



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA**

SÁVIA FERREIRA DO NASCIMENTO

QUAIS SÃO MEUS MEDOS? Um estudo com escolares

São Luís - MA
2020

QUAIS SÃO MEUS MEDOS? Um estudo com escolares

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão como um requisito para obtenção do grau de formação do Psicólogo.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Catarina Malcher Teixeira

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Ferreira do Nascimento, Sávia.
QUAIS SÃO MEUS MEDOS? Um estudo com escolares / Sávia
Ferreira do Nascimento. - 2020.
109 p.

Orientador(a): Catarina Malcher Teixeira.
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2020.

1. Análise do Comportamento. 2. Escolares. 3.
Infância. 4. Medo. I. Malcher Teixeira, Catarina. II.
Título.

SÁVIA FERREIRA DO NASCIMENTO

QUAIS SÃO MEUS MEDOS? Um estudo com escolares

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de psicólogo.

Aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Catarina Malcher Teixeira (Orientadora)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Lucas Guimarães Cardoso de Sá (1ºmembro)
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Natália Rodvalho Garcia Menescal (2ºmembro)
Doutora em Psicologia
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por fazer por mim muito mais do que peço ou penso. Pelo imenso amor que olhou para mim com ternura e plantou flores como um lembrete diário para que eu seja grata e aprecie os detalhes. Obrigada pela alegria e conforto que sinto em teus braços e por sempre me lembrar de que é nele o meu lugar. Obrigada por falar das flores e dos espinhos e por estar comigo em todas as etapas. Sem Ti, eu nada seria.

Aos meus pais, Antônia e José, por acreditarem mais em mim do que, por vezes, eu mesma. Por todo o cuidado e esforço que dedicaram a mim para que eu conquistasse os meus sonhos, por me ensinarem sobre a honestidade, a determinação e o respeito para comigo e pelas outras pessoas. Obrigada por serem o meu porto seguro, para onde eu sempre posso voltar e encontrar um sorriso no rosto e um abraço quentinho.

Aos meus irmãos: Flávia, Fabiana e Felipe, por tanto terem me ensinado. Pelas risadas, confissões e por escutarem minhas ideias todas cheias de animação, mas que não fazem sentido nenhum e, mesmo assim, apoiá-las.

Ao meu sobrinho, Henrique, por me fazer querer “explodir de fofura” a cada coisa que faz e por pedir sempre para que eu leia histórias para ele. Obrigada pelo carinho e pela sensibilidade em perceber o mundo, você é o melhor sobrinho que eu poderia ter.

À minha amiga Luana Câmara, por permanecer mesmo depois de tanto tempo. A vida não seria a mesma sem os nossos encontros intensos e que também são como o vento convidando as flores para dançar, tua amizade torna os dias mais leves e a vida mais doce.

À Luana Sabrina e Alinnie Vieira, por terem criado o “Clube da Luluzinha” com vozes e instrumentos desafinados, mas que tornam a vida repleta de melodias ternas. Obrigada pelo carinho que dedicam a mim e pelos momentos que vivenciamos juntas.

À PIB (Primeira Igreja Batista em Cidade Olímpica), por me proporcionarem experiências incríveis e pelo cuidado e amor. Em especial aos meus pastores, Jaime e Rute Araújo, aos amigos, Maria Nascimento, Patrícia, Breno e Manuel e a UNIJOVENS, vocês tornam os dias mais bonitos e divertidos.

Às pessoas que me acompanham na rede social “Margarida de Papel”, obrigada pelo apoio aos meus projetos e por sempre dedicarem a mim palavras generosas, gentis e inspiradoras.

Às amigas que fiz ao longo do curso, Júlia, Apoena, Emanuelle, Laisse, Juliana, Fillipe, Beatriz, Natália, Polyanna, Nicolau, Nicolas e Tarciany. Vocês tornaram os dias mais leves e os momentos mais desesperadores tornaram-se motivos de risos. Obrigada por me

fazerem rir, não me deixarem desistir e me apoiarem em todos os momentos. Vocês proporcionaram, ou estiveram de alguma forma comigo, nas melhores vivências que tive ao longo do curso e da vida fora da UFMA. Obrigada por fazerem parte das realizações dos meus sonhos e por permitirem que eu faça parte das de vocês. Encontrei amigos e parceiros de vida. Agradeço à turma 32 pela afetividade e companheirismo.

À Júlia, por ser a melhor amiga que eu poderia ter, por estar comigo em todos os momentos, por possuir o olhar mais sensível e terno e a gargalhada mais contagiante e engraçada. A tua amizade foi e é como um sopro de vida, lembra-me um fim de tarde contemplando a paisagem, dando a tranquilidade de que amanhã permanecerá igual, mas com tons e movimentos diferentes. Obrigada por não desistir de mim e por todo o apoio.

Às pessoas que conheci ao longo dos estágios específicos, Gabriella, Rayssa, Lyssa, Josane, Elyoneilda, Aline, Rafaela e Rodrigo. Aprendi muito com vocês e estar nessa caminhada de aprendizado e desafios, tornou-se muito mais significativa ao lado de pessoas tão competentes. Obrigada por fazerem parte da minha história e por me inspirarem.

Agradeço aos professores do curso que de alguma forma contribuíram para o presente momento e para os futuros como profissional. Em especial à Holga Gomes, por ter me apresentado a Análise do Comportamento, pela dedicação e por incentivar a minha participação nas aulas no início do curso através de uma escuta atenciosa e solícita. À Cristianne Carvalho e Márcia Araújo, por possibilitarem a minha primeira participação em pesquisa durante a graduação, aprendi muito com vocês e com o grupo. À Jenna Hanay, pela oportunidade em realizar atendimentos no Plantão Psicológico da UFMA e dar aulas de Psicologia e Terceira Idade para Universidade da Terceira Idade (UNITI), foram experiências únicas e repletas de aprendizado e afeto. À Larissa Lacerda, por ter proporcionado uma experiência tão especial para a turma 32, sua paixão e dedicação pelo o que faz são inspiradoras. À Wanderléa Bandeira, pelo cuidado e escuta, pela forma carinhosa e acolhedora de perceber as pessoas.

Ao Lucas Sá, uma das pessoas mais gentis que conheço, pela solicitude e dedicação, pela sensibilidade em olhar para o outro. Por permitir e auxiliar com todo o cuidado a minha participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicometria e Avaliação Psicológica e no PIBIC. Você é uma inspiração como pessoa e profissional.

À Catarina Malcher, por possibilitar que eu fizesse parte da Clínica Comportamental Infantil e ter fomentado ainda mais o meu interesse no público infantil, a sua paixão pelo que faz e o cuidado que dedica são inspiradores. Obrigada pela generosidade e afeto, por ser tão divertida e afável. Por ter me orientado neste estudo com paciência, apoio e zelo.

Aos atores da escola, à gestora Francisca, por ter acolhido o presente estudo e pelo esforço em garantir condições mais favoráveis para que a coleta de dados ocorresse. Às crianças que aceitaram participar da pesquisa, obrigada pela colaboração em todas as etapas do processo e aos professores que solícitamente liberaram os alunos para que pudessem participar. Por fim, agradeço aos membros da banca por aceitarem o convite e por contribuírem com esta pesquisa, obrigada por tudo!

*Vim aqui me buscar, com medo e coragem.
Com toda a entrega que me era possível.
Com a humildade de quem descobre se conhecer
menos do que supunha
e com o claro propósito de se conhecer mais.
Vim aqui me buscar para varrer entulhos.
Passar a limpo alguns rascunhos.
Resgatar o viço do olhar.
Trocar de bem com a vida.
Rir com Deus, outra vez.
Vim aqui me buscar para não me contentar com
a mesmice.
Para dizer minhas flores.
Para não me surpreender ao me flagrar feliz.
Para ser parecida comigo.
Para me sentir em casa, de novo.*

Ana Jácomo

RESUMO

O medo caracteriza-se como uma resposta emocional diante de uma ameaça iminente real ou percebida. É considerado uma emoção básica e fundamental para a vida, está presente em todas as culturas e em todas as faixas etárias, sendo assim, investigá-la se faz importante devido as possíveis implicações na vida do indivíduo, pois, apesar de inicialmente transitórios, podem persistir e interferir diretamente na rotina e no desenvolvimento do organismo. Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho consiste em analisar as respostas de medo em escolares. Participaram da pesquisa 39 crianças de uma escola da rede pública com idade entre 8 a 12 anos da cidade de São Luís – Maranhão. Os instrumentos utilizados foram: o desenho e o Roteiro de Identificação de Medos (RIM). O estudo orientou-se em delineamento descritivo e comparativo e embasa-se no referencial teórico da Análise do Comportamento. Os principais dados indicaram que a categoria de *medos concretos* foi mais frequente, quando comparada a de *medos fantásticos*. Confirmou-se a hipótese de que crianças menores (8 e 9 anos) apresentam maior frequência de respostas de medo fantásticos, em contraposição, às crianças maiores (10 a 12 anos) com predominância de respostas caracterizadas como medos concretos. Além disso, crianças maiores apresentaram elevada frequência de respostas de medo quando comparadas as crianças menores. Ainda no que consistem as categorias de medo, não houve diferença entre os gêneros. Em relação aos tipos de respostas, a maior parte das descrições comportamentais refere-se aos comportamentos públicos, seguidos por comportamentos privados e estímulos privados. Além disso, as crianças responderam mais diante de estímulos concretos. Entre as respostas públicas, as mais emitidas foram: correr, pedir ajudar e chorar, as respostas privadas foram pensamentos do tipo: “eu vou morrer”, “ele vai me matar” e os estímulos privados mais frequentes foram: taquicardia, tremor e sudorese. A partir dos resultados, conclui-se que os medos, sejam eles concretos ou fantásticos, impactam diretamente no processo da constituição da subjetividade e na maneira como o indivíduo responde e interage com o meio.

Palavras-chave: Medo. Escolares. Análise do Comportamento. Infância.

ABSTRACT

Fear is characterized as an emotional response to a true imminent or perceived imminent threat. Fear is considered a basic and fundamental emotion for life, it is present in all cultures and in all age groups, thus, investigating it is important due to the possible implications on the individual's life, because, although initially transient, it might persist and, directly, interfere in the organism's routine and development. So, this paper aims to analyze the fear responses in schoolchildren. This sample included 39 children from a public school aged between 8 and 12 years old in the city of São Luís - Maranhão. The drawing and the Fear Identification Roadmap (RIM) were self-administered by the children. This study was based on descriptive and comparative design and based on the perspective of Behavioral Analysis. The main data indicated that the category of concrete fears was more frequent in comparison to fantastic fears. The hypothesis that younger children (8 and 9 years old) have higher frequency of fantastic fear responses in contrast to older children (10 to 12 years old) with predominance of answers characterized as concrete fears, was confirmed. In addition, older children had a higher frequency of fear responses when compared to younger children. About the categories of fear, no difference between genders was found. About the types of responses, most of the behavioral descriptions referred to public behaviors, followed by private behaviors and private stimuli. Besides that, the children responded more to concrete stimuli. About the public responses, the most frequently showed ones were running, asking for help and crying, private responses were thoughts such as "I will die", "he will kill me" and the most frequent private stimuli was: tachycardia, tremor and sweating. The results indicated that fear, whether concrete or fantastic, directly impact the process of constitution of subjectivity and the way the individual responds and interacts with the social environment.

Keywords: Fear. Schoolchildren. Behavioral Analysis. Childhood.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Dados de Caracterização da Amostra	30
Tabela 2 - Distribuição das frequências de respostas das categorias de medo da amostra	34
Tabela 3 - Distribuição das frequências das categorias de medo por gênero	35
Gráfico 1 – Distribuição das frequências das categorias de medo por idade	36
Tabela 4 - Caracterização das frequências das respostas de Medos Concretos.....	38
Tabela 5 - Caracterização das frequências das respostas de Medos Fantásticos.....	41
Tabela 6 – Distribuição das frequências dos Comportamentos Públicos, Comportamentos Privados e Estímulos Privados por Amostra	42
Tabela 7 – Distribuição das frequências dos Comportamentos Públicos e Comportamentos Privados em Categoria de Medo por Amostra.....	43
Tabela 8 – Caracterização das frequências dos Comportamentos Públicos por Amostra.....	44
Tabela 9 – Caracterização das frequências dos Comportamentos Privados por Amostra.....	46
Tabela 10 – Caracterização das frequências dos Estímulos Privados por Amostra	47

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEP-UFMA	Comitê de tica em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão
DSM	Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais
MC	Medos Concretos
MF	Medos Fantásticos
RIM	Roteiro de Identificao de Medos
SNC	Sistema Nervoso Central
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Considerações sobre o medo na infância	15
2.2 O medo enquanto uma emoção fisiológica e aprendida	17
2.3 Comportamento de medo na ótica analítico-comportamental	19
2.4. Investigações sobre medos em crianças	26
3 OBJETIVOS	28
3.1 Objetivo Geral	28
3.2 Objetivos Específicos	28
4 MÉTODO	29
4.1 Considerações éticas	29
4.2 Delineamento	29
4.3 Participantes	29
4.4 Local	30
4.5 Instrumentos e materiais	30
4.6 Procedimentos	31
4.6.1 Coleta de dados	31
4.6.2 Análise dos dados	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1 Estímulos desencadeadores de medo	34
5.2 Respostas de medo públicas e privadas	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	56
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	57
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE	59
APÊNDICE C – Desenho	62
APÊNDICE D – Roteiro de Identificação de Medos - RIM	63
APÊNDICE E – Protocolo para juízes – Caracterização de desenhos	64
APÊNDICE F – Porcentagens dos juízes - Caracterização de desenhos	67
APÊNDICE G – Termo de autorização para a pesquisa	71
APÊNDICE H – Carta de apresentação da pesquisa	72
ANEXOS	74
ANEXO A – Desenhos	75

1 INTRODUÇÃO

O medo é uma emoção básica presente em todas as espécies e culturas e em todas as faixas etárias. Sua função é, principalmente, a autopreservação e a sobrevivência da espécie, consistindo em um conjunto de respostas que preparam o organismo para luta e/ou fuga de uma situação ameaçadora. Como as demais emoções, o medo envolve aspectos fisiológicos e culturais, assim, o modo como é vivenciado e as funções que estabelece são diferenciadas de indivíduo para indivíduo (CAVINDA, 2012; SCHOEN; VITALLE, 2012; SINGH; MORAES; AMBROSANO, 2000). Pode-se afirmar ainda que são emoções que fazem parte do desenvolvimento infantil, sendo percebidas desde o nascimento. E, a partir da interação com o meio, novas respostas de medo são aprendidas, seja por meio da aprendizagem por regras, observação e/ou a partir da própria experiência. Singh, Moraes e Ambrosano (2000) descrevem que os medos na infância possuem características transitórias, com poucos prejuízos e, à medida que a criança cresce, aprende a desenvolver estratégias para lidar com essa emoção e, conseqüentemente, diminuem.

Ademais, o medo pode influenciar na linguagem e no processo de aprendizagem, de modo que o indivíduo pode se comportar de maneira defensiva, ou seja, com o intuito de fugir e não entrar em contato, e isso, conseqüentemente, pode restringir e enfraquecer a sua relação e comunicação com o meio. Crianças em idade escolar possuem dificuldades em diferenciar o que são estímulos reais e imaginários, percebendo esses aspectos como pertencentes à mesma esfera. Com isso, os medos relacionados à fantasia, são reais para a criança e interessa saber se ela recorre às mesmas estratégias utilizadas nos medos considerados reais (BARROSO; PEDROSO; BARRETO, 2018).

Nessa perspectiva, elaborou-se o presente estudo, tomando-se como problemática os seguintes questionamentos: “*Quais são as respostas de medo mais frequentes em crianças na idade escolar? De que as crianças em idade escolar têm mais medos?*” Responder questões dessa natureza aponta para a relevância social dessa investigação, uma vez que, apesar de inicialmente transitórios, os medos podem persistir e interferir diretamente na rotina e no desenvolvimento da criança, de modo que os prejuízos podem reverberar até a vida adulta, com conseqüências a curto, médio e longo prazo para o indivíduo e demais pessoas que se relacionam com ele, dificultando o aprendizado de habilidades de enfrentamento e propiciando que problemas sociais e de relacionamento, dependência de adultos ou outras pessoas, entre outros prejuízos, se desenvolvam (SCHOEN; VITALLE, 2012).

No que se refere à relevância acadêmica de estudos nessa linha, a identificação e análise de medo em crianças, permite a avaliação e compreensão que o indivíduo possui das experiências desse fenômeno para a ampliação de estudos teóricos a respeito da temática (Moreira et al., 2012), bem como proporcionar base para aperfeiçoamento de instrumentos e estratégias que auxiliem as crianças a lidarem com seus medos. Somando-se a isso, a pertinência de estudos dessa ordem deve-se, ainda, pela necessidade em ampliar os estudos nacionais em Psicologia acerca do tema, mais especificamente, a partir da abordagem Analítico-Comportamental. Como também de atualizá-los, no que concerne aos estudos anteriores, faz-se relevante investigar se houve mudança nos medos infantis em relação ao tempo e a aspectos sociais diante do contexto em que as crianças estão mais expostas aos meios de comunicação, como a internet.

Com isso, busca-se, por meio deste estudo, compreender e analisar as respostas de medo em escolares, com o intuito de promover novas investigações e o acesso a novas narrativas, tanto no meio acadêmico, com a produção de novas pesquisas e produções científicas, como também, pelo acesso aos benefícios dos trabalhos para o público aqui estudado, assim como pelas pessoas afetadas por esse contexto. Tem-se como hipótese que crianças pertencentes à faixa etária menor (8-9) apresentam elevada frequência de respostas de medo, sendo em predominância os caracterizados como medos fantasiosos. Em contraposição, às crianças maiores (10-12) com baixa frequência de respostas de medo e predominância de respostas caracterizadas como medos concretos.

