sentimentos e até a forma como se vão desenvolvendo e relacionando com o mundo à sua volta através do desenho e Stern (s.d.) advogou a utilidade do desenho enquanto forma de expressão dos temores, sentimentos, prazeres e deceções da criança. Tendo ainda em conta que “o que a criança desenha é sempre uma imagem que ela deu a sensações corporais” (Stern, s.d., p. 46), ou seja, independentemente do que a criança represente, é sempre o seu “eu que quer dizer” (p. 46), ela irá, portanto, ilustrar o seu medo e não um medo hipotético. Sendo assim, o desenho é um instrumento válido que pode ser usado para determinar os medos das crianças, pois permite que os expresse com maior clareza.

### **Aspetos metodológicos**

A metodologia aplicada para a realização deste estudo de carácter exploratório consistiu na recolha e análise dos desenhos realizados por uma amostra de alunos do 1.º CEB do concelho de Santarém (n = 134), com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. Às crianças do grupo de estudo foi solicitado que desenhassem o seu maior medo, ou seja, que reproduzissem graficamente o “modelo interno” (Luquet, 1974, pp. 81-105) do seu maior medo. Também foi indicado que elaborassem uma legenda sucinta para o descreverem, obedecendo à sugestão de Pereira (s.d.) de que é essencial a existência de um enunciado verbal incorporado no desenho para facilitar a interpretação, pelo investigador, das figuras representadas. Os desenhos foram realizados na sala de aula e os alunos estavam posicionados nos lugares habituais. Para reduzir os “efeitos de contágio” e de modo a que não

copiassem os desenhos entre si, a sua realização foi controlada solicitando-se que os elaborassem em silêncio e sem conversar com os pares. Nenhum aluno se recusou a elaborar o desenho.

O questionário *Fear Survey Schedule for Children – Revised (FSSC-R)*, de Ollendick (1983), esteve na base da construção da grelha de análise usada para classificar os medos ilustrados nos desenhos dos alunos. Nesse questionário, Ollendick (1983) organizou os itens específicos sobre o medo em cinco fatores: i) medo do perigo e da morte; ii) medo do falhanço e da crítica; iii) medo do desconhecido; iv) medo de pequenos animais; v) medo de atos médicos. Baseando-se nesse estudo, Sampaio, Martins e Oliveira (2007) estabeleceram uma tipologia de análise que difere da anterior devido a terem considerado o medo de ferimentos e animais, em vez de pequenos animais, e por ter divergido em alguns itens de análise incluídos nos cinco fatores anteriores. Concordamos com estes investigadores quando associaram o medo de ferimentos ao de animais, pois os alunos deste estudo representaram com frequência o medo de ferimentos provocados por animais. No presente estudo, após uma análise exploratória dos desenhos, excluiu-se o medo de atos médicos por não ter sido representado por nenhum aluno do grupo de estudo, pelo que o quadro de análise final (fig. 1) apenas contempla quatro fatores usados por Ollendick (1983) e Sampaio, Martins e Oliveira (2007).

#### **Figura 2. Quadro com a tipologia de fatores.**

Fatores
Medo do perigo e da morte
Medo do falhanço e da crítica
Medo do desconhecido
Medo de ferimentos e animais

Os desenhos foram avaliados através de um procedimento metodológico quantitativo que visou aferir quantos se enquadravam em cada um dos fatores anteriores. De modo a diminuir a subjetividade do investigador, foram analisados colaborativamente para reduzir as distorções interpretativas provenientes de um único investigador. Salienta-se que não se procurou interpretar as razões que levaram a criança a desenhar um determinado medo, mas apenas analisar o desenho de modo a identificar o tipo de medo representado. Após essa análise, foram validados 129 desenhos. Os resultados foram expressos graficamente e cruzados com estudos análogos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007) com o intuito de aflorar pontos de encontro e diferenças entre os medos identificados nas diferentes amostras.