Para elaboração da fundamentação teórica desta investigação, tomou-se como base o recorte teórico do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner, uma abordagem psicológica externalista e relacional, que compreende as respostas de medo por meio da análise de contingências filogenéticas, ontogenética e culturais (SKINNER, 1981) e também contribuições de áreas fisiológicas. Para compreensão do leitor, este trabalho foi dividido em seções. A primeira seção inicia-se com considerações sobre o medo na infância com uma breve discussão conceitual. No plano empírico é apresentada a seção com aspectos metodológicos e a seção de resultados e discussão. Por fim, apresentam-se as considerações finais a partir da retomada dos objetivos, conclusões e encaminhamentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida em quatro partes. A primeira trata sobre o medo na infância. A segunda aborda o medo enquanto uma emoção fisiológica e aprendida. A terceira traz uma breve discussão a respeito do comportamento de medo na ótica Analítico-Comportamental, descartando-se o medo enquanto um comportamento aprendido a partir de processos de condicionamento respondente e condicionamento operante. Outrossim, apresenta-se uma discussão sobre eventos privados, ou seja, subjetividade, uma vez que a temática das emoções ocupa esse espaço no recorte do Behaviorismo Radical. Por fim, na quarta parte são apresentados estudos que versam sobre a temática medo na infância.

2.1 Considerações sobre o medo na infância

Dentre as definições sobre o fenômeno comportamental denominado medo, encontra-se a que o caracteriza como uma resposta emocional diante de uma ameaça iminente real ou percebida (APA, 2014). O medo é uma emoção básica e fundamental para a vida, possui o propósito de proteção e está presente em todas as culturas, de modo que permeia as vivências, interações sociais, o ambiente e processos de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos (CAVINDA, 2012; SCHOEN; VITALLE, 2012).

Singh, Moraes e Ambrosano (2000) apontam que o medo faz parte do desenvolvimento infantil, de forma que é geralmente transitório e seus prejuízos não são em grande escala. Em casos nos quais há a persistência dos medos infantis por longos períodos, pode haver prejuízos significativos para a criança e/ou o grupo social em que vive, tais como: problemas sociais, dependência dos adultos, inabilidade para resolver seus próprios problemas e dificuldades, interferência em atividades diárias, dificuldade em manter a atenção e a concentração, entre outros (SCHOEN; VITALLE, 2012).

Os diferentes medos infantis podem ter diversas origens, sendo relacionado à própria experiência da criança, do modelo dado no meio familiar e/ou indiretamente pelos meios de comunicação (SINGH; MORAES; AMBROSANO, 2000). Além disso, Cavinda (2012), Schoen e Vitalle (2012) versam que as causas do medo mudam de acordo com o tempo e a cultura que a criança está inserida, podendo estar relacionadas a diversos estímulos: animais (cobras, aranhas), locais fechados ou muito amplos, ausência de abrigo, ameaças ancestrais, eletricidade, carro, elevador, entre outros.

De acordo com Cavinda (2012) o processo de aprendizado de medos, pode se dar por meio do controle por regras. Estas são definidas como estímulos discriminativos que têm a função de sinalizar ao indivíduo que respostas ao serem emitidas aumentam a probabilidade de consequências reforçadoras, sejam pelo acréscimo de reforçadores ou retiradas de estímulos (CATANIA, 1999). A exemplo, orienta-se crianças que se tome cuidado com desconhecidos, a não aceitar bebida, remédios e/ou carona desses, bem como o temor pelos resultados de suas ações, o que pode culminar em cautela e proteção diante de situações de ameaça. Desta forma, a ausência de medo em uma criança poderia ser um fator de risco à sua integridade física e à vida. Além do quesito sobrevivência, os medos fazem parte da constituição da subjetividade e estabelecem determinados limites comportamentais. Ademais, alguns são oriundos da própria cultura a qual o indivíduo faz parte como, religião, folclore, mitos e lendas (CAVINDA, 2012).

A criança, com a colaboração dos pais, professores ou outro mediador, aprende a elaborar estratégias para lidar com os medos e esses desaparecem ou diminuírem de frequência (CAVINDA, 2012). Essa colaboração é essencial para que a criança supere seus medos e obtenha controle sobre o que acontece ao seu redor. Por outro lado, há casos em que os pais com frequência utilizam o medo como forma de controle educativo - punitivo, ameaçando os filhos com os objetos de seus medos. Com isso, as habilidades de enfrentamento são pouco desenvolvidas e muitos medos infantis acabam permanecendo na adolescência e na fase adulta (SCHOEN; VITALLE, 2012).

Os medos, durante todo o desenvolvimento, são repostas emocionais que com frequência caracterizam-se pelas sensações de tensão intensa e transitória no organismo. Assim, algumas alterações orgânicas são comuns, tais como: suor, tremor, riso, choro, expressões faciais, entre outras. As emoções dão informações ao indivíduo sobre a relação consigo próprio e com o meio. Dessa forma, faz-se importante a aprendizagem de competências emocionais, essas, de maneira ampla, compreendem a um conjunto de capacidades que possibilitam o sujeito a reconhecer, compreender e responder de forma coerente às próprias emoções e as emoções dos outros (CAVINDA, 2012).

Além disso, sendo um fator de proteção, permite ao sujeito lidar com situações que evocam emoções atingindo, assim, seus objetivos. As competências emocionais são habilidades desenvolvidas, em geral, entre os 3 e 11 anos, e consistem na capacidade para reconhecer expressões faciais, compreender as causas e as possibilidades de controle das emoções. Sendo consequência também do desenvolvimento da competência emocional o

modo como uma pessoa percebe uma situação de perigo e lida com ela (MOREIRA, et al., 2012; ROAZZI et al., 2008; VERÍSSIMO, MACHADO; DENHAM, 2012).

De acordo com Veríssimo, Machado e Denham (2012), a competência emocional é fundamental para a criança interagir e autorregular-se diante da sua interação com o meio e consigo próprio, tendo impacto em sua autoestima, autoeficácia, segurança, resiliência, entre outros fatores. Cavinda (2012) versa que os medos variam de acordo com a idade, gênero, questões socioeconômicas, nível de desenvolvimento cognitivo e, também, devido a variáveis individuais e sociais. Esses medos diferenciam-se, ainda, em duas categorias: *medos normais*, sendo esses universais, transculturais, adaptativos diante de perigos ou ameaças reais à sobrevivência, e *medos desenvolvimentais*, sendo respostas adquiridas ao longo do desenvolvimento infantil e adolescente, com fins adaptativos na vida adulta, esses aparecem e desaparecem de acordo com as etapas do desenvolvimento, implicando em uma perspectiva evolutiva e desenvolvimentista. Importante destacar que esse é um dos posicionamentos encontrados na literatura e em alguns aspectos alinha-se ao recorte skinneriano. De outra forma, para o recorte analítico-comportamental, o medo, assim como outros comportamentos, são respostas aprendidas ou extintas por um processo de aprendizagem, não somente devido à passagem de etapas do desenvolvimento.

Tanto os medos considerados “*normais*”, como os “*desenvolvimentais*” não são patológicos, pois tais respostas são emitidas apenas diante de estímulos perigosos e desaparecem à medida que esses estímulos se ausentam e o indivíduo se desenvolve, criando estratégias para lidar com essas emoções. As respostas de medo diante de tais estímulos podem caracterizar-se como comportamento de fuga e/ou esquivas, possuindo três sistemas de resposta: o que se faz, o que se pensa ou diz e o que se sente, incluindo aqui os aspectos fisiológicos (CAVINDA, 2012).

Com isso, o medo pode ser compreendido tanto pela via fisiológica como pela aprendida, em que, através da interação com o meio, novos medos são adquiridos ao repertório do indivíduo. O tópico a seguir trata a respeito dos mecanismos fisiológicos responsáveis pelo medo, bem como aspectos sociais influenciadores de tais respostas.

2.2 O medo enquanto uma emoção fisiológica e aprendida

Holanda et al. (2013) classifica as manifestações fisiológicas das emoções de duas maneiras: *viscerais*, quando específicas para cada tipo de emoção e condicionamento pessoal, e *somáticas*, relacionadas aos comportamentos involuntários, sendo reflexos incondicionados

ou condicionados. As manifestações, viscerais e somáticas, desencadeiam fenômenos fisiológicos como aumento da pressão sanguínea, débito sanguíneo, taquicardia, aumento da ventilação pulmonar, hiperventilação, redução da motilidade e secreção intestinal, disponibilização de energia, sentidos mais apurados, possibilitando a fuga em situações de perigo (HOLANDA et al., 2013; SEQUEIRA, 2011).

A amígdala é um dos primeiros mecanismos do Sistema Nervoso Central (SNC) a atuar no sistema biológico do medo, funcionando como um alerta para a percepção de perigo. A partir disso, o medo pode preparar o indivíduo a agir rapidamente quando apresentado a uma ameaça, como também pode estar associado a outras emoções como a angústia, ansiedade, terror, pavor e fobias, quando não há uma ameaça real (HOLANDA et al., 2013). Além das respostas de fuga e esquiva, diante de uma situação ameaçadora, um indivíduo pode responder com a imobilidade, defesa agressiva ou submissa (CAVINDA, 2012).

Na idade pré-escolar as crianças expressam e inferem uma diversidade de emoções em si e nos outros (VERÍSSIMO; MACHADO; DENHAM, 2012). Paralelamente a entrada da criança na escola e ao longo de sua permanência, surgem medos relacionados a se expor, de falar nas aulas, histórias de agressão contadas pelos mais velhos, causando apreensão. Esses aspectos estão relacionados à segurança e autoestima da criança, com isso, o medo e a insegurança em tais situações podem proporcionar a sensação de impotência e dificuldade de percebê-las como não perigosas (CAVINDA, 2012). Ademais, a idade escolar é caracterizada pelas diversas aprendizagens que a criança tem sobre si. A partir disso, em escolares, por volta dos 7 anos, o medo inicia-se como uma emoção real, percebido pela aquisição da capacidade de diferenciar o real da fantasia (SEQUEIRA, 2011).

Há estudos que evidenciam a prevalência de medos no gênero feminino, não sendo explicitadas justificativas para esse dado, mas conclui-se que variáveis biológicas e sociais estão relacionadas a essa questão. Por exemplo, nos aspectos sociais, a mulher apresenta uma maior liberdade social para expressar e vivenciar seus sentimentos, enquanto o sexo masculino é reprimido diante de tais expressões (SEQUEIRA, 2011; SINGH; MORAES; AMBROSANO, 2000; SCHOEN; VITALE, 2012; CAVINDA, 2012).

Segundo Holanda et al. (2013, p. 1), o medo “pode apresentar vertentes como, ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto e terror e como psicopatologia, caracteriza-se, ainda como fobia e pânico”. Como citado, entre as vertentes do medo, está a ansiedade. Estes dois estados possuem aspectos que se assemelham e se diferenciam. Visto que, de acordo com o Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, 5ª edição, DSM-5 (APA, 2014), o medo

caracteriza-se como uma resposta emocional diante de uma ameaça iminente real ou percebida, de modo que a ansiedade é a antecipação de uma ameaça futura. O medo, a partir disso, está relacionado comumente aos períodos de excitabilidade autonômica aumentada, com o intuito de comportamentos de luta ou fuga e pensamentos e percepção de perigos, enquanto a ansiedade está relacionada à tensão muscular, vigilância, de modo que o indivíduo se prepara pra o perigo futuro, podendo emitir comportamentos de cautela ou esquiva (APA, 2014). Além disso, Singh, Moraes e Ambrosano (2000) postulam que a resposta de ansiedade ocorre sem uma fonte de ameaça bem definida, podendo essa ser ambígua ou não estar de forma objetiva presente. Tanto o medo como a ansiedade são amplamente utilizados para caracterizar sensações que são desagradáveis ao organismo, de apreensão e/ou tensão, acompanhadas de reações fisiológicas intensas (SEQUEIRA,2011).

Além da diferenciação de medo e ansiedade, faz-se importante diferenciar também medo de fobia, que de acordo com Sequeira (2011) seria o medo demasiado intenso e irracional que interfere no funcionamento do indivíduo limitando as suas áreas de vida. Além disso, as fobias, também denominadas de medo clínico, persistem por um longo período de tempo. Há ainda, uma desproporção entre a situação de perigo para essa pessoa e o comportamento que ela apresenta. Após as considerações sobre respostas de medo em uma perspectiva mais fisiológica, o tópico que se segue apresentará o modelo explicativo dessa emoção sob a ótica do Behaviorismo Radical, em que o compreende através de aspectos filogenéticos (genético, hereditário, fisiológico), ontogenéticos (individual) e cultural (relação com outros indivíduos).

2.3 Comportamento de medo na ótica analítico-comportamental

No presente estudo, a discussão da temática do medo é feita a partir da Análise do Comportamento, ciência psicológica fundamentada no behaviorismo radical de B. F. Skinner e utiliza os princípios comportamentais provenientes de um dos métodos de investigação conhecido como Análise Experimental do Comportamento para compreender o comportamento do organismo. Os primeiros estudos sobre medo nessa abordagem foram apresentados por John Watson (1920), que focou suas investigações na tentativa de garantir o estatuto de cientificidade das ciências naturais.

Nessa tentativa, John Watson, em 1920, realizou um experimento de Condicionamento Pavloviano e Emoções, também conhecido como *o caso do Pequeno Albert e o rato*. Em que, por meio do condicionamento pavloviano (partindo da premissa de que emoções são

comportamentos respondentes, ou seja, relações entre estímulos e respostas) foi apresentado um estímulo neutro (o rato) que não eliciava a resposta de medo na criança. Em seguida, um estímulo incondicionado (som estridente), que em termos filogenéticos possui maior probabilidade de eliciar respostas incondicionadas de medo, foi apresentado para o pequeno Albert observando-se a resposta de medo. Durante o condicionamento, o estímulo neutro foi emparelhado com o estímulo incondicionado, produzindo a resposta incondicionada e após várias repetições, o estímulo, até então neutro, foi apresentado sozinho, sem o estímulo incondicionado, e observou-se que as respostas eram semelhantes àquelas produzidas pelo som estridente. Pôde-se, então, verificar a aprendizagem de um novo reflexo diante de um novo estímulo, ou seja, Albert aprendeu a ter medo de um estímulo que antes não lhe causava medo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Os achados de Watson reforçam a tese de que alguns reflexos e emoções básicas são heranças genéticas da espécie com o valor de possibilitar a sobrevivência e que esta emoção também pode ser aprendida por meio do condicionamento. Com isso, de acordo com Rico, Golfeto e Hamasaki (2012), diante de sons altos repentinos, em geral, o corpo responde de forma reflexa de fuga, apresentando também reações como taquicardia e sudorese, pois, na história da espécie, esse estímulo foi aprendido como indicador de perigo. Dentre as respostas reflexas, têm-se as emoções básicas como o medo, a raiva e a alegria, sendo também denominadas de reflexos incondicionados, pois não dependem de um condicionamento prévio (aprendizado). Por outro lado, durante a história de vida de um indivíduo, vários eventos ambientais ocorrem de forma pareada com esses estímulos incondicionados, de forma que esses eventos passam a eliciar as mesmas respostas reflexas. A partir desse processo de aprendizagem, esses estímulos passam a ser descritos como estímulos eliciadores condicionados (RICO; GOLFETO, HAMASAKI, 2012).

Os reflexos inatos, assim, prepararam o indivíduo minimamente para começar a interagir com o meio e ter chances de sobrevivência e a aprendizagem dessa resposta amplia essas chances. Em uma resposta reflexa, deve-se levar em consideração a relação entre o que a pessoa fez (comportamento público) e o que aconteceu antes no ambiente (estímulo antecedente), de forma que o estímulo elicia a resposta. Muitas das emoções são respostas reflexas aos estímulos ambientais imediatos, aprendidas ao longo da história filogenética, de modo que o indivíduo possui “a capacidade de aprender novos reflexos” (MOREIRA; MEDEIROS, 2007, p. 29). A partir disso, Ivan Petrovich Pavlov ao estudar sobre reflexos inatos, observou que cães, sujeitos de sua pesquisa, aprenderam novos reflexos, isto é, “estímulos que não eliciavam determinadas respostas passaram a eliciá-la” (MOREIRA;

MEDEIROS, 2007, p. 30), esse fenômeno ficou conhecido como Condicionamento Pavloviano, sendo um importante marco para a Psicologia, em especial para o Behaviorismo.

Na continuidade do desenvolvimento da Ciência do Comportamento, têm-se os estudos sobre condicionamento operante de B. F. Skinner (1904 – 1990). Em que, o comportamento aprendido é o objeto de estudo, sendo compreendido como a relação entre o organismo e o meio (SKINNER, 2003). As relações comportamentais são compostas por respostas e estímulos e esses são mutualmente dependentes. De forma que compreender o que o indivíduo responde, é compreender o organismo como um todo (TOURINHO, 2009).

Na perspectiva Skinneriana, comportamentos não são apenas respostas reflexas, há uma categoria conhecida como comportamentos operantes. De acordo com Skinner (2003), essa nomenclatura se dá, pois “o comportamento opera sobre o ambiente para gerar consequências” (p. 71), isto é, o comportamento do indivíduo tem efeito no ambiente e o ambiente no indivíduo, destacando-se aqui o caráter relacional e causal. É a partir da premissa do conceito de operante que a percepção sobre causalidade deixa seu caráter mecanicista e somente de predeterminação dos comportamentos em que um estímulo elicia uma resposta. Compreende-se que há uma relação funcional que não se dá apenas por um estímulo eliciador, mas sim por um evento consequente. Com essa perspectiva, comportamentos públicos, provados como pensamentos e sentimentos são entendidos como comportamentos operantes (MICHELETTO, 1999).

O condicionamento operante, ou seja, a aprendizagem dos comportamentos operantes amplia o repertório do organismo e constrói a subjetividade em um processo de seleção pelas consequências que envolvem ambientes selecionadores e um organismo que age, publicamente e privadamente. A causalidade do ambiente deve ser relacionada como um agente selecionador e não somente de eliciar comportamentos. As consequências da ação do indivíduo no meio selecionam o comportamento e determinam a probabilidade desse comportamento ocorrer futuramente (MICHELETTO, 1999). Essa noção de causalidade proporciona a compreensão de que tanto os eventos comportamentais públicos como os privados são produtos de um processo de interação com o ambiente, com isso, “o que se sente é resultado de uma alteridade” (MICHELETTO, 1999, p.128). É por meio dessa relação que o indivíduo passa a ter acesso ao seu mundo privado (ANDERY, 1999).

Para compreender o medo enquanto uma emoção torna-se necessário recorrer à análise skinneriana acerca da subjetividade. Skinner (2003) entende a subjetividade enquanto respostas e estímulos privados que são tão físicos como os públicos e aprendidos na interação do organismo com o ambiente. Com isso, entre as formas que um indivíduo se relaciona, têm-

se os aspectos privados de certos estímulos e certas respostas. Esses eventos privados são caracterizados pela acessibilidade limitada, sendo “estímulos gerados pelo próprio corpo do indivíduo, que o afetam de modos únicos, e respostas emitidas em escala tão reduzida que não podem ser observadas pelos outros” (TOURINHO, 2009, p. 102). Deve-se levar em conta, além disso, que nem tudo que é inacessível à observação pública é interno, assim como nem tudo que é interno, é inacessível à observação pública (TOURINHO, 1999). Modifica-se somente a forma de acesso/contato e esse, assim, constitui um aspecto essencial dos eventos privados (TOURINHO, 2009; RICO; GOLFETO, HAMASAKI, 2012).