#### **Apresentação dos resultados e discussão**

A figura seguinte mostra a distribuição dos fatores representados pelos alunos.

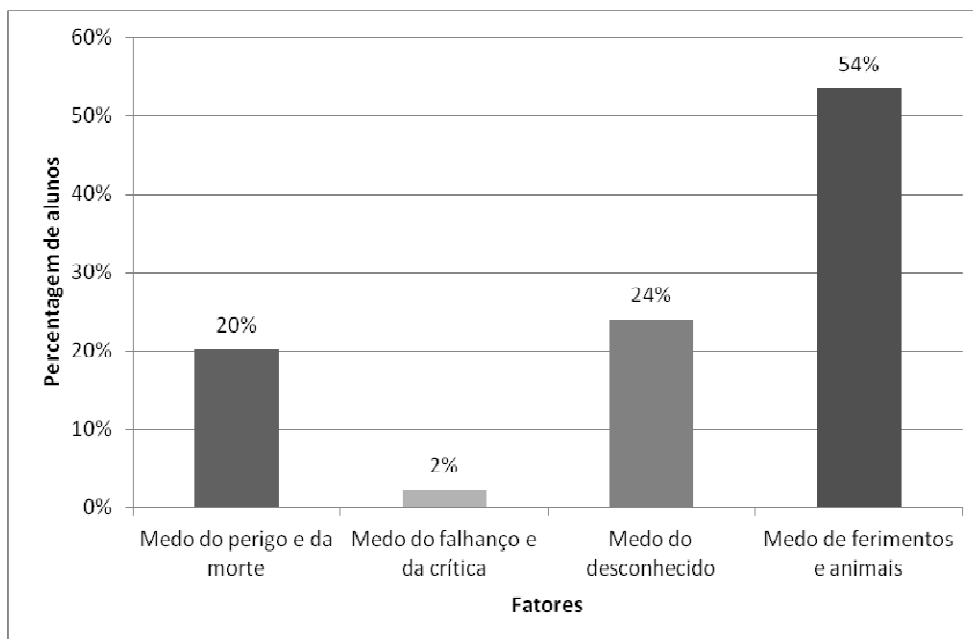


Figura 2. Gráfico dos fatores representados nos desenhos dos alunos do 1.º CEB.

### Medo do perigo e da morte

O medo do perigo e da morte foi representado por 26 alunos (20%). Desses, dois ilustraram o medo de fenómenos/catástrofes naturais, como o da Terra ser atingida por um meteorito (1 aluno) e de tremores de terra (1 aluno), este último identificado como um medo recorrente em outros estudos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). Dos quatro desenhos sobre o medo de explosões, dois representaram o medo de bombas e de dinamite, um da explosão do mundo e outro de “um míssil a cair em cima de mim e uma bomba atómica explodir” (D., 10 anos), associado ao medo da guerra nuclear (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002). O medo da morte foi representado por apenas um aluno, embora não tenha ilustrado a morte do próprio, mas de um ente querido.

Os desenhos ilustraram com frequência o perigo associado a situações sociais, pois onze alunos representaram o medo de ladrões ou de assaltos: “O meu maior medo é um ladrão entrar em minha casa e prender a minha família e depois matar-nos” (R., 10 anos), um medo comum identificado em outros trabalhos (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). O rapto foi também um tema recorrente (6 alunos), associado ao medo de “perder-se num lugar estranho” (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins e Oliveira, 2007). São conspícuos os casos de uma aluna que indicou que o seu maior medo é “ser raptada em Lisboa” (B., 10 anos) e o de outra que associou o rapto a momentos da solidão: “O que eu tenho medo é que me capturem, em casa, no carro, etc., quando estou sozinha.” (P., 10 anos). O medo de violadores e de ser perseguido, ambos ligados ao que Copper-Royer (2007) designou “medo da agressividade” (pp. 133-134), foram representados por um aluno cada.