A partir da interação com a cultura o indivíduo constrói o seu repertório verbal subjetivo, aquilo que ele é, gosta, faz, pensa e sente. O condicionamento operante (ontogênese e cultura) promove o autoconhecimento e o autogoverno de si e o torna único e singular, produto de uma história particular de interações com o meio e consigo mesmo. É somente com a interação social ao que tudo indica a subjetividade única e singular subsista (ANDERY, 1999).

As emoções, nessa perspectiva, são uma classe de eventos privados e públicos, constituída por uma resposta ou um conjunto de respostas, que podem incluir comportamentos respondentes e comportamentos operantes (TOURINHO, 2009). Segundo Moreira e Medeiros (2007), essa separação é somente para fins didáticos, pois para compreender o comportamento como um todo, é preciso levar em consideração a interação entre respondentes e operantes. Compreende-se, com isso, que um fenômeno comportamental é complexo e quando analisado no modelo causal de seleção pelas consequências, é produto de contingências filogenéticas, ontogenéticas e culturais (TOURINHO, 2009; RICO; GOLFETO, HAMASAKI, 2012).

Os aspectos filogenéticos e ontogenéticos proporcionam ao indivíduo a construção da sensibilidade ao ambiente. No que consiste a ontogenética, essa corresponde aos comportamentos do indivíduo inserido em determinado meio, de modo que esse pode ser afetado de maneira diferente quando comparado a outro indivíduo diante de contingências iguais, mantendo ou extinguindo, assim, comportamentos individuais. Enquanto a cultura relaciona-se a práticas correspondentes a um grupo de indivíduos, produto conjunto de comportamentos de todos os indivíduos de uma determinada comunidade (ANDERY; SÉRIO, 1999).

Embora o aspecto filogenético seja um dos fatores que fornecem a todas as culturas a existência de emoções e sentimentos comuns, a história ambiental de que cada indivíduo faz parte produzirá relações entrelaçadas que vão além da determinação biológica. Não é

possível, dessa forma, identificar determinados sentimentos somente a partir da descrição biológica. Por exemplo, medo e ansiedade possuem as mesmas reações fisiológicas, porém, são experiências singulares. Essas emoções possuem os componentes filogenéticos, mas também, ontogenéticos e culturais. Com isso, certos sentimentos variam sua função em cada contexto (TOURINHO, 2009; RICO; GOLFETO, HAMASAKI, 2012).

Sobre a compreensão de causalidade do comportamento, a Ciência Comportamental – Análise do Comportamento - foca na análise das contingências que interferem diretamente nas respostas privadas ou públicas (TOURINHO, 2009). Há, desse modo, dependência de contingências sociais para que os indivíduos adquiram respostas descritivas a respeito daquilo que sentem. A comunidade, dessa forma, interfere por meio da observação de eventos públicos na instalação e manutenção do comportamento autodescritivo daquilo que é privado (TOURINHO, TEIXEIRA; MACIEL, 2000). Isto é, de acordo com Tourinho (1999), somente quando há a interação entre o organismo e as contingências dispostas pela comunidade verbal, que o organismo pode aprender a responder sob as condições corporais. O indivíduo, assim, depende da sociedade no processo para conhecer a si mesmo.

A interação com o ambiente oferece ao comportamento um conjunto de funções, de acordo com o modelo causal de seleção pelas consequências, as respostas são fortalecidas, isto é, reforçadas pelos eventos que as seguem imediatamente (SKINNER, 2007). A partir disso, quando determinadas consequências alteram a probabilidade da resposta ocorrer, trata-se, portanto, de um comportamento operante, dando-se ênfase ao fato de que o comportamento opera no ambiente para gerar consequências e essas dão base para o estabelecimento de respostas semelhantes no que consiste a probabilidade futura de ocorrer respostas da mesma classe (CATANIA, 1999; SKINNER, 2003).

“Cada pessoa tem uma história única de condicionamento respondente e operante diferente das demais pessoas. Isso implica que eventos ambientais diferentes produzem determinado sentimento em indivíduos diferentes” (RICO; GOLFETO, HAMASAKI, 2012, p. 94). A partir desses emparelhamentos de estímulos, os indivíduos possuem diferentes emoções e a maneira que lidam com elas é também diferenciada. No entanto, algumas emoções são comuns a todos, devido aos condicionamentos semelhantes (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Segundo Catania (1999), o aprendizado é o processo em que um comportamento é instalado ao repertório do indivíduo. Há diferentes meios pelos quais um comportamento pode ser aprendido, entre eles por meio de uma aprendizagem chamada *modelagem*. Neste tipo de condicionamento há o reforçamento diferencial de respostas que se aproximem de uma

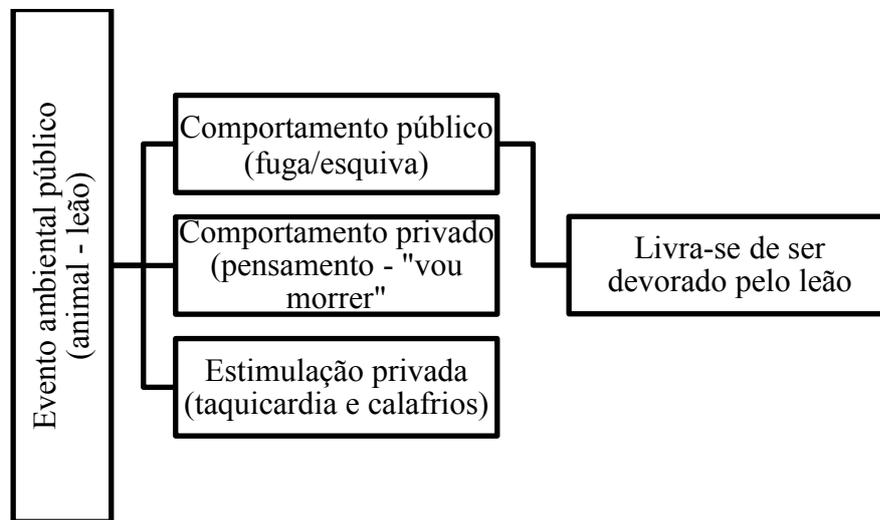
resposta final, sendo um poderoso instrumento para o aperfeiçoamento de determinada resposta que se deseja instalar. A modelagem pode ser adquirida tanto por instrução como por contingências não-verbais e a partir da variabilidade de respostas seguidas de reforço, a probabilidade de aproximação da classe operante alvo aumenta, assim, consegue-se em pouco tempo uma alta probabilidade para uma resposta complexa (SKINNER, 2003).

Além disso, a seleção do comportamento por contingências sociais propicia que um indivíduo tenha acesso ao aprendizado por meio de outros. Este tipo de aprendizagem é conhecido como *modelação*, em que um comportamento a ser imitado é apresentado (DARWICH; TOURINHO, 2005). A modelação funciona, então, como um estímulo discriminativo com maior probabilidade de ser reforçado, com isso, o observador tende a emitir o mesmo comportamento do modelo quando em situações semelhantes e a inibi-los em casos em que o modelo é punido (SKINNER, 2003). Baldwin e Baldwin (1986) denominaram de imitação inversa os casos em que o comportamento do observador não é semelhante ao do modelo que é punido, para evitar consequências aversivas. Ademais, destaca-se também a aprendizagem vicariante, isto é, a aprendizagem de uma nova resposta sem a exposição prévia pelo observador, sem ensaio. Importante destacar que a replicação/imitação do comportamento observado nem sempre é precisa, pois o repertório comportamental que o indivíduo já possui influência no processo de resposta e de ser afetado pelas contingências (SKINNER, 2003).

Comportamentos também podem ser instalados por aprendizagem por *regras*. Estas, por sua vez, são orientadas pela comunidade verbal em que o indivíduo está inserido. A regra caracteriza-se como uma descrição do comportamento que deve ser realizado e as consequências, em geral, são explicitadas (GUEDES, 1999). De acordo com Skinner (1969/1980), as regras são especificadores de contingência e funcionam como estímulos discriminativos com mais chance de serem reforçados. Dessa forma, diferem dos comportamentos modelados pelas contingências, em que há o contato direto com o ambiente e as consequências da interação, visto que o comportamento modelado por regras é emitido sem o contato anterior às consequências imediatas do ambiente. Com isso, os antecedentes verbais podem modificar o comportamento do ouvinte também em situações em que as consequências naturais são ineficientes ou tardias a resposta (CATANIA, 1999). Devido ao seu caráter arbitrário, quando estão ausentes as possíveis consequências para um comportamento orientado por regras, esse comportamento pode não ser emitido, no entanto, casos em que ocorre o comportamento pelo controle da regra mesmo sem as consequências que os instalaram, pode-se compreender que as consequências são excessivamente aversivas.

Contudo, para que uma resposta seja instalada é necessário que se descreva as contingências de forma clara e que as consequências para o seguimento da regra sejam efetivas e contingentes a resposta (GUEDES, 1999).

Por fim, conclui-se que as respostas emocionais de medo são compostas tanto por condições corporais (estímulos privados), eliciadas ou produzidas por estímulos ambientais (estímulos públicos), como também pela emissão de comportamentos operantes (públicos e/ou privados), aprendidos por meio da história de reforçamento (DARWICH; TOURINHO, 2005). Para uma melhor compreensão das respostas de medo, elaborou-se o fluxograma abaixo:



Fonte: elaborado pela autora.

No exemplo exposto no fluxograma, pode-se observar, por meio da análise de contingências, que entende o comportamento a partir de uma tríplice contingência – evento ambiental antecedente (estímulo antecedente), respostas (públicas ou privadas) e eventos ambientais consequentes (reforços). Dessa forma, o estímulo ambiental público antecedente (leão), objeto de medo, é apresentado e o organismo em questão responde de maneira pública com comportamento de fuga/esquiva do estímulo aversivo, de maneira privada com pensamentos como “eu vou morrer” e estimulação privada como taquicardia e calafrios. Ao comportar-se dessa forma, produz uma consequência favorável, de forma que o indivíduo livrou-se de ser devorado pelo leão.

Compreender o conjunto desses tipos de respostas entrelaçadas com as consequências do responder diante ao estímulo que causa medo é fundamental para que se compreenda as estratégias utilizadas pelas crianças, bem como o modo como esses estímulos de medo são

percebidos por elas. Para auxílio na compreensão, a seguir apresenta-se estudos anteriores que versam sobre os medos mais frequentes em crianças.

2.4. Investigações sobre medos em crianças

A literatura aponta que estudos foram desenvolvidos (QUEIROZ; GUIMARÃES, 2003; NASI, 2016; CAVINDA, 2012; SAMPAIO; MARTINS; OLIVEIRA, 2007; STORCH, 2016) com o objetivo de investigar sobre o medo na infância e os seus possíveis impactos e influências na vida da criança e do seu círculo social. Queiroz e Guimarães (2003) investigaram sobre os medos que crianças têm em diferentes idades. Participaram da pesquisa 47 crianças entre 6 a 11 anos, estudantes de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental, e esses foram divididos em dois grupos, o primeiro com crianças de 6 e 7 anos e o segundo com 10 e 11 anos. Como instrumento de coleta foi utilizado um questionário estruturado, observação e o desenho associado à oralidade. Os resultados obtidos apontaram que o primeiro grupo apresentou com mais frequência medos relacionados aos aspectos imaginários, sobrenaturais e animais. Enquanto o segundo grupo, além dos medos do sobrenatural, por exemplo, monstros e bruxas, apresentaram também medos relacionados à apresentação de trabalho na frente da sala, castigos, provas, do escuro, e da morte, sendo este o mais citado.

Sampaio, Martins e Oliveira (2007), em investigação com 79 crianças de 6 a 12 anos, que meninas e crianças que frequentaram o serviço de pediatria de um hospital, apresentaram mais medos do que meninos e crianças sem experiência anterior de hospitalização. Além disso, evidenciaram-se as diferenças de gênero, de modo que as meninas apresentaram mais medos, em relação aos meninos, tanto em questão de intensidade como de prevalência. Destacam-se os medos mais comuns nessa faixa etária como: ser atropelado por um carro ou caminhão, fogo – ficar queimado, cair de locais altos, ataques com bombas – ser invadido, um ladrão entrar em casa, perder-se em um lugar estranho, drogados – bêbados, choque elétrico, tremores de terra, não ser capaz de respirar e cobras, respectivamente.

Cavinda (2012), investigou o medo em 450 crianças angolanas de escolas públicas e privadas e identificou que crianças da periferia da cidade (escola pública) apresentaram significativamente mais medos do que as crianças do centro da cidade (escola privada). O estudo também apontou para diferenças entre gêneros, em que meninas apresentaram mais medos do que meninos. Em relação à idade, não houve diferenças significativas.

Nasi (2016) pesquisou a evolução do medo no desenvolvimento de crianças de 6 a 11 anos, com base em 198 participantes de escolas do município de São Paulo e percebeu que há variação em relação à aquisição de medos de acordo com a idade, gênero e tipo de escola. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o desenho com o auxílio de um roteiro de entrevista. Os dados evidenciaram que, neste grupo, os medos de seres fantásticos e sobrenaturais e seres e situações concretas (animais e pessoas, como assaltante, assassino, palhaço, esqueleto e bêbedo), diminuem conforme a idade. Os medos imaginários e projeções para o futuro, incluindo o medo da morte, do abandono, do escuro, altura, doenças, exorcismo, futuro, ir para o inferno e pesadelos, aumentam conforme a idade.

Storch (2016) desenvolveu um estudo com 400 crianças de 6 a 10 anos de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Foi utilizado como instrumento um baralho com 24 figuras, sendo 12 de medos, divididas em figuras de medo fantásticas (fantasias) e figuras de medos concretos. As fantásticas foram as mais escolhidas como objeto de medo, tanto pelos meninos como pelas meninas, corroborando com os estudos que apontam a prevalência da fantasia na infância. Foi possível observar que as figuras de medo fantásticas diminuem com a idade, em contrapartida, as figuras de medos concretos aumentam. Além disso, os resultados apontaram que há diferença na percepção do medo de acordo com gênero e o tipo de escola. De modo que os meninos escolheram mais figuras fantásticas e as meninas mais figuras de medo concretas. Em relação ao tipo de escola, observou-se que crianças de escola pública apresentaram maior escolha de figuras de medo concreto como ladrão e casal brigando do que crianças de escola privada, podendo estar relacionado as condições de segurança do local em que vivem.

Com esses estudos, é possível observar que os medos relacionados à fantasia são comuns durante toda a infância, mas estão em predominância em crianças menores, enquanto que os medos concretos em crianças maiores. Além disso, os resultados dessas pesquisas apontam para as diferenças significativas dos medos entre os gêneros, de modo que as meninas apresentam, tanto em frequência como em intensidade, mais medos do que os meninos.

Neste sentido, a presente investigação soma-se as anteriores e visa caracterizar as respostas de medo aprendidas tanto por meio do condicionamento reflexo como pelo condicionamento operante em crianças. Além disso, busca fazer análises comparativas entre gênero e relacionar a idade e escolaridade em crianças escolares.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Analisar as respostas de medo em escolares.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os estímulos desencadeadores de medo;
- Comparar os estímulos desencadeadores de respostas de medo de acordo com gênero e idade;
- Caracterizar as respostas (públicas e privadas) e estimulações internas de medo em crianças.

4 MÉTODO

4.1 Considerações éticas

Este estudo foi submetido à Plataforma Brasil (CAAE: 24334519.0.0000.5087) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP-UFMA), sob o parecer nº 3.747.706 em conforme as normas das Resoluções nº 466/12 e nº 510/2010 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), correspondente à ética na pesquisa em ciências humanas e sociais.

Foi apresentado aos participantes e seus respectivos responsáveis legais, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respectivamente, garantindo o sigilo, privacidade e anonimato dos dados coletados, bem como o direito em desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou penalidade, entre outros direitos assegurados nos termos (APÊNDICE A e B). Ressalta-se, ainda, o cuidado ético de não ferir a dignidade do público-alvo, respeitando os princípios de justiça e equidade, beneficência e não maleficência.

Além disso, após da conclusão do trabalho, será realizado uma devolutiva à instituição apresentando os resultados obtidos e a pesquisadora fará uma palestra sobre a temática medo em crianças junto aos participantes da pesquisa, uma contrapartida social.

4.2 Delineamento

Refere-se a um estudo qualitativo e quantitativo com delineamento descritivo e comparativo, que visa à identificação e análise das características que se relacionam com um fenômeno ou processo, de modo que investiga a frequência e as relações entre as variáveis de uma população ou aspecto específico (PEROVANO, 2014).

4.3 Participantes

A amostra foi composta por 39 participantes, com média de idade de 9,97 anos (DP=1,4) que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: ter entre 8 a 12 anos, estar regularmente matriculado em uma escola do Ensino Fundamental na cidade de São Luís – MA e terem o consentimento dos pais ou responsáveis. Como critérios de exclusão, não participaram da pesquisa crianças que apresentavam algum comprometimento motor ou cognitivo e/ou crianças sem autorização dos pais ou responsável legal. A escolha por uma amostra de 39 participantes deu-se por permitir a análise descritiva e categorias quantitativas,

para análises comparativas entre os grupos. Os demais dados de caracterização estão dispostos na Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 - Dados de Caracterização da Amostra

Variável	Categorias	Frequência	
		Absoluta	Relativa
Idade	8 anos	8	20,51%
	9 anos	8	20,51%
	10 anos	8	20,51%
	11 anos	9	23,07%
	12 anos	6	15,38%
Sexo	Feminino	18	46,15%
	Masculino	21	53,85%
Escolaridade	3° ano	18	46,15%
	4° ano	7	17,95%
	5° ano	14	35,90%

Fonte: elaborada pela autora.

Uma análise da Tabela 1 permite observar que a maior quantidade de crianças concentra-se com idade de 11 anos (23,07%) e a menor quantidade de crianças com idade de 12 anos (15,38%). Além disso, a maior parte dos participantes era do sexo masculino (53,85%) e pertencentes ao 3° ano do ensino fundamental (46,15%).

4.4 Local

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma escola da rede municipal pública localizada na cidade de São Luís – Maranhão. Foram utilizados dois ambientes para a aplicação, o primeiro, no qual aconteceu maior parte das aplicações, consistia em um espaço bem iluminado e ventilado contendo uma mesa que comportava até 8 pessoas com 8 cadeiras. O segundo ambiente foi uma sala de aula bem iluminada, ventilada e com isolamento acústico adequado, 1 mesa e 3 cadeiras.

4.5 Instrumentos e materiais

Os materiais utilizados para este estudo foram: lápis, borracha, papel sulfite A4 e lápis de cor.

Os instrumentos utilizados na pesquisa:

(A) *Desenho conduzido* - este instrumento tem o objetivo de identificar qual (is) estímulo(s) desencadeiam respostas de medo. Consta de uma folha em branco com a seguinte instrução (APÊNDICE C):

“Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo”

A escolha do desenho como instrumento de investigação deu-se, pois esse é compreendido como um dos meios em que a criança organiza as informações, dialogando sua experiência entre o imaginar, o fazer e o compreender, representante de sua percepção singular do mundo (SILVA, 2010; SILVA; SOUZA, 2011).

(B) *Roteiro de Identificação de Medos – RIM* - este instrumento tem como objetivo identificar fenômenos comportamentais caracterizados como respostas de medo. É dividido em duas seções, a primeira consta de dados dos participantes: iniciais do(a) participante, escolarização (alfabetizado e não alfabetizado), sexo, data de nascimento, idade e ano escolar. A segunda, com 4 perguntas sobre o que *o indivíduo faz* (comportamentos públicos), *pensa* (comportamentos privados) e *sente* (estimulações internas) mediante as situações (eventos ambientais públicos) que lhe causam medos (APÊNDICE D).

4.6 Procedimentos

4.6.1 Coleta de dados

Inicialmente, houve o contato com a coordenação da escola por meio da Carta de Apresentação da Pesquisa (APÊNDICE H). Com a autorização da instituição, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP/CNEP-UFMA por meio da Plataforma Brasil, com fim de obter o parecer favorável para pesquisas com seres humanos. Após a aprovação do CEP, a pesquisadora apresentou-se aos alunos em sala de aula, explicou os aspectos gerais da pesquisa e fez o convite às crianças e aos responsáveis legais, por intermédio do TALE e TCLE, respectivamente. As crianças que atendiam aos critérios e aceitaram participar da pesquisa, levaram os termos para casa para a autorização dos responsáveis, registrado através das assinaturas das duas vias do TCLE.

Com a autorização dos responsáveis, foi agendado previamente um dia e horário, dentro do horário normal de aula para aplicação dos instrumentos, conforme a disponibilidade dos participantes, da escola e da pesquisadora. A amostra foi dividida em grupos de, em média, 5 crianças, sendo o menor grupo com 2 e o maior com 7. A aplicação teve início com a apresentação dos objetivos gerais da pesquisa e leitura e assinatura do TALE, seguida pela aplicação dos instrumentos na seguinte ordem: Desenho Conduzido (APÊNDICE C) e

Roteiro de Identificação de Medos - RIM. De modo que foi disponibilizado, inicialmente, o Apêndice C, juntamente com lápis sextavado HB, borracha e lápis de cor, havendo a leitura da instrução descrita no instrumento, mas não houve instruções ao modo como esses materiais deveriam ser utilizados e nem restrições ao tempo para a atividade e quantidade de desenhos. O processo de aplicação teve em média, aproximadamente, 1 hora e 8 minutos, sendo realizado em sete turmas: quatro do 3º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano, pertencentes aos turnos matutino e vespertino.

Após a conclusão do desenho, foi entregue o RIM (APÊNDICE D), em que a pesquisadora fez a leitura das perguntas e registrou a resposta daquelas crianças que não tinham repertório de escrita ou apresentavam dificuldades para fazê-la. Ao final da coleta, houve agradecimentos e a possibilidade de desenho livre como atividade lúdica.

4.6.2 Análise dos dados

Os dados coletados foram inicialmente tabulados em planilha no programa Excel e submetidos a uma análise qualitativa, levantando-se em consideração as categorias com base nos desenhos dos medos das crianças. Na sequência, 4 juízes - todos terapeutas-estagiários da Clínica Comportamental Infantil do Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Maranhão, responderam sobre a identificação dos estímulos.

Foram utilizadas como base as categorias apresentadas por Storch (2016) que descrevem *Medos Fantásticos* (MF) como àqueles relacionados à imaginação e ao simbólico a exemplo medo de vampiro, dragão, mostro, bruxa, etc. E os *Medos Concretos* (MC) caracterizados como àqueles relacionados aos aspectos da realidade/cotidiano como ladrão, brigas, acidentes, raios, entre outros.

Os juízes receberam um e-mail contendo dois documentos. O primeiro, referia-se ao protocolo para juízes (APÊNDICE E) e o segundo, constava os desenhos dos participantes (ANEXO A). A partir disso, os juízes avaliaram em qual categoria de resposta cada medo ilustrado pela criança mais se adequava. Para que a categorização fosse tida como válida e pudesse ser objeto de análise desse estudo, deveria ter concordância entre os juízes de no mínimo 70% (PASQUALI, 2010).

Para a caracterização das respostas de medo em seus aspectos públicos e privados, as informações obtidas através dos registros de respostas do RIM foram distribuídas nas categorias desenvolvidas por Borba e Tourinho (2009) que consistem em: comportamentos públicos, comportamentos privados e estímulos privados. De modo que os comportamentos

públicos referem-se aos comportamentos que são publicamente observáveis pela comunidade verbal em que indivíduo está inserido, enquanto que os comportamentos privados são aqueles em que a acessibilidade por outras pessoas é restrita, de modo que esses são compreendidos a partir da sua função e não da topografia, relacionando-se com as contingências do meio, são definidos como sentimentos e pensamentos. Além dessas duas classes de comportamento, as respostas de medo são acompanhadas, em geral, por estímulos interno, sendo esses aspectos fisiológicos como, taquicardia, sudorese, entre outros (BORBA; TOURINHO, 2009). Com isso, por meio de análises descritivas e quantitativas, foi possível identificar o que a criança faz, pensa e sente diante ao estímulo que lhe causa medo.

Foi-se, ainda, divididos os participantes de acordo com a idade, crianças menores e crianças maiores, conforme as categorias de Nasi (2016) e Storch (2016). Desse modo, no presente estudo, a divisão foi feita da seguinte forma: crianças menores (8 e 9 anos) e crianças maiores (10 a 12 anos).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados por meio dos desenhos e do RIM e serão expostos na seguinte ordem: primeiramente os dados que caracterizam os estímulos desencadeadores de medo de acordo com as categorias de respostas - Medo Concreto e Medo Fantástico, informando os dados gerais da amostra e as frequências das categorias de acordo com o gênero, idade e escolaridade. Na sequência, as respostas de medo públicas e privadas e estímulos privados descritos pelas crianças mediante aos estímulos que lhe causam medo.

5.1 Estímulos desencadeadores de medo

Quanto aos estímulos que desencadeiam medo nas crianças da presente investigação, foram divididos nas categorias de medo fantásticos e concretos. Dados específicos das porcentagens a partir da análise dos juízes podem ser observados no Apêndice F. A Tabela 2 ilustra a frequência absoluta e relativa das respostas das crianças acerca dos estímulos desencadeadores de medo.

Tabela 2 - Distribuição das frequências de respostas das categorias de medo da amostra

Categoria	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Medos Fantásticos	54	31,40%
Medos Concretos	118	68,60%
Total	172	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Tabela 2, verifica-se que a quantidade de medos concretos foi maior (68,60%) do que a quantidade de medos fantásticos (31,40%). Tal achado vai de encontro àquilo que a literatura apresenta, visto que os estudos apontam que na infância predomina-se a fantasia (STORCH, 2016; NASI, 2016). Ademais, a infância é um período em que, geralmente, todos os seres humanos lidam com personagens e objetos imaginários. Tais aspectos são fundamentais e permitem a criança o aprendizado da linguagem, percepção da sua realidade, constituição da subjetividade, entre outros aspectos que são desenvolvidos a partir de diversos elementos simbólicos, entre eles os que causam medo. Os estímulos de medo fantasiosos acontecem nas diferentes faixas etárias e é natural que a criança os apresente, representando também um meio de autopreservação (STORCH, 2016). Por outro

lado, sabe-se que por volta dos 7 anos a criança começa a distinguir o real do fantasioso, com isso, gradativamente os objetos fantásticos dão “lugar” para os medos concretos e aspectos do dia a dia (SEQUEIRA, 2011).

Em relação ao dado do presente estudo, pode-se inferir a influência de questões sociais e culturais. Entre esses aspectos, citam-se as características sociais da amostra, de modo que essa vive em um bairro de periferia da cidade, onde há um alto índice de violência, de acordo com o último Relatório Quantitativo de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís (2017) o bairro está entre os 7 mais violentos da cidade. Assim, o contato com situações de violência e morte, por exemplo, que são objetos de medo, fazem parte do cotidiano dessas crianças. E, à medida que as mesmas crescem, esses estímulos tornam-se cada vez mais percebidos. Além disso, a expressiva quantidade de ilustrações de crianças com 11 anos, pertencente a uma faixa etária de idade com predominância de medos concretos, podem ter levado a tais dados (NASI, 2016; STORCH, 2016).

De acordo com Singh, Moraes e Ambrosano (2000), os medos infantis podem ter diferentes fatores que influenciam, desde a própria experiência da criança, os modelos e regras parentais, ao acesso aos meios de comunicação. Além disso, os medos e as causas deles mudam de acordo com o tempo e a cultura, de modo macro e micro (CAVINDA, 2012; SCHOEN; VITALE, 2012).

Entende-se que a análise dessa emoção deve levar em consideração algumas variáveis. Dessa forma, para melhor compreensão, serão expostas as análises das categorias de medo de acordo com o gênero, idade e escolaridade, respectivamente. Uma vez que tais características podem influenciar na maneira com que cada indivíduo se comporta e percebe o mundo a partir da sua história de vida e relações sociais. A seguir a Tabela 3 apresenta os dados referentes às frequências das categorias de medo por gênero.

Tabela 3 - Distribuição das frequências das categorias de medo por gênero

Categoria	Feminino		Masculino	
	Frequência			
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
Medos Fantásticos	27	50,00%	27	50,00%
Medos Concretos	59	50,00%	59	50,00%

Fonte: elaborada pela autora.

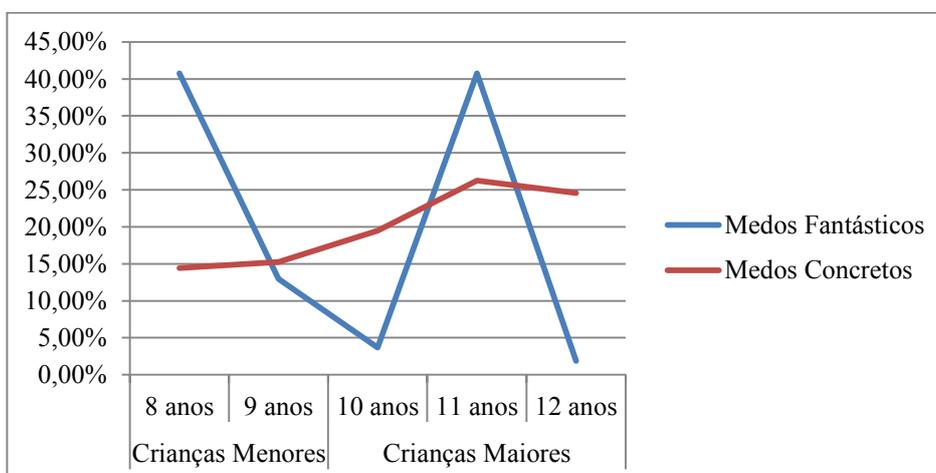
A Tabela 3 expõe as frequências dos medos de acordo com o gênero, observa-se que não há diferenças entre a quantidade de medos de meninas e meninos. Esses dados diferem

dos estudos da área (SAMPAIO; MARTINS; OLIVEIRA, 2007; CAVINDA, 2012; NASI, 2016) que demonstram a existência de diferenças, de modo que meninas apresentam, em geral, mais medos do que meninos, no entanto, assemelha-se aos resultados obtidos por Storch (2016). Essa colocação deve-se, de acordo com Nasi (2016), aos fatores sociais em que é permitido as meninas terem medos e expressá-los, de forma que esses fazem parte culturalmente da feminilidade e fragilidade do gênero, enquanto que os meninos são inibidos de expressá-los e encorajados a enfrentá-los para obter sempre um bom desempenho de masculinidade, virilidade e força.

Além disso, variáveis biológicas e sociais estão relacionadas a essa questão (SEQUEIRA, 2011; SINGH; MORAES; AMBROSANO, 2000; SCHOEN; VITALE, 2012; CAVINDA, 2012). No entanto, tais diferenças entre gênero não compareceram no presente estudo, com isso, levanta-se como hipótese as mudanças de ordem cultural, onde as meninas estão sendo cada vez mais incentivadas a mostrar sua “força” e “autonomia” em relação aos meninos. Meninas são encorajadas a apresentar respostas de resoluções de problemas, ocupar posições sociais e a buscar igualdade de direitos. Essas contingências podem ser favoráveis para uma maior exposição a situações de risco, que propiciam o desenvolvimento de estratégias para lidar com os seus medos e inseguranças mais precocemente, apontando, assim, para as mudanças de práticas e um desenvolvimento maior de repertório de enfrentamento.

A seguir o Gráfico 1 ilustra os dados das categorias de medos de acordo com os grupos de idade: crianças menores (8 e 9 anos) e crianças maiores (10 a 12 anos).

Gráfico 1 - Distribuição das frequências das categorias de medo por idade



Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se, conforme o Gráfico 1, que crianças de 8 e 11 anos apresentaram mais respostas de medo (40,74% ambos) quanto a estímulos fantásticos quando comparadas as demais idades. Enquanto que a distribuição dos estímulos concretos foi mais homogênea entre as faixas etárias, no entanto, em maior porcentagem entre as crianças de 11 (26,27%) e 12 anos (24,58%).

A partir dos resultados, nota-se que corrobora com os dados da literatura (NASI, 2016; STORCH, 2016), visto que o percentual do grupo de crianças menores é superior ao das crianças maiores, no que consiste os medos fantásticos, isto é, é mais elevado até os 9 anos e tende a diminuir até os 10 anos. Em relação aos medos concretos, ocorreu o inverso, crianças maiores apresentaram mais medos dessa ordem do que as demais crianças. Resultado que confirma a hipótese levantada pelo presente estudo.

Destaca-se um dado relacionado ao fato de que as crianças de 11 anos expuseram uma quantidade de medos fantásticos (40,74%) expressiva, indo de encontro ao esperado, o que indica que, apesar da caracterização e fases do desenvolvimento auxiliarem uma leitura acerca do que é aguardado para cada idade, cada indivíduo em sua interação com o meio, em uma experiência particular, aprende e se relaciona de maneira diferenciada, isso pode justificar a quantidade de medos nas crianças de 11 anos (NASI, 2016).

Além disso, os medos concretos nos escolares de 11 anos também estão em maior quantidade (26,27%). Tal dado pode estar atrelado ao início da adolescência em que as crianças vivenciam novos processos, entre eles os hormonais e de identidade, passando a, também, refletir sobre a sua realidade e adaptar-se as mudanças, de modo que uma das formas possíveis de representação dos conflitos vivenciados nesse período, é através dos medos, seja por estímulos fantásticos ou concretos (NASI, 2016).

Outro fator refere-se à produção artística presente em maior quantidade em crianças menores, pois conforme a criança cresce e entra em contato com novas contingências sociais, essas relações tornam-se fundamentais e podem ampliar seus conhecimentos e maneiras de se expressar, com isso, a produção artística, através do desenho, pode diminuir com a idade. Outrossim, as representações passam a ser mais concretas relacionadas ao cotidiano e situações sociais (NASI, 2016). Sobre esse aspecto, a análise quantitativa dos estímulos apontou 179 desenhos, sendo que 39 crianças participaram da pesquisa e durante as instruções foi dito às crianças que poderiam desenhar a quantidade de estímulos que desejassem, assim como o tempo foi livre e a forma de fazê-los. A média de desenhos foi 4,59 (DP = 2,78), de maneira que a criança com menor quantidade de desenhos foi 1 e a maior com 10. Desse total, o grupo de crianças menores ilustraram 67 desenhos, enquanto que as crianças maiores

ilustraram 112 desenhos. Cabe ressaltar a diferença na quantidade de participantes nos grupos e a expressiva produção das crianças de 11 anos, o que pode ter interferido no resultado. Esse dado expressa a quantidade de estímulos que causam medo nas crianças que participaram deste estudo, o esperado, para a confirmação da hipótese, era que as crianças menores apresentassem uma maior quantidade de medos quando comparadas com as maiores, no entanto, essa hipótese não foi confirmada pelos dados obtidos e expostos acima.

Ainda assim, os resultados se alinharam com achados da literatura, de modo que as crianças maiores de 12 anos apresentaram menor quantidade de medos fantásticos (1,85%) e os medos existentes estão relacionados aos aspectos do cotidiano e relações sociais (NASI, 2016; STORCH, 2016). Com fins de elucidar os dados acerca dos estímulos que desencadeiam medo, a Tabela 4 apresenta a caracterização dos medos concretos, distribuídos em uma subcategoria de análise: *animais, pessoas, altura, morte e outros*, criadas para esta pesquisa.