**Medo do falhanço e da crítica**

O medo do falhanço e da crítica foi o fator menos representado (3 alunos). Dois ilustraram o medo de ser repreendido, num caso pelo pais e no outro pelo professor. Um aluno representou o medo da violência, nomeadamente de ser vítima de *bullying*.

**Medo do desconhecido**

O segundo tema mais representado (31 alunos; 24%) foi o medo do desconhecido. No enquadramento desse tema, os medos noturnos foram os mais comuns (8 alunos), dos quais sete ilustraram o medo do escuro e um de pesadelos, indo de encontro às ideias de Copper-Royer (2007) de que o medo da obscuridade é muito comum entre as crianças, pois sentem-se impotentes face a um elemento sobre o qual não tem domínio e que as ameaça. Dois alunos ilustraram o medo da solidão, particularmente o de ficarem sozinhos em casa, vinculando o receio de ficar sozinho e abandonado (Copper-Royer, 2007), durante um intervalo de tempo considerável: “O meu medo é de estar sozinha dez horas” (R., 8 anos), ou em determinados espaços, como a casa: “O meu maior medo é estar sozinha em casa” (C., 8 anos). Três alunos representaram o medo de ser atingido por raios ou trovoadas.

O medo de figuras imaginárias, como de criaturas ou coisas assustadoras povoou as representações dos alunos. Cinco representaram fantasmas, três ilustraram uma casa ou um hotel assombrado, três representaram vampiros, um ilustrou o lobisomem e outro o medo de estar num cemitério. Copper-Royer (2007) atribui a génese desses medos à sua capacidade imaginária de serem capazes de violar a segurança do lar e a tranquilidade interior das crianças. Os dragões e “os monstros todo-poderosos, invencíveis, e que dominam o mundo” (Copper-Royer, 2007, p. 18), foram ilustrados por dois e três alunos, respetivamente, provavelmente inspirados por histórias ou programas televisivos, como desenhos animados (Copper-Royer, 2007). Cada época veicula o seu conjunto de figuras assustadoras, embora se mantenham constantes algumas que se tornaram intemporais e que povoam o imaginário das crianças, como os vampiros.