Tabela 4 - Caracterização das frequências das respostas de Medos Concretos

Especificação	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Animais		
Cobra	17	14,41%
Aranha	4	3,39%
Cachorro	3	2,54%
Tubarão	2	1,69%
Avestruz	2	1,69%
Joaninha	1	0,84%
Lula	1	0,84%
Boi	1	0,84%
Leão	1	0,84%
Morcego	1	0,84%
Inseto	1	0,84%
Touro	1	0,84%
Coruja	1	0,84%
Água viva	1	0,84%
Hipopótamo	1	0,84%
Rato	1	0,84%
Mosquito da dengue	1	0,84%
Total	40	33,90%
Pessoas		
Pessoas mortas	4	3,39%
Sequestro	3	2,54%
Pessoas desconhecidas	2	1,69%
Ladrão	2	1,69%
Assalto	1	0,84%
Homem	1	0,84%
Professora	1	0,84%
Total	14	11,86%
Altura		
Altura	4	3,39%
Avião	2	1,69%

Especificação	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Cair de um prédio	1	0,84%
Cair em um poço	1	0,84%
Paraquedas	1	0,84%
Helicóptero	1	0,84%
Montanha Russa	1	0,84%
Total	11	9,32%
Morte		
Morrer	6	5,08%
Cemitério	4	3,39%
Ser atropelado (a)	3	2,54%
Afogar-se	2	1,69%
Casa pegando fogo	2	1,69%
Arma	1	0,84%
Botijão de gás explodir	1	0,84%
Pai morrer	1	0,84%
Mãe morrer	1	0,84%
Cair de um barco	1	0,84%
Total	22	18,64%
Outros		
Escuro	9	7,63%
Perder-se na floresta à noite	3	2,54%
Raio	3	2,54%
Injeção	2	1,69%
Planta carnívora	2	1,69%
Prova surpresa	2	1,69%
Linha de cerol	1	0,84%
Robô	1	0,84%
Barco	1	0,84%
Infinito	1	0,84%
Dor de amor	1	0,84%
Barca (brinquedo – parque de diversões)	1	0,84%
Navio	1	0,84%
Cair da rede	1	0,84%
Ficar sozinho em casa	1	0,84%
Poste caído	1	0,84%
Total	31	26,27%

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se, a partir da Tabela 4, que as respostas de medo frente aos estímulos concretos como Cobra (14,41%), Escuro (7,63%) e Morrer (5,08%) ocorrem em maior frequência. Além da verbalização/ilustração do estímulo “morrer”, pode-se verificar outros elementos que são estímulos relacionados ao risco de vida e que desencadeiam o medo de morrer ou remetem a morte da própria pessoa e/ou de pessoas próximas como os pais. Entre esses estímulos, destacam-se cemitério (3,39%), pessoas mortas (3,39%), medo de ser atropelado (2,54%) e o de se afogar (1,69%). Segundo Cavinda (2012), ao atingir 6 anos de idade, a criança passa a perceber a morte como algo irreversível, assumindo um caráter mais concreto, causando-lhe medo da própria morte e das pessoas que são referência para ela, assim como uma associação da morte com elementos concretos como pessoas mortas,

cemitério. Nasi (2016) versa que o medo é a resposta mais frequente diante da morte, atingindo todos os seres humanos e, de certa forma, todos os demais medos estão relacionados a ele.

Em relação ao medo de cobra, esse foi o com maior destaque, bem como a subcategoria animais (33,90%), de acordo com Nasi (2016), são temerosas por serem venenosas e, também, por não possuírem pelo, aspecto físico repulsivo e nojento, avanço sinuoso, silvo, enlaçamento agressivo de suas vítimas, entre outras características. Além disso, a cobra comumente é representada como figura do mal e altamente perigosa até mesmo nas histórias religiosas. Sobre o medo de animais, de maneira geral, fazem parte da cultura, bem como da infância, são aprendidos ao longo do desenvolvimento e é uma forma importante da criança se adaptar ao meio, pois os animais oferecem perigo em potencial (CAVINDA, 2012).

Destaca-se, ainda, o medo ao estímulo altura (3,39%), sendo esse também percebido nas descrições de outros elementos de medos citados na Tabela 4 como avião, paraquedas, entre outros, totalizando 9,32% dos medos concretos. Ademais, verificou-se o aspecto abandono, sendo percebido através dos estímulos, por exemplo, perder-se na floresta à noite (2,54%), ficar sozinho em casa (0,84%), pai (0,84%) e mãe (0,84%) morrerem. De modo que possui a vertente positiva, de acordo com Nasi (2016), em que promove a autonomia, mas que, de modo geral, proporciona sentimentos de insegurança e de incapacidade da criança viver sozinhas, podendo representar, para elas, a morte. Além disso, evidencia nesses medos a instalação por meio de regras ditadas pelos pais ou cuidadores, com o objetivo de promover a aprendizagem sem a necessidade de exposição direta a contingências aversivas.

Outro aspecto está relacionado à violência e segurança apontados nos estímulos ladrão (1,69%), assalto (0,84%), pessoas desconhecidas (1,69%), sequestro (2,54%), homem (0,84%) e arma (0,84%) totalizando 8,47%. Tais aspectos de segurança são evidenciados através de uma real violência e seguem-se por perdas que amedrontam as crianças, sejam elas de objetos de valor ou da própria vida. Além disso, durante o desenvolvimento da criança, é ensinado a elas serem cautelosas, dando-se instruções, por exemplo, de não entrarem em carros de desconhecidos, não aceitarem comida, remédios e bebidas de estranhos, entre outras que podem protegê-las de situações potencialmente perigosas (CAVINDA, 2012). Outro aspecto refere-se ao fato de que as crianças desde muito novas são expostas a situações de violência, sejam elas transmitidas pela TV, internet e jogos ou situações do cotidiano. Devido aos aspectos de segurança, as crianças passam cada vez mais tempo em casa, com isso, atividades recreativas e simbólicas são substituídas por assistir TV ou jogar vídeo game,

ampliando, assim, esse contato (STORCH, 2016). Percebe-se que os estímulos relacionados à segurança e violência são em sua maioria pertencentes a subcategoria pessoas, e os medos sociais como professora (0,84%) aparece apenas uma vez.

A Tabela 5 ilustra a caracterização das frequências dos estímulos de medos fantásticos. Para auxiliar a análise, esses estímulos foram agrupados em subcategorias: *personagens de filmes, séries e jogos, assombrações, figuras mitológicas e lendárias, demônios e outros*, criadas para este estudo.

Tabela 5 - Caracterização das frequências das respostas de Medos Fantásticos

Tema	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Personagens de filmes/séries/jogos, etc		
Palhaço	5	9,26%
Chucky	4	7,40%
Filme de terror	2	3,70%
Boneco assassino	2	3,70%
Vampiro	1	1,85%
Freira	1	1,85%
Annabelle	1	1,85%
Retorno do doente	1	1,85%
Vovô Granny	1	1,85%
Momo	1	1,85%
Jason	1	1,85%
Total	20	37,04%
Assombrações		
Fantasma	15	27,78%
Loira do banheiro	2	3,70%
Alma	2	3,70%
Mulher gritadeira	1	1,85%
Assombrado	1	1,85%
Total	21	38,89%
Figuras mitológicas e lendárias		
Mula sem cabeça	2	3,70%
Centaurio	1	1,85%
Total	3	5,55%
Demônios		
Diabo	7	12,96%
Outros		
Dinossauro	3	5,55%

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a Tabela 5, a maior frequência de respostas de medos ocorre diante dos estímulos Fantasma (27,78%), Diabo (12,96%), Palhaço (9,26%) e Churcky (7,40%), respectivamente. Além disso, percebe-se um expressivo medo em relação a figuras como personagens de filmes, séries e jogos (37,04%). Estímulos esses que são conhecidos por meio do acesso a TV, a internet e a jogos e também através da cultura e das relações que estabelece com o meio (NASI, 2016). Nota-se que esse dado se refere a uma mudança nas práticas

culturais, em que anterior ao acesso facilitado aos meios de comunicação, a apresentação de estímulos fantásticos, por exemplo, davam-se, principalmente, por meio das interações sociais diretamente.

A respeito do estímulo com maior frequência – fantasma, Nasi (2016) aponta que eles fazem alusão àquilo que não se tem nenhum controle, de forma que é compreendido pela criança como um fenômeno estranho e perigoso, sendo um medo frequente na infância. Aliada a essa formulação, pode-se afirmar a influência das religiões na cultura ocidental, que pregam a existência de um mundo físico e metafísico. A figura do diabo foi apresentada pelo cristianismo simbolizando o mal, além de carregar sentimentos de culpa e angústia coletiva, quando exposto a elementos relacionados como inferno e o pecado. O Brasil é um país em que, de acordo com o Relatório da Liberdade Religiosa (2018), 90,8% da população é cristã, com isso, o contato com tais simbologias ocorre, frequentemente, desde os primeiros momentos de vida da criança (STORCH, 2016). A criança, diante desses estímulos, é desafiada a lidar com conteúdos que, apesar de imaginários, são vivenciados como reais por ela e pelos adultos em volta, adquirindo, também, um caráter de impossibilidade de obter controle sobre o ambiente e estímulos aversivos (STORCH, 2016; NASI, 2016).

5.2 Respostas de medo públicas e privadas

Conforme a literatura (SKINNER, 2003; TOURINHO, 2009), o comportamento pode ser público e privado. Com isso, por meio do Roteiro de Identificação de Medos (RIM) foi possível obter a descrição dos fenômenos comportamentais, além das alterações anátomo-fisiológicas que compõem o que a comunidade verbal denominou *medo*. A Tabela 6 expõe as frequências absoluta e relativa dos comportamentos públicos, comportamentos privados e estímulos privados de acordo com a amostra.

Tabela 6 – Distribuição das frequências dos Comportamentos Públicos, Comportamentos Privados e Estímulos Privados por Amostra

Categoria	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Comportamentos Públicos	113	42,01%
Comportamentos Privados	79	29,37%
Estímulos Privados	77	28,62%
Total	269	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 6, observa-se que do total das descrições de respostas, a maior parte encontra-se na categoria de comportamentos públicos (42,01%). Importante salientar que, durante a coleta, as crianças emitiram respostas de fuga/esquiva de responder ao que elas fazem, pensam e sentem diante de todos os estímulos, assim como, afirmaram que realizavam o mesmo comportamento para mais de um estímulo. Com isso, não foram contabilizadas as respostas na relação com um estímulo de medo, mas por categorias de respostas. Destaca-se a informação acerca da quantidade de desenhos ilustrados pelas crianças, o que pode ter diminuído a motivação para responder a todos os itens.

Além disso, o medo, de maneira geral, envolve uma classe de comportamentos públicos e privados e pode ser emitido por uma única resposta ou por um conjunto de respostas, podendo incluir comportamentos operantes (comportamentos públicos e privados) e respondentes (estímulos privados) em sua interação (TOURINHO, 2009). A Tabela 7 ilustra a distribuição dos comportamentos públicos e privados conforme as categorias – Medos Fantásticos e Medos Concretos. As respostas referentes aos estímulos privados não foram distribuídos em categorias de medos, devido a essas terem sido representadas pelos participantes como respostas emitidas diante de todos os estímulos de medo, isto é, medos concretos ou fantásticos.

Tabela 7 – Distribuição das frequências dos Comportamentos Públicos e Comportamentos Privados em Categoria de Medo por Amostra

Categoria	Medos Fantásticos		Medos Concretos	
	Frequência			
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
Comportamentos Públicos	49	43,36%	64	56,64%
Comportamentos Privados	27	34,18%	52	65,82%
Categorias de medos	76	39,58%	116	60,42%

Fonte: elaborada pela autora.

A partir da Tabela 7, compreende-se que as crianças respondem, pública e privadamente, com maior frequência a estímulos concretos (60,42%) quando comparado aos estímulos fantásticos (39,58%). Este resultado pode estar associado à quantidade de estímulos concretos (68,60%) ser superior ao de estímulos fantásticos (31,40%) da amostra. Nas Tabelas 8, 9 e 10 que se seguem, apresenta-se a caracterização dos comportamentos públicos, comportamentos privados e estímulos privados, respectivamente.

Tabela 8 – Caracterização das frequências dos Comportamentos Públicos por Amostra

Medos Fantásticos			Medos Concretos		
Descrição do Comportamento	Frequência		Descrição do Comportamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa
Corro	10	20,41%	Corro	14	21,87%
Choro	6	12,24%	Peço ajuda	8	12,50%
Peço ajuda	5	10,20%	Choro	7	10,94%
Cubro-me com o lençol	5	10,20%	Saio de perto	4	6,25%
Fecho os olhos	4	8,16%	Pego algo para me defender	3	4,68%
Fico acordada	2	4,08%	Fecho os olhos	3	4,68%
Fico perto de um adulto	2	4,08%	Grito	3	4,68%
Vou para a sala	2	4,08%	Oro	3	4,68%
Escondo-me no quarto	2	4,08%	Vou para perto de um adulto	2	3,12%
Tomo banho acompanhado	1	2,04%	Subo em uma árvore	2	3,12%
Saio do local	1	2,04%	Fico parada	2	3,12%
Durmo	1	2,04%	Tento nadar	2	3,12%
Escondo-me	1	2,04%	Acendo a luz	1	1,56%
Fico parado	1	2,04%	Mato o inseto	1	1,56%
“Prendo” a respiração	1	2,04%	Tento dormir	1	1,56%
Benzo-me	1	2,04%	Cubro-me com o lençol	1	1,56%
Pego algo para me defender	1	2,04%	Não aceito	1	1,56%
Grito	1	2,04%	Não olho para baixo	1	1,56%
Desmaio	1	2,04%	Canto	1	1,56%
Oro	1	2,04%	Brinco	1	1,56%
Total	49	100,00%	Escondo-me	1	1,56%
			Vomito	1	1,56%
			Assisto TV	1	1,56%
			Total	64	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 8 apresenta que os comportamentos públicos mais emitidos pelas crianças diante de estímulos fantásticos são: correr (20,41%), chorar (12,24%), cobrir-se com o lençol (10,20%) e pedir ajuda (10,20%). Enquanto que os comportamentos mais frequentes mediante estímulos concretos são: correr (21,87%), pedir ajuda (12,50%), chorar (10,94%) e sair de perto do estímulo (6,25%). Compreende-se ainda, que 19,47% dos comportamentos públicos direcionam-se a outros como auxílio diante do estímulo aversivo, representado, por exemplo, através do adulto e oração, o que aponta para uma possível segurança representada nessas figuras.

As respostas sinalizadas na Tabela 8, como também as das Tabelas 9 e 10 que se seguem, dependem de contingências sociais para que o indivíduo adquira em seu repertório respostas descritivas daquilo que fazem, pensam e sentem. A comunidade (ambiente familiar e ambiente escolar), assim como outros meios em que a criança faz parte, estabelecem as contingências para a emissão e descrição destes comportamentos e os consequenciam com reforçadores positivos ou negativos diante do fenômeno ocorrido (TOURINHO, TEIXEIRA; MACIEL, 2000). De acordo com Skinner (2003), as crianças começam a interagir com as contingências a sua volta desde o seu nascimento, sendo as contingências provenientes, em sua maior parte, de outras pessoas. Tendo em vista que o comportamento é resultado da interação do organismo com o ambiente, somente quando há a interação o organismo aprende novos comportamentos, assim como novos medos (TOURINHO, 1999).

De modo que os comportamentos podem ser aprendidos de diferentes formas, entre elas através da modelagem, que envolve o reforço diferencial das respostas próximas ao comportamento final a ser instalado. Além disso, o aprendizado pode-se dar por meio da observação do comportamento de outras pessoas, conhecido como processo de modelação. Destaca-se, ainda, a aquisição de novos comportamentos por meio de regras, sendo esses estímulos verbais descritivos do comportamento a ser realizado e as consequências deles para o indivíduo e ambiente (CATANIA, 1999; SKINNER, 2003; DARWICH; TOURINHO, 2005; GUEDES, 1999). Através desses recursos de aprendizagem, o indivíduo passa a responder ao meio conforme as contingências favoráveis para que esses comportamentos (públicos e privados) ocorram.

Além disso, quando diante de um estímulo que causa medo, o corpo se prepara (estimulações internas) para que o indivíduo se comporte, com respostas de fuga/esquiva aos estímulos aversivos, a exemplo dos resultados: “corro”, “saio de perto”, ou também com a imobilidade: “fico parada” ou defesa agressiva: “pego algo para me defender”, “mato o inseto” (CAVINDA, 2012).

Destaca-se, ainda, a diferenciação entre os comportamentos aprendidos socialmente e os comportamentos herdados pela história filogenética do indivíduo, responsáveis por respostas que garantam uma maior probabilidade de sobrevivência. Como exemplo de comportamentos aprendidos através das interações sociais cita-se: pedir ajudar e benzer-se e como exemplo de comportamentos instintivos: correr e chorar. A Tabela 9 expõe as descrições dos comportamentos privados da amostra.

Tabela 9 – Caracterização das frequências dos Comportamentos Privados por Amostra

Medos Fantásticos			Medos Concretos		
Descrição do Comportamento	Frequência		Descrição do Comportamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa
Ele vai me matar	5	18,52%	Eu vou morrer	6	11,54%
Eu vou morrer	4	14,81%	Ele vai me machucar	4	7,69%
Ele vai me pegar	4	14,81%	Estou sozinho (a)	4	7,69%
Ele vai me prender	1	3,70%	Ele vai me matar	4	7,69%
Ele vai atrás de mim	1	3,70%	Eu vou cair	4	7,69%
Vai me assustar	1	3,70%	Ele vai me pegar	4	7,69%
É só um sonho	1	3,70%	Ele vai cair	3	5,77%
Ele vai me levar para um lugar longe	1	3,70%	Preciso chamar a minha mãe	3	5,77%
Estou longe da minha mãe	1	3,70%	Ela vai me picar	2	3,84%
Penso em correr, para não me pegarem	1	3,70%	Ele vai correr atrás de mim	1	1,92%
Preciso correr para minha mãe	1	3,70%	Estou longe da minha mãe	1	1,92%
Meu coração vai parar	1	3,70%	Penso em bichos	1	1,92%
Preciso me esconder	1	3,70%	Vai doer	1	1,92%
Eu vou desmaiar	1	3,70%	Eu estou nervoso	1	1,92%
Preciso chamar minha mãe	1	3,70%	Ele colocou alguma coisa	1	1,92%
Em tudo o que eu sinto medo	1	3,70%	Algo de errado está prestes a acontecer	1	1,92%
Ele vai me comer	1	3,70%	Eles vão me envenenar	1	1,92%
Total	27	100,00%	Em coisas boas	1	1,92%
			Preciso me esconder	1	1,92%
			Eu vou desmaiar	1	1,92%
			Nunca mais vou ver a minha mãe	1	1,92%
			Tem alguém perto de mim	1	1,92%
			Ele vai afundar	1	1,92%
			Penso em correr	1	1,92%
			Ele vai mastigar o meu dedo	1	1,92%
			Vou ficar sem casa	1	1,92%
			Penso em Deus	1	1,92%
			Total	52	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados expostos na Tabela 9 mostram que as respostas privadas mais frequentes diante de estímulos fantásticos são os seguintes pensamentos: “Ele vai me matar” (18,52%),

“Eu vou morrer” (14,81%) e “Ele vai me pegar” (14,81%). De modo que os comportamentos mais emitidos pela amostra diante de estímulos concretos são: “Eu vou morrer” (11,54%), “Ele vai me machucar” (7,69%), “Estou sozinho (a)” (7,69%) e “Ele vai me matar” (7,69%). Compreende-se que os comportamentos privados, descritos na Tabela 9, assim como toda a classe de comportamentos dessa ordem, possuem como características o acesso limitado pela comunidade, no entanto, é somente através da interação com o outro que o indivíduo constrói o seu repertório verbal subjetivo (TOURINHO, 2009; ANDERY, 1999).