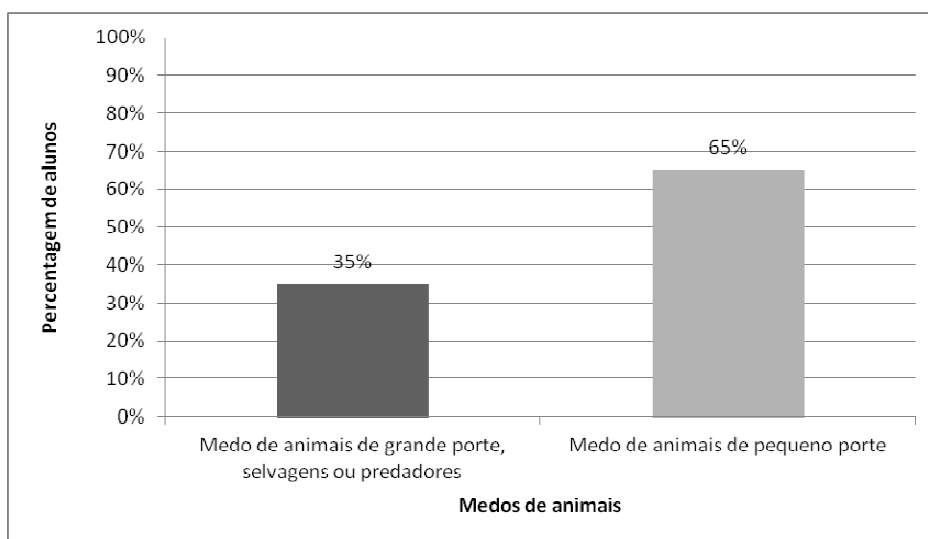
**Medo de ferimentos e animais**

Do total de alunos que ilustraram o seu maior medo, o de ferimentos e de animais foi o fator mais representado (69 alunos, 54%). Desse conjunto, apenas nove ilustraram o medo de ferimentos, dos quais o mais frequente foi o de quedas de locais altos ou de quedas de objetos em cima do próprio. Dos seis desenhos que evidenciaram medo de quedas de locais altos, dois mostraram uma queda de um prédio ou de uma varanda e um a queda de um carro numa ravina. A queda de um avião, de uma ponte e o desabamento de rochas foram representados com um desenho cada. O medo de alturas, diretamente relacionado com o medo de quedas, foi igualmente identificado por Copper-Royer (2007), enquanto o medo de locais altos foi o segundo medo mais comum, em ex-âqueo com o medo de ficar queimado, identificado nas crianças que participaram no estudo de Sampaio, Martins e Oliveira (2007). Com duas representações surge o medo de ser atingido por uma bola. O medo de armas foi ilustrado em apenas um desenho, no qual o autor escreveu ter “medo de balas no coração” (M., 9 anos) e representou um atacante a disparar uma sucessão de balas sobre esse órgão vital (Figura 3).



**Figura 3. Desenho do medo de ferimentos associado a armas.**

A grande maioria dos desenhos (60 alunos) exibiu o medo de animais, tipicamente manifestado pelas crianças (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). O gráfico seguinte quantifica os tipos de animais que os alunos mais receiam (Figura 4).



**Figura 4. Gráfico dos tipos de animais que os alunos receiam.**

A proporção de representações de animais de grande porte, selvagens ou predadores (21 alunos; 35%) é inferior à de animais pequeno porte (39 alunos; 65%). Quanto à primeira tipologia, nove desenhos exibem o medo de cães, principalmente o medo de mordeduras provocadas pelos cães. Um aluno especificou que tinha medo de “cães grandes e barulhentos” (P., 6 anos). Segue-se o medo dos tubarões (5 alunos) e de tigres (2 alunos). Com uma ilustração cada, foi representado o medo do cavalo, do elefante, da piranha e do lobo. Quanto a este último,

Copper-Royer (2007) referiu que o medo do lobo tem nas crianças um lugar privilegiado, resultante de muitos autores utilizarem nas suas histórias o tema do lobo devorador. Outro aluno retratou o medo de “ser comido por uma baleia” (R., 9 anos), uma alusão provavelmente associada a narrativas de literatura infantil popular e que interiorizou, pois, como Bettelheim (1988) evidenciou, “o conto de fadas procede de uma forma que se conforma com a maneira de pensar da criança e com aquilo por que ela vive, e é por isso que o conto de fadas é para ela tão convincente” (p. 61).

Quanto ao medo dos animais de pequeno porte, os mais representados foram as cobras (18 alunos; Figura 5), principalmente “cobras venenosas” (L., 7 anos), em linha com o estudo de Sampaio, Martins e Oliveira (2007) que determinaram ter sido o décimo medo mais comum das crianças analisadas.



**Figura 5. Desenho do medo de ferimentos associado a mordeduras de cobras.**

Onze manifestaram o medo de abelhas ou vespas, associando-o a picadas dolorosas: “O meu grande medo é de ser picada por uma abelha ou uma vespa” (J., 10 anos). Quatro alunos representaram aranhas, dos quais alguns especificaram as espécies, como “víuvas-negras” (A., 7 anos) ou “tarântulas” (B., 8 anos), também associadas a mordeduras venenosas. O medo de escorpiões também foi ilustrado (2 alunos) e, com um desenho cada, representado o medo de anémonas, melgas, peixes e lulas.

Todos os animais anteriores, à exceção da lula, podem provocar ferimentos, quer devido ao seu tamanho, como o elefante ou o cavalo, quer a mordeduras ou picadas, como a cobra e a melga, respetivamente. As lulas não possuem as características anteriores, mas o aluno que as desenhou referiu na legenda que tinha medo desses animais por serem “viscosas” (R., 9 anos) associando-as a uma sensação desagradável ao sentido do tato. Estes dados espelham os resultados do trabalho de Copper-Royer (2007), na medida em que identificou que as crianças sentiam medo de cães e de outros animais capazes de morder.