Nota-se, ainda, a partir da Tabela 10, respostas com conteúdo relacionado ao risco de vida e medo da morte, por exemplo, “Eu vou morrer”, “Ele vai me matar”, “Ele colocou alguma coisa”, entre outros. Dados esses que condizem aos encontrados na literatura (NASI, 2016; CAVINDA, 2012) e aos expostos neste estudo (Tabela 4).

Tabela 10 – Caracterização das frequências dos Estímulos Privados por Amostra

Descrição do Comportamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Taquicardia	28	36,36%
Tremor	18	23,37%
Suor	6	7,79%
Dor de cabeça	4	5,19%
“Frio na barriga”	4	5,19%
Pensamento acelerado	3	3,89%
Frio	3	3,89%
Arrepio	3	3,89%
Calafrio	2	2,60%
Calor	1	1,30%
Cansaço	1	1,30%
Angústia	1	1,30%
Tontura	1	1,30%
Insegurança	1	1,30%
Dor de barriga	1	1,30%
Total	77	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 10 verifica-se que os estímulos privados mais frequentes são taquicardia (36,36%), tremor (23,37%) e suor (23,37%). Além de reações fisiológicas, compareceram, também, sentimentos como angústia (1,30%) e insegurança (1,30%), emoções essas que, de acordo com Holanda et. al. (2013), estão geralmente associadas ao medo quando diante a

estímulos em que não há uma ameaça real. Destaca-se a diferença entre os dados referentes a sensações e sentimentos, levanta-se, com isso, a hipótese de que em crianças as sensações são predominantes e em adultos, por exemplo, em geral, seria mais equilibrada as descrições de sensações e sentimentos, devido ao maior número de interações com o meio ao longo da vida e a maior probabilidade do indivíduo adquirir, por meio do outro, o conhecimento acerca de seus sentimentos e sensações diante das contingências.

Somente quando há a interação do indivíduo com a comunidade verbal que o organismo passa a responder sob as suas condições corporais (TOURINHO, 1999). Essas são nomeadas como reflexos inatos e preparam o organismo para começar a interagir com o meio e aumentam, dessa forma, as chances de sobrevivência (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Tais estímulos privados dão informações ao indivíduo sobre a sua relação consigo mesmo e com o ambiente e, através dessa interação, o indivíduo adquire maior capacidade de reconhecer, compreender e responder frente às contingências (CAVINDA, 2012). Além disso, Holanda et al. (2013) e Sequeira, (2011), destacam que essas manifestações fisiológicas desencadeiam respostas que podem promover fuga/esquiva aos estímulos que causam medo, associadas, por exemplo, as descrições citadas ao longo da discussão dos comportamentos públicos.

Conclui-se que a divisão entre comportamentos públicos e privados e estimulações privadas, são apenas para fins didáticos, visto que para compreender o indivíduo é necessário levar-se em consideração o que ele faz, pensa e sente (ANDERY, 1999; MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Observa-se, a partir dos resultados, que as crianças recorrem às mesmas estratégias quando frente a estímulos fantásticos e concretos, variando a frequência e intensidade. Além disso, o conhecimento das fontes de determinados comportamentos pode aumentar a probabilidade de predição e controle por parte do indivíduo ou pela comunidade verbal, ampliando, assim, as alternativas de escolha e a possibilidade de aprendizagem de novos comportamentos em forma de lidarem com os seus medos e dificuldades, seja em uma população clínica ou não clínica (VASCONCELOS, 2006).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa configura-se em um estudo que fornece a comunidade acadêmica e geral uma contribuição na medida em que apresenta análises de viés quantitativo e qualitativo sobre as respostas de medo em escolares, por entender a necessidade da ampliação e renovação de estudos nacionais em Psicologia acerca do tema, mais especificamente, a partir da abordagem Analítico-Comportamental. Sabe-se que os medos e os modos de vivenciá-los compreendem um fenômeno complexo e como tal, cabe estudá-los em todas as suas dimensões, o que envolve os aspectos psicológicos, os fisiológicos, os culturais, as interações com o meio, a forma como esse fenômeno é apreendido por cada indivíduo e quais são as respostas dadas. Os dados dessa amostra são um recorte da realidade tanto nacional como regional, portanto, considera a cultura e sub-cultura pelo público-alvo da pesquisa, diante da realidade de tal população.

Para isso, buscou-se responder: *“Quais são as respostas de medo mais frequentes em crianças na idade escolar? De que as crianças em idade escolar têm mais medos?”* Como meio de contemplar esse objetivo, foi necessário destrinchar os seguintes objetivos específicos: Identificar os estímulos desencadeadores de medo; Comparar os estímulos desencadeadores de respostas de medo de acordo com gênero e idade; Caracterizar as respostas (públicas e privadas) e estimulações internas de medo em crianças. Observa-se que o estudo permitiu alcançar todos os objetivos estabelecidos.

Teve-se como hipótese inicial de que crianças pertencentes à faixa etária menor (8 e 9 anos) apresentam maior frequência de respostas de medo, sendo em predominância os caracterizados como medos fantásticos, em contraposição, às crianças maiores (10 a 12 anos) com menor frequência de respostas de medo e predominância de respostas caracterizadas como medos concretos, os resultados nesta pesquisa encontrados estão, em partes, de acordo com tal hipótese. O que permite ampliar dados de estudos nessa linha de investigação. Tendo como resultado contrário, à frequência maior de estímulos de medo em crianças maiores do que em crianças menores, fator esse que pode ser justificado pela diferença da quantidade de participantes nos grupos e a expressiva produção das crianças de 11 anos, o que pode ter interferido no resultado, sendo uma limitação do estudo em questão.

No que se referem aos estímulos que causam medo nas crianças, os medos concretos foram mais frequentes do que os medos fantásticos na amostra. Além disso, não houve diferença entre os gêneros. Entre os medos concretos mais frequentes, destacam-se a cobra, o

escuro e a morte, já entre os fantásticos, os temas mais frequentes são fantasma, diabo e Boneco Churcky.

No que consiste as descrições de respostas, as crianças responderam mais diante de estímulos concretos e de forma pública. Entre as respostas públicas, as mais emitidas foram: correr, pedir ajudar e chorar, nos comportamentos privados foram pensamentos do tipo: “eu vou morrer”, “ele vai me matar” e os estímulos privados mais frequentes foram: taquicardia, tremor e sudorese. Conclui-se, ainda, que as crianças utilizam, em geral, as mesmas estratégias comportamentais quando diante de estímulos fantásticos e concretos, variando a frequência e intensidade.

Dentre as limitações, destaca-se que os dois instrumentos foram aplicados em uma única sessão de pesquisa, o que pode ter influenciado no desempenho devido ao tempo e engajamento necessário para atingir todos os objetivos da coleta. Atrelado a isso, a instrução dada para que as crianças ilustrassem quantos desenhos desejassem, resultou em um número elevado de desenhos, o que pode ter interferido na diminuição do engajamento (menor motivação) em responder ao segundo instrumento (RIM), tendo em vista que esse exigia descrições comportamentais para cada estímulo feito no instrumento anterior (desenho). Assim, uma alternativa é a aplicação dos instrumentos em momentos diferentes a fim de evitar respostas de fadiga ou mesmo a limitação da quantidade de estímulos que podem ser ilustrados.

Ademais, as condições de aplicação dos instrumentos em alguns momentos eram inadequadas, já que o local de coleta utilizado na maior parte das vezes não propiciou privacidade e isolamento acústico adequado, tendo em vista que foi realizado no pátio da escola, havendo, com frequência, interferência de outras crianças. Sugere-se ainda, aplicações individuais para que as crianças consigam emitir respostas sem a influência das demais presentes no momento de registro das mesmas. Além disso, a distribuição das características da amostra não foi homogênea, de modo que também exerceram influência, ainda que, em partes, pequenas. Ressalta-se, também, a falta de padronização durante a aplicação dos instrumentos, de modo que algumas crianças, devido ao baixo repertório de escrita tiveram auxílio da pesquisadora, tendo essa um papel de organização das respostas diante de cada estímulo ilustrado, o que parece ter influenciado no resultado das descrições comportamentais. Destarte, sugere-se, para estudos futuros, maior controle dos aspectos referentes à padronização e a homogeneidade das características da amostra.

O estudo abre possibilidade de pesquisas futuras tais como: investigar se há diferenças entre crianças da rede pública e privada de ensino, devido as características sociais; estudos

comparativos entre uma amostra clínica e uma não clínica, com fins de investigar os estímulos que causam medo e as estratégias utilizadas por elas; e pesquisas que meçam a representação do medo de uma amostra ao longo do seu desenvolvimento.

A partir dos resultados, conclui-se que os medos, sejam eles concretos ou fantásticos, impactam diretamente no processo da constituição da subjetividade e na maneira como o indivíduo responde e interage com o meio. Os impactos previstos deste estudo são a possibilidade de apresentação de instrumentos de avaliação. Dado que pode servir como fundamentação para à reflexão, preocupação e ajustes na elaboração e execução de treinos ou programas de intervenção tanto na população clínica como não clínica, com vistas à garantia de promoção de saúde mental de crianças e pré-adolescentes. Visa também promover novos estudos acerca da temática, para que auxiliem intervenções mais efetivas e contextualizadas.

Por fim, ressalta-se que os dados deste estudo mostraram-se como referentes a uma amostra normal (não clínica), com isso, pode ser utilizada como parâmetro para pesquisas futuras e profissionais da área escolar e psicólogos em seu campo de atuação, permitindo, por exemplo, que respostas e estímulos que desviem dos resultados aqui apresentados, podem ser objeto de uma investigação mais aprofundada. Aponta-se ainda, que o conhecimento das fontes dos comportamentos podem promover um maior controle e o aumento da possibilidade do aprendizado de estratégias de enfrentamento, tanto para o indivíduo como para a comunidade verbal.

REFERÊNCIAS

AJUDA À IGREJA QUE SOFRE. Liberdade religiosa no mundo. Relatório 2018. Disponível em: <<http://https://www.acn.org.br/brasil/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**.5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERY, M. A. P. A. Modelo de seleção por consequências e a subjetividade. In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**, Vol. 1. (pp. 257-266). Santo André: Arbytes, 1999. p. 199-208.

ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. de A. P. O conceito de metacontingências: afinal, a velha contingência de reforçamento é insuficiente? (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**, Vol. 1. (pp. 257-266). Santo André: Arbytes, 1999. p. 106-216.

BALDWIN, J. D.; BALDWIN, J. I. **Behavior principles in everyday life**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARROSO, B. O.; PEDROSO, C. F. C.; BARRETO, M. O. A relação do medo com o desenvolvimento intelectual da criança na educação infantil, 2018. 28 p. Monografia (Graduação Pedagogia) – Faculdade de Pindamonhagaba/FUNVIC, São Paulo, 2018.

BORBA, A; TOURINHO, E. Z. Usos do conceito de eventos privados à luz de proposições Pragmatistas. **Estudos de Psicologia**, 14(2), Maio-Agosto/2009, p. 89-96.

CAVINDA, R. D. **Prevalência de medo em crianças e adolescentes em Benguela**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto Superior de Ciências da Saúde-Norte. Porto, 2012

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição** (4ª ed). Porto Alegre: Artmed, 1999. (Trabalho original publicado em 1998).

DARWICH, R. A.; TOURINHO, E. Z. Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por consequências. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 7, n. 1, p. 107-118, jun. 2005 .

GUEDES, M. L. O comportamento governado por regras na prática clínica> um início de reflexão. In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**, Vol. 1. (pp. 257-266). Santo André: Arbytes, 1999. p. 138-143.

HOLANDA, V. N. *et al.* As bases biológicas do medo: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**. Ano 1, v. 1, n.3, set, 2013.

JÁCOMO, A. Ana Jácomo: Vim aqui me buscar, com medo e coragem. **Pensador**, 2020. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTAxNjM4OQ/>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MACHADO, P. M.; VERÍSSIMO, M.; DENHAM, S.. O teste de Conhecimento das Emoções para criança de idade pré-escolar. **RIDEP** · Nº 34 · VOL. 2 · 2012.

MICHELETTO, N. Há um lugar para o ambiente? In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**, Vol. 1. (pp. 257-266). Santo André: Arbytes, 1999. p. 257-266.

_____. Variação e seleção: as novas possibilidades de compreensão do comportamento humano. In: BANACO, R. A. (Org.) **Sobre Comportamento e Cognição**, Vol. 1. (pp. 257-266). Santo André: Arbytes, 1999. p. 117-131

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Relatório Quantitativo de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís. 1º Semestre, 2017. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/caop_crim/RELATORIOS/DIAGNOSTICO_QUANTITATIVO_CRIMINALIDADE_1%C2%BA_SEMESTRE.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MOREIRA, P. *et al.* Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa, 2012.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. (2007). **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASI, M. T. C. C. **A representação da imagem do medo em crianças de 6 a 11 anos**, 2016. 185 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEROVANO, D.G. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social**. Curitiba: Juruá, 2014.

QUEIROZ, Z. F. R.; GUIMARÃES, J. M. C. O medo em crianças de infâncias diferenciadas. **Revista Intercâmbio** – Vol. V, 2003.

RICO, V. V.; GOLFETO, R.; HAMASAKI, E. I. M. Sentimentos. In: HÜNER, M. M. C.; MOREIRA, M. B. (Orgs.). **Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012, p. 88 – 99

ROAZZI, A. *et al.* Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). (2008). Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e Contextos (pp. 1781-1795). Braga: Psiquilibrios edições. Disponível em: <<https://image.slidesharecdn.com/roazzietal-131120140039-phpapp01/95/roazzi-et-al-2008-compreenso-das-emoes-em-crianas-estudo-transcultural-sobre-a-validao-do-teste-de-compreenso-da-emoo-tec-test-of-emotion-comprehension-1-638.jpg?cb=1384956276>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TOURINHO, E. Z. Eventos Privados: O que, Como e Por Quê Estudar. In: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva - Da Reflexão Teórica à Diversidade na Aplicação**. 1 ed. Santo André: Arbytes, 1999, v. 4, p. 13-25.

TOURINHO, E. Z. **Subjetividade e relações comportamentais**. São Paulo: Paradigma, 2009.

TOURINHO, E. Z.; TEIXEIRA, E. da R.; MACIEL, J. M. Fronteiras entre análise do comportamento e fisiologia: Skinner e a temática dos eventos privados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 425-434, 2000.

SAMPAIO, F. M.; MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, T. C. Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Shedule fo Children – Revised. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto**, 4, 2007.

SCHOEN, T. H.; VITALLE, M. S. S. Tenho medo de quê? **Rev Paul Pediatr**, 2012.

SEQUEIRA, I. R. A. R. **Medo e Auto-conceito Infantil**: Estudo comparativo entre crianças portadoras de doença oncológica e crianças sem doença, 2011. 155 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade da Beira Interior – Ciências Sociais e Humanas, Covilhã, 2011.

SILVA, A. A. F. da. **Utilização do desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito.** Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2010.

SILVA, M. do N.; SOUZA, I. A. A. A imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.2, n.2, p. 123 – 131, Ago./Dez. 2011.

SINGH, K. A.; MORAES, A. B. A. de; BOVI AMBROSANO, G. M. Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico. **Pesq Odont Bras**, v. 14, n. 2, p. 131-136, abr./jun. 2000.

SKINNER, B. F.. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Seleção por consequências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, p. 129-137, 2007.

_____. **Contingências do reforço: uma análise teórica.** 2. Ed, São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Originalmente publicado em 1969).

_____. Selection by consequences. **Science**. Nova York v. 213, n. 4507, p. 501-504, 1981.

STORCH, C. R. L. **Estudo sobre fatores de medo e os fatores de proteção na infância em uma visão Junguiana.** Criação de Instrumento para Avaliar Medo e Proteção na Infância. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

VASCONCELOS, L. A. **Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens.** Santo André: Esetec, 1º ed., 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Quais são meus medos?** Um estudo com escolares” na condição de responsável pelo menor que deve ser indicado abaixo.

Objetivo e justificativas: este estudo tem, como objetivo, analisar as respostas de medo em crianças de 7 a 12 anos. Esta pesquisa torna-se importante à medida que a avaliação dos medos em crianças pode contribuir para a ampliação de estudos teóricos a respeito da temática, bem como proporcionar base para estudos futuros no aperfeiçoamento de instrumentos e estratégias que auxiliem as crianças a lidarem com seus medos.

A participação de seu representado no referido estudo envolverá a coleta de informações por meio de um desenho seguido da instrução “*Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo*”. Após o desenho, será realizado um roteiro de entrevista contendo as seguintes questões: 1. O que você desenhou? 2. O que você faz quando sente medo (para cada desenho, em caso de mais de um)? 3. O que você sente quando tem medo? 4. O que você pensa quando sente medo? As informações obtidas serão arquivados em local seguro por um período de 5 (cinco) anos. Após esse prazo, serão destruídas, conforme a regulamentação.

Possíveis benefícios para o seu representado: não há benefícios diretos e imediatos, mas a partir da pesquisa poderá ser possível implementar novos estudos acerca da temática como também subsidiar instrumentos e estratégias de intervenção direcionados para o medo em crianças, avaliando-se alternativas pontuais e, possivelmente, direcionando encaminhamentos para outros profissionais se necessário.

Possíveis riscos para o seu representado: os riscos são mínimos, como despertar sentimentos negativos, algum grau de constrangimento ou desconforto durante a aplicação dos instrumentos. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se colocará a disposição para esclarecer possíveis dúvidas e oferecer o apoio necessário, antes e durante o processo. Além disso, o horário da sessão de pesquisa será agendado conforme a disponibilidade da criança. Caso haja desconforto ou incômodo, a participação poderá ser interrompida e o consentimento

retirado a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade para você ou para a criança. Ademais, durante a sua participação e após o encerramento ou interrupção da pesquisa, você tem o direito de obter o auxílio e assistência do pesquisador responsável a qualquer momento. Se houver alguma consequência causada pela pesquisa, você deverá informar a pesquisadora responsável, que fará os encaminhamentos devidos para sanar o dano, garantindo o direito de assistência e o de buscar indenização, caso necessário.