### Considerações finais

Este estudo mostrou que os alunos evidenciam os principais medos assinalados em outras investigações (Ollendick, 1983; Muris & Ollendick, 2002; Muris et al., 2002; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007), como o medo do perigo e da morte, do falhanço e da crítica, do desconhecido e de ferimentos e animais. Porém, não foram identificados alguns itens assinalados nos fatores de medo desses estudos, como o de não ser capaz de respirar, adquirir uma doença grave, ser atingido por um carro ou camião, do fogo/ser queimado, de choques elétricos e de drogados/alcoólicos. Isso significa que embora as crianças partilhem estatisticamente medos comuns alguns são específicos das suas experiências. Tal como Rodrigues (2007) salientou, muitos medos das crianças são imaginários, contudo, têm um papel bastante importante no seu percurso/desenvolvimento porque, desde que não desaguem em situações patológicas, são emoções que as ajudam a viver e a apreender os fenómenos que ocorrem no mundo real e a lidar melhor com este. Nesse sentido, esta investigação ao levantar e categorizar os medos típicos das crianças do 1.º CEB pode ajudar o adulto, e em especial os profissionais de educação, a identificar com maior facilidade os receios das mesmas para que possam aplicar estratégias que as conduzam a enfrentar e ultrapassar esses medos.

Sabendo que a aprendizagem é promovida por emoções securizantes e inibida pela ameaça (Tokuhama-Espinosa, 2011), os sentimentos de medo podem prejudicar a aprendizagem dos alunos quando transpostos para o espaço da sala de aula. Consciente dessa limitação, Tokuhama-Espinosa (2011) alerta que parte do papel do professor, especialmente nas primeiras idades, “é ajudar os alunos a controlarem as suas emoções durante o processo de aprendizagem” (p. 145). Tendo em conta essa função, o professor, aproveitando o facto da criança ter uma grande plasticidade cerebral (Doidge, 2007), pode contribuir para a eliminação ou transformação dos medos das crianças. Por exemplo, esta investigação revelou que o medo mais comum dos alunos que fizeram parte da amostra foi o medo de animais. Esses medos podem conduzir a que desvalorizem o papel de determinadas espécies nos respetivos ecossistemas, aceitem a sua extinção ou contribuam diretamente para a sua morte. Isso pode constituir uma boa oportunidade para o professor do 1.º CEB desconstruir os medos desses animais, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de competências que levem os alunos à construção de uma consciência ecológica ecocêntrica (Almeida, 2007), conducente à valorização e preservação do património natural. Para este objetivo, concorre substancialmente a área curricular disciplinar de Estudo Meio, na medida em que são várias as temáticas curriculares que abordam a fauna e a sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas. Aliás, uma das competências específicas de Estudo do Meio no final do 1.º CEB visa que o aluno identifique os principais elementos do meio físico e natural, “analise e compreenda as suas características mais relevantes e o modo como se organizam e interagem, tendo em vista a evolução das ideias pessoais na compreensão do meio envolvente” (Ministério da Educação, 2001, p. 84). A desconstrução de que alguns animais são “maus”, e que existem para morder e provocar outros ferimentos, pode contribuir para essa “evolução das ideias pessoais” e favorecer o desenvolvimento da consciência ecológica nos alunos do 1.º CEB, de modo a que adotem “um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico” (Ministério da Educação, 2001, p. 84).

Alguns percursos possíveis para o aprofundamento de estudos análogos ao apresentado poderão passar pela exploração das diferenças entre os medos manifestados por crianças dos sexos masculino e feminino, assim como de níveis de escolaridade distintos. Sugere-se, ainda, a exploração das origens dos fatores de medos identificados,

em especial dos mais predominantes, como o medo de ferimentos e animais, e a análise do modo como podem influenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança e a aprendizagem escolar.

### **Agradecimentos**

O maior agradecimento que destinámos é aos docentes do 1.º CEB, encarregados de educação e alunos que se disponibilizaram a colaborar neste estudo. Agradece-se, também, à psicóloga Susana Lopes Dias, do Centro de Equipas de Tratamento, antigo CAT (Centro de Atendimento de Toxicodependência) de Santarém, o seu contributo. À docente Marta Tagarro, da Escola Superior de Educação de Santarém, deixa-se um agradecimento especial pela revisão científica do trabalho, que em muito concorreu para a sua melhoria.

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental. A importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arteche, A. X., & Bandeira, D. R. (2006). O desenho da figura humana. Um século de controvérsias. *RIDEP*, 22 (2), 133-155.
- Bandeira, D. R., Loguercio, A., Caumo, W., & Ferreira, M. B. C. (1998). O desenho da figura humana. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 129-134.
- Barbosa-Lima, M. C., & Carvalho, A. M. (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2), 337-348.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas* (3.ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança* (12.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Copper-Royer, B. (2007). *Os medos das crianças* (1.ª ed.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Correia, M., Correia, S., Santos, M. F., & Lourenço, A. (2010). A Enfermeira no desenho da Criança. *Referência*, 12 (2), 83 – 92.
- Curado, M. (2006). *Onde está o medo?* Comunicação apresentada nas VIII Jornadas do Conto da Universidade do Minho, “Contos de Arrepiar”, Universidade do Minho, Braga.
- Diagnostic and Statisc Manual of Mental Disorders. IV. Consultado em 24 de novembro de 2011 através de <http://allpsych.com/journal/phobias.html>
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself*. London: Penguin Books.
- Duarte, M. L. (2009). *Desenho infantil e pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos*. Anais do 19.º CONFAEB - Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania, Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte.
- Freitas-Magalhães, & Batista, J. (2009). Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 6, 428-438.
- Freitas-Magalhães (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), pp. 97-106.

- Goodnow, J. (1979). *Desenhos de Crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Heck, V. (2008). *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças*. Escola Superior de Teologia do Instituto Ecuménico de Pós-Graduação.
- Luis, N. (2004). *Concepções dos alunos sobre respiração e sistema respiratório: um estudo sobre a sua evolução em alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Luquet, G. H. (1974). *O desenho infantil* (2.ª ed.). Porto: Livraria Civilização.
- Machado, D., & Lima, N. (2009). Concepções dos alunos do ensino básico (1.º Ciclo) sobre o ciclo de uso da água. In B. Pereira et al. (Coords). *Atas do Vº Seminário Internacional/ IIº Ibero Americano de Educação Física, Lazer e Saúde* [CD-ROM]. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Muris, P., & Ollendick, T.H. (2002). The assessment of contemporary fears in adolescents using a modified version of the Fear Survey Schedule for Children-Revised. *Anxiety Disorders*, 16, 567-584.
- Muris, P., Merckelbach, H., Ollendick, T.H., King, N.J., Meesters, C., & Kessel, C. (2002). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 40, 1317-1326.
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behavior Research and Therapy*, 21 (6), 685-692.
- Pereira, L. (s.d.). *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. Consultado em 22 de novembro de 2011 através de <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/1137660889/lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>
- Reis, P., Rodrigues, S., & Santos, F. (2006). Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: "Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas". *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1), 51-74.
- Rodrigues, C. (2007). *O papel do medo social no desenvolvimento pessoal dos alunos no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Sampaio, F. M., Martins, A. M., & Oliveira, T. C. (2007). Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Schedule for Children-Revised, FSSC-R. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 4, 252-263.
- Scarinci, A., & Pacca, J. (2005). Um curso de astronomia e as pré-concepções dos alunos. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 28, 89-99.
- Silva, F. (s.d.). *O desenho das crianças de 6 a 8 anos: Os aspetos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações*. Universidade Federal do Paraná.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W. W. Norton & Company.