As informações obtidas durante a pesquisa respeitarão o sigilo profissional previsto pelo Código de Ética do Psicólogo. Assim, será utilizado um nome fictício, sendo que os resultados poderão ser apresentados em forma de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos e apresentação em congressos. Ressalta-se que você e a criança não serão identificados. Além disso, não será oferecido qualquer valor em dinheiro ou gratificação pela participação do estudo e sua participação não acarretará gastos financeiros, visto que o material será fornecido pela pesquisadora, no entanto, em caso de gastos decorrentes da participação na pesquisa, tais como, por exemplo, transporte, você tem o direito ao ressarcimento do valor.

Para mais informações da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Prof^a. Dr^a. Catarina Malcher Teixeira através do telefone (98) 982018493 ou pelo e-mail catarinamalcher@hotmail.com e com a pesquisadora auxiliar Sávvia Ferreira do Nascimento através do contato (98)84096360 ou pelo email savia.ferreira@outlook.com. Em caso de dúvidas sobre questões éticas relativas à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisada Universidade Federal do Maranhão – CEP/ UFMA, situado no Prédio CEB Velho, Campus Universitário do Bacanga, Avenida dos Portugueses s/n, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI, atendendo pelos contatos de e-mail para correspondência cepufma@ufma.br e pelo número (98) 3272-8708.

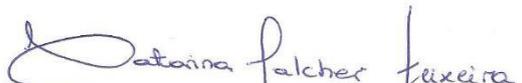
Caso você concorde em autorizar a participação do menor, deverá assinar as duas vias deste documento, uma delas ficará com você e a outra com as pesquisadoras responsáveis. As duas vias deverão conter rubricas das pesquisadoras em todas as páginas e a assinatura de ambas as partes.

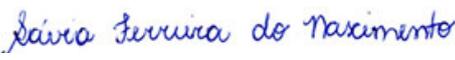
Menor representado

Assinatura do representante Legal

São Luís, ____ de _____ de 2019.

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:


 Profa. Dra. Catarina Malcher Teixeira


 Savia Ferreira do Nascimento

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 CURSO DE PSICOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Quais são meus medos?** Um estudo com escolares”, que tem o objetivo de analisar as respostas de medo em crianças de 7 a 12 anos.

O **assentimento** significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças da sua faixa de idade para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informaçoes por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou a sua equipe que explique qualquer informaao que você não entenda claramente.

Sua participaao no referido estudo envolverá a coleta de informaçoes por meio de um desenho seguido da instruao “*Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo*”. Após o desenho, será realizado um roteiro de entrevista. As informaçoes obtidas serão arquivadas em local seguro por um período de 5 (cinco) anos. Após esse prazo, serão destruídas.

Este estudo será feito pela psicóloga Catarina e pela ajudante de pesquisa Savia. Será realizado em um encontro durante o horário de aula e o dia será combinado com você, a coordenaao da escola e a ajudante de pesquisa. As atividades que você realizar nesse encontro serão guardadas, mas ninguém irá te reconhecer, pois será utilizado um nome diferente do seu.

Possíveis riscos: os riscos são mínimos, como despertar sentimentos negativos, algum grau de constrangimento ou desconforto durante a pesquisa. Para diminuir o seu desconforto, a pesquisadora estará disponível para tirar quaisquer dúvidas e oferecer o apoio necessário. Porém, caso se sinta incomodado (a) com algo na pesquisa, você poderá, a qualquer

momento, pedir para parar de participar, sem nenhuma punição a você ou a seu responsável. Além disso, durante a sua participação e após o encerramento ou interrupção da pesquisa, você tem o direito de obter o auxílio e assistência do pesquisador responsável a qualquer momento. Se houver alguma consequência causada pela pesquisa, você deverá informar a pesquisadora responsável, que fará os encaminhamentos devidos para sanar o dano, garantindo o direito de assistência e o de buscar indenização, caso necessário.

Também poderão trazer **benefícios** como novos estudos sobre o tema, subsidiar instrumentos e estratégias de intervenção direcionados para o medo em crianças, bem como avaliando-se alternativas pontuais, oferecer possíveis encaminhamentos para outros profissionais se necessário.

Você e seu responsável não receberão nenhum valor em dinheiro e também não precisarão pagar nada para participar da pesquisa, pois os materiais serão disponibilizados pela pesquisadora, no entanto, em caso de gastos decorrentes da participação na pesquisa, tais como, por exemplo, transporte, você tem o direito ao retorno do valor.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados na forma de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos e apresentação em congressos, mas ninguém saberá que você está participando e suas informações pessoais serão guardadas em segredo e você e o seu responsável não serão identificados.

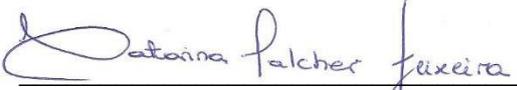
Caso você tenha alguma dúvida, você pode perguntar para a assistente de pesquisa, Sávila Ferreira do Nascimento pelo telefone (98) 984096360 ou para a pesquisadora Catarina Malcher Teixeira por meio do telefone (98) 982019483. Você também pode falar com o Comitê de Ética, que é um grupo de profissionais que organizam as pesquisas feitas com pessoas, através do número (98) 3272-8708 ou pelo endereço: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho.

Caso você concorde em participar da pesquisa, deverá assinar as duas vias deste documento, uma delas ficará com você e a outra com as pesquisadoras responsáveis. As duas vias deverão conter rubricas das pesquisadoras em todas as páginas e a assinatura de ambas as partes.

Participante

São Luís, ____ de _____ de 2019.

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:



Profa. Dra. Catarina Malcher Teixeira



Svia Ferreira do Nascimento

APÊNDICE C – Desenho
DESENHO

“Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo”

APÊNDICE D – Roteiro de Identificação de Medos - RIM**1ª Parte**

Iniciais do (a) Participante: _____
Data do nascimento: ____/____/____ (____ anos)
Série: _____
Sexo: M () F ()
Escolarização: Alfabetizado () Não alfabetizado ()

2ª Parte:

1. O que você desenhou?

2. O que você faz quando sente medo (para cada desenho, em caso de mais de um)?

3. O que você sente quando tem medo?

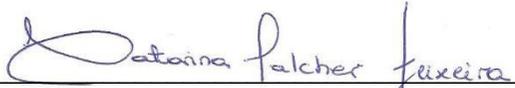
4. O que você pensa quando sente medo?

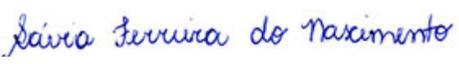
Participante	Idade	Sexo	Série	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
P30	11	M	5°										
P31	11	M	5°										
P32	11	M	5°										
P33	11	M	5°										
P34	12	F	5°										
P35	12	F	5°										
P36	12	M	5°										
P37	12	M	5°										
P38	12	M	5°										
P39	12	M	5°										

Assinatura do avaliador (a)

São Luís, ____ de _____ de 2019.

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:


 Profa. Dra. Catarina Malcher Teixeira


 Sàvia Ferreira do Nascimento

APÊNDICE F – Porcentagens dos juízes - Caracterização de desenhos

Participante	Idade	Sexo	Série	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
P1	8	F	3°	MF - 75%	MC - 100%	MC - 100%	MC - 100%	MC - 100%	MF - 100%	MF - 100%	MC - 100%		
P2	8	F	3°	MC - 100%	MC - 75%	MF - 100%							
P3	8	F	3°	MF - 100%	MF - 100%	MF - 100%							
P4	8	F	3°	MF - 100%	MC - 100%	MC - 100%	MF - 100%						
P5	8	M	3°	MF - 100%	MC - 75%	MC - 100%							
P6	8	M	3°	MF - 75%	MF - 100%	MC - 100%	MC - 100%	MC - 100%	MC - 75%	MF - 100%	MF - 100%	MF - 100%	MC - 100%
P7	8	M	3°	MF - 100%	MC - 100%								
P8	8	M	3°	MF - 100%	MF - 100%								
P9	9	F	3°	MC - 75%	MC - 100%	MF - 75%	MF - 100%						

Participante	Idade	Sexo	Série	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
P10	9	F	3°	MF – 100%									
P11	9	F	3°	MC – 75%	MF – 100%								
P12	9	M	3°	MF – 100%	MC – 100%								
P13	9	M	3°	MC – 75%	MC – 100%	MC – 100%	MF – 75%						
P14	9	M	3°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%						
P15	9	M	3°	MC – 100%									
P16	9	M	3°	MC – 100%	MF – 100%	MC – 100%							
P17	10	F	4°	MC – 100%	MC – 100%								
P18	10	F	4°	MC – 100%									
P19	10	F	4°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%						

Participante	Idade	Sexo	Série	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
P20	10	F	4°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%							
P21	10	M	4°	MC – 100%	MC – 100%								
P22	10	M	4°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%							
P23	10	M	4°	MC – 75%	MC – 100%								
P24	10	M	3°	MF – 100%	MC – 100%	MF – 100%							
P25	11	F	3°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 75%	MF – 100%						
P26	11	F	5°	MC – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MC – 100%						
P27	11	F	5°	MF – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MC – 75%	MC – 100%	MC – 75%	
P28	11	F	5°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MC – 75%	MC – 100%	MC – 100%	
P29	11	F	5°	MC – 75%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%

Participante	Idade	Sexo	Série	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
P30	11	M	5°	MC – 100%	MC – 100%								
P31	11	M	5°	MF – 100%	MF – 100%								
P32	11	M	5°	MF – 100%	MF – 100%	MF – 100%							
P33	11	M	5°	MF – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MC – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MF – 100%	MF – 100%
P34	12	F	5°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%							
P35	12	F	5°	MC – 100%	MC – 75%	MC – 100%							
P36	12	M	5°	MC – 100%									
P37	12	M	5°	MC – 75%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 75%	MF – 100%	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%	
P38	12	M	5°	MC – 100%									
P39	12	M	5°	MC – 100%	MC – 100%	MC – 100%							

APÊNDICE G – Termo de autorização para a pesquisa



ESTADO DO MARANHÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

U.E.B. JOSÉ RIBAMAR BOGÉA

ENDEREÇO: AV. 29 DE DEZEMBRO, S/N, CIDADE OLÍMPICA/INEP - 21269203

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, *Francisca Meire Marques Fonteneles* abaixo assinado, responsável pela Unidade de Ensino Básico José Ribamar Bogéa – Anexo II localizada na Av. 29 de Dezembro, S/N, Quadra: 116, Bloco: B, Bairro: Cidade Olímpica em São Luís – MA, autorizo a realização da coleta de dados referente à pesquisa monográfica intitulada **QUAIS SÃO MEUS MEDOS? UM ESTUDO COM ESCOLARES**, a ser conduzida pelos pesquisadores abaixo relacionados. Declaro estar ciente das características e objetivos do estudo, bem como das atividades que serão realizadas na instituição por mim representada, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

São Luís, 23 de setembro de 2019

Francisca Meire Marques Fonteneles
Matricula 148006-2
Diretora Geral

Francisca Meire Marques Fonteneles

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Datiana Falcher Juxeira

Profa. Dra. Catarina Malcher Teixeira

Sávia Ferreira do Nascimento
Sávia Ferreira do Nascimento

APÊNDICE H – Carta de apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À senhora Francisca Meire Marques Fonteneles, representante responsável pela Unidade de Ensino Básico José Ribamar Bogéa – Anexo II localizada na Av. 29 de Dezembro, S/N, Quadra: 116, Bloco: B, Bairro: Cidade Olímpica em São Luís – MA.

Assunto: **Apresentação de Pesquisa monográfica e solicitação de autorização condicionada.**

Prezada Senhora Francisca Meire Marques Fonteneles, apresentamos a pesquisa intitulada **QUAIS SÃO MEUS MEDOS? UM ESTUDO COM ESCOLARES;**

A pesquisa tem, como objetivo, analisar as respostas de medo em escolares em uma amostra de participantes de idades entre sete e doze anos em São Luís - MA. Espera-se com esta pesquisa implementar novos estudos acerca da temática, como também, subsidiar instrumentos e estratégias de intervenção direcionados para o medo em crianças, avaliando-se alternativas pontuais e, possivelmente, direcionando encaminhamentos para outros profissionais, caso necessário.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados na forma de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos e apresentação em congressos, de modo que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo de 5 anos, de acordo com as determinações da legislação e, após esse tempo, serão destruídas. É garantido que essas não serão utilizadas em prejuízo a instituição e as pessoas envolvidas, no que consiste à estima, prestígio e/ou prejuízo financeiro e/ou econômico. Além disso, durante ou após a pesquisa, as informações obtidas respeitarão o sigilo e anonimato dos participantes e informações prestadas.

A pesquisa será coordenada pelas pesquisadoras responsáveis Sávia Ferreira do Nascimento (disponível pelo email savia.ferreira@outlook.com) e Catarina Malcher Teixeira

(disponível em catarinamalcher@hotmail.com), e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – CEP/ UFMA, situado no Prédio CEB Velho, Campus Universitário do Bacanga, Avenida dos Portugueses s/n, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI, atendendo pelos contatos de e-mail para correspondência cepufma@ufma.br e pelo número (98) 3272-8708.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Autorização para pesquisa), emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 196/96 e regulamentações correlatas).

São Luís, 23 de setembro de 2019

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:



Profa. Dra. Catarina Malcher Teixeira



Sávvia Ferreira do Nascimento

ANEXOS

ANEXO A – Desenhos

8 ANOS

MENINAS

P1 - 8 anos - Feminino - 3º ano



P2 - 8 anos - Feminino - 3º ano



P3 - 8 anos - Feminino - 3º an

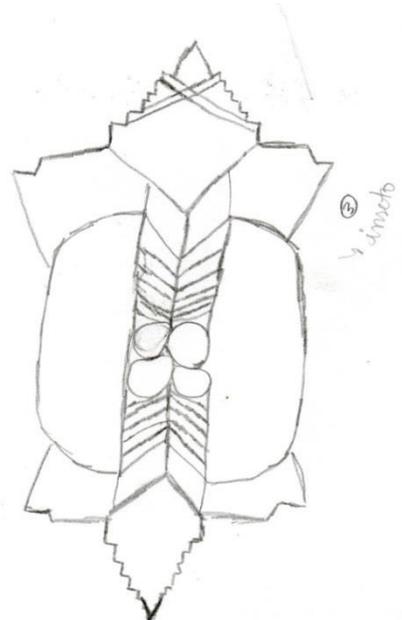


P4 - 8 anos - Feminino - 3º ano

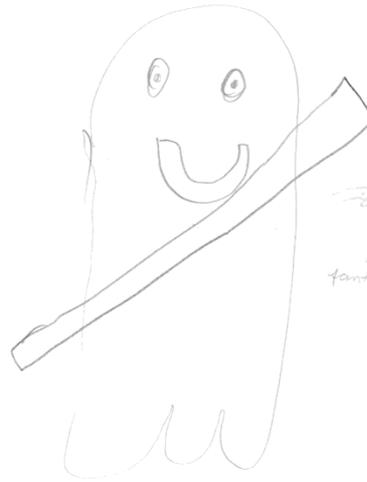


MENINOS

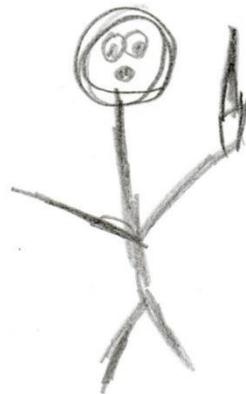
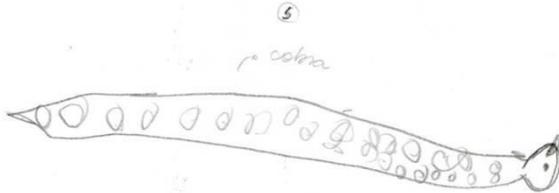
P5 - 8 anos - Masculino - 3º ano



P6 - 8 anos - Masculino - 3º ano



③ medo de morto e medo de morrer ④



P7 - 8 anos - Masculino - 3º ano



P8 - 8 anos - Masculino - 3º ano



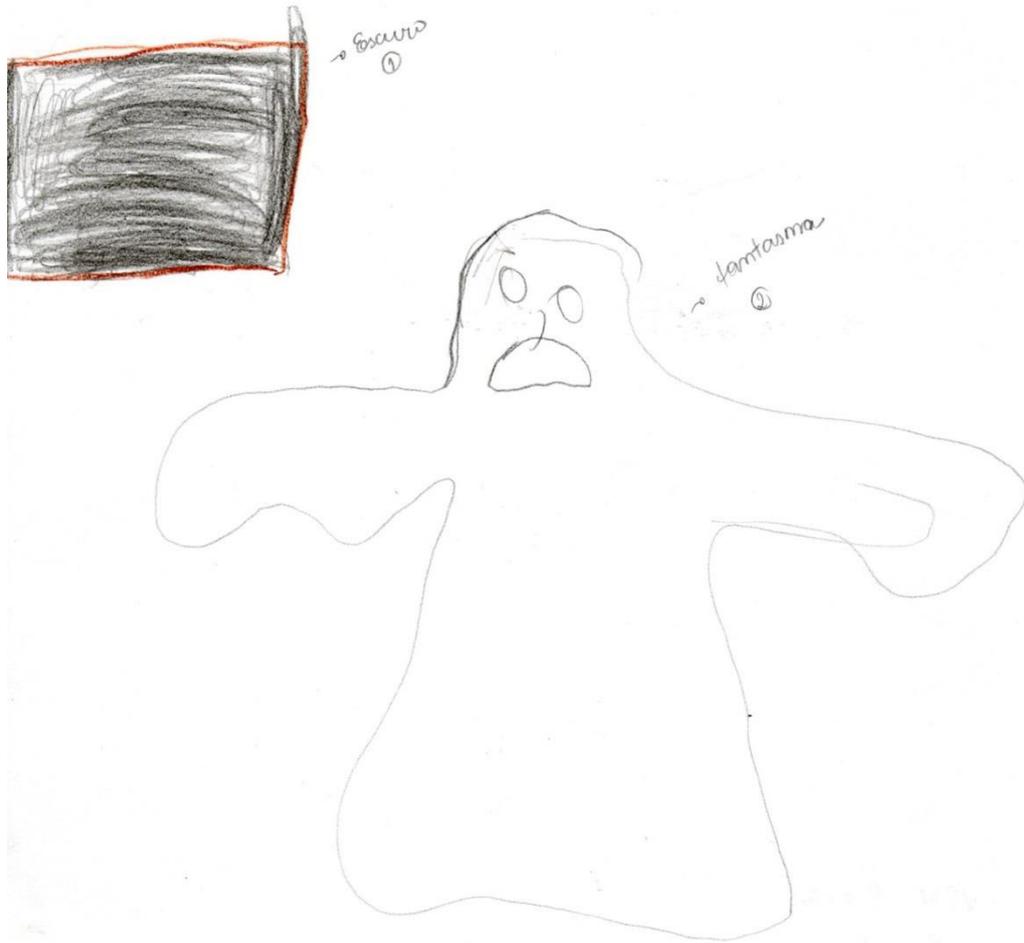
9 ANOS
MENINAS
P9 - 9 anos - Feminino - 3º ano



P10 - 9 anos - Feminino - 3º ano

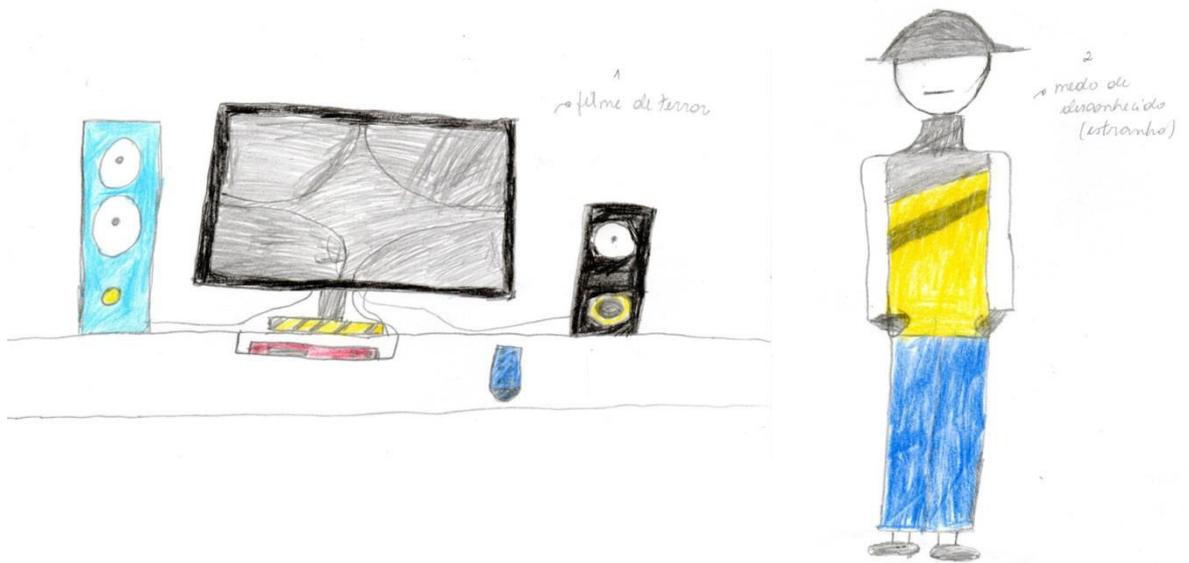


P11 - 9 anos - Feminino - 3º ano

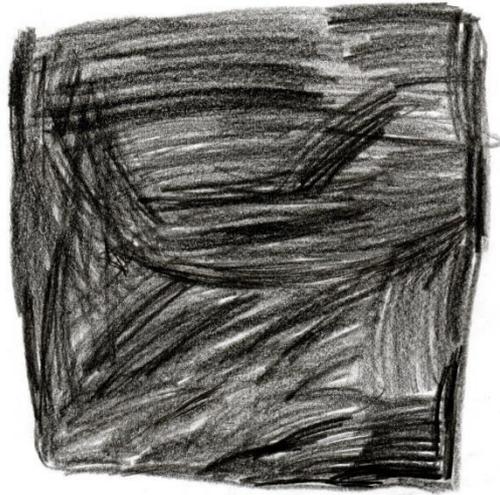


MENINOS

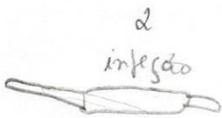
P12 - 9 anos - Masculino - 3º ano



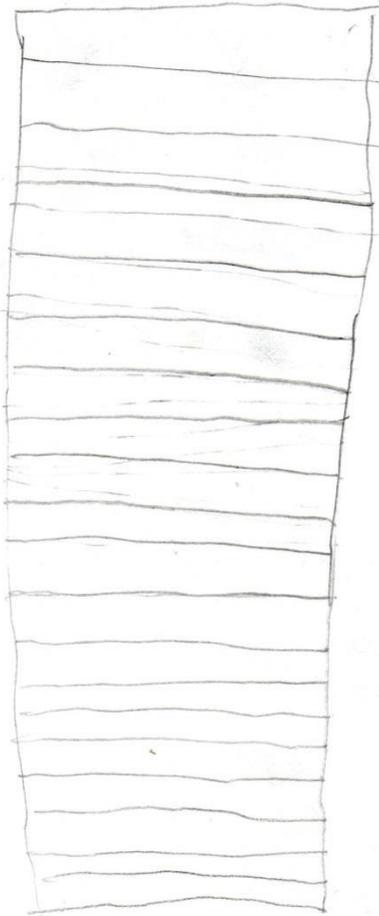
P13 - 9 anos - Masculino - 3º ano



1- escuro



2
dedo

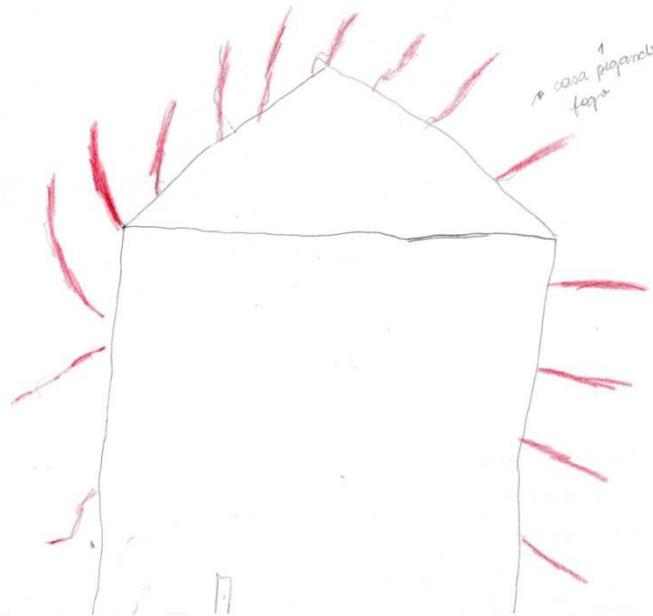


3
altura

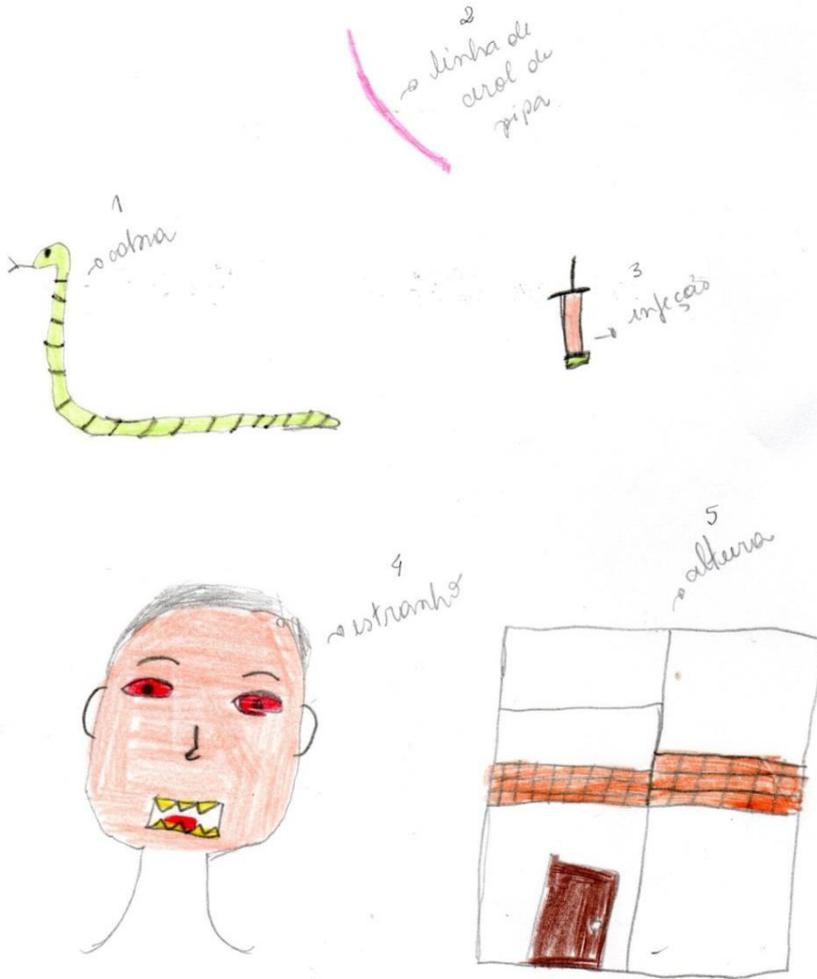


4
alma

P14 - 9 anos - Masculino - 3º ano



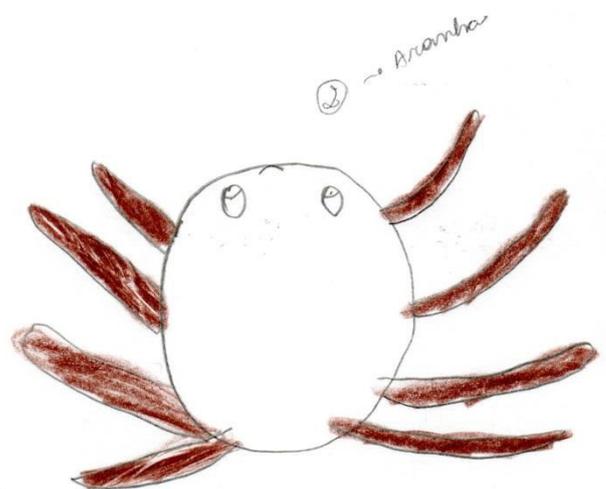
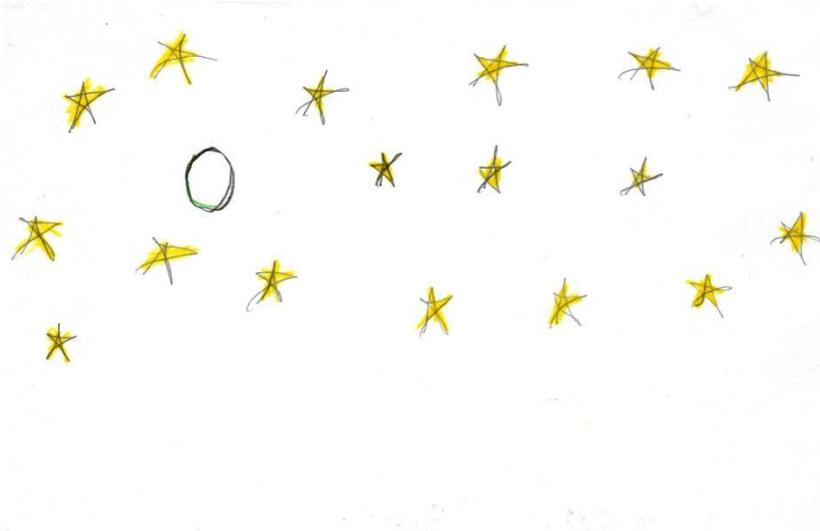
P15 - 9 anos - Masculino - 3º ano



P16 - 9 anos - Masculino - 3º ano



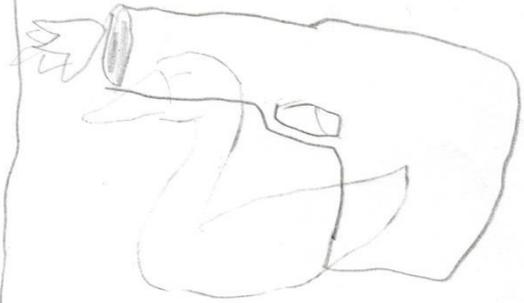
10 ANOS
MENINAS
P17 - 10 anos - Feminino - 4º ano



P18 - 10 anos - Feminino - 4º ano



1 coruja



2
cisne

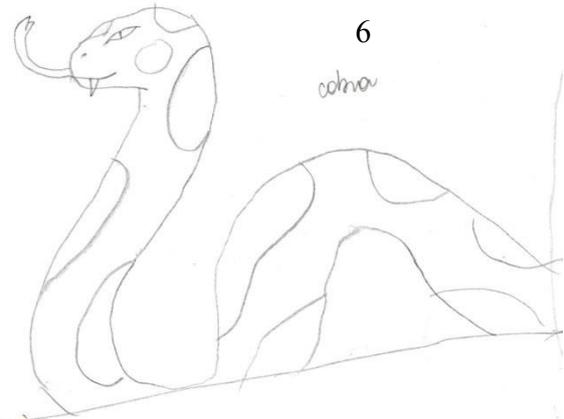
3
homem



4
aranha



5
avestruz

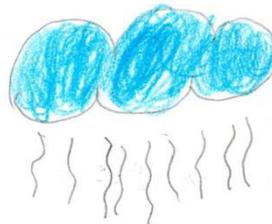
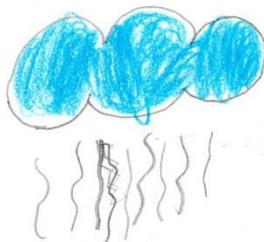
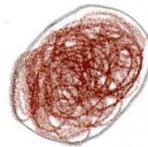
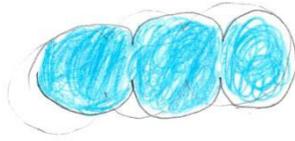


6
cobra

P19 - 10 anos - Feminino - 4º ano



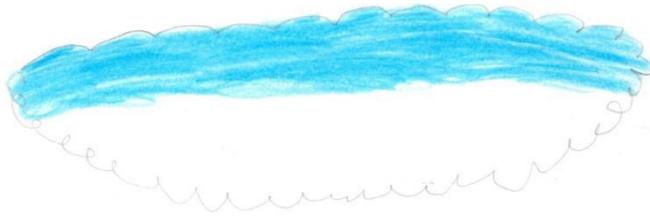
P20 - 10 anos - Feminino - 4º ano



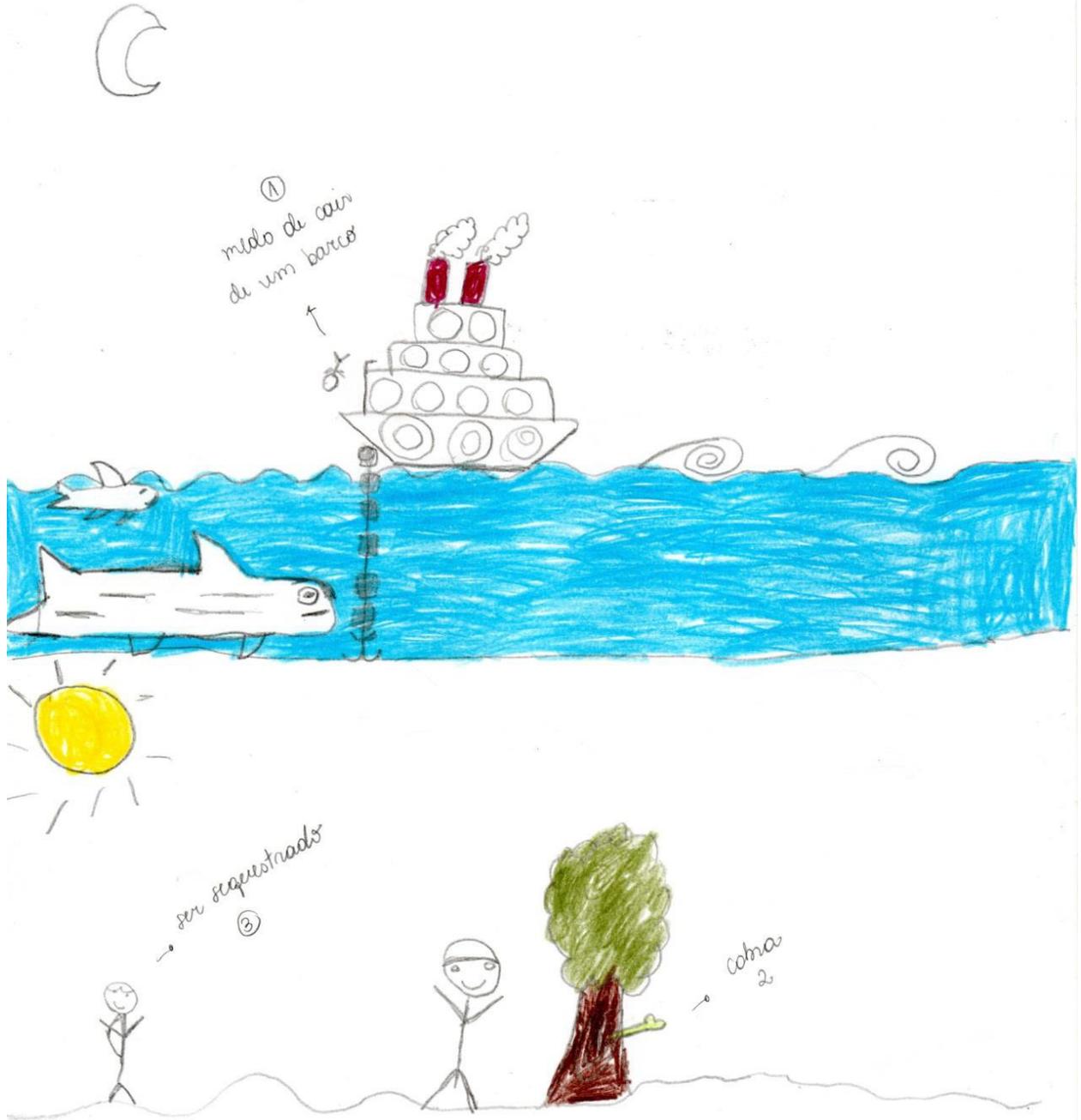
lo 2
naio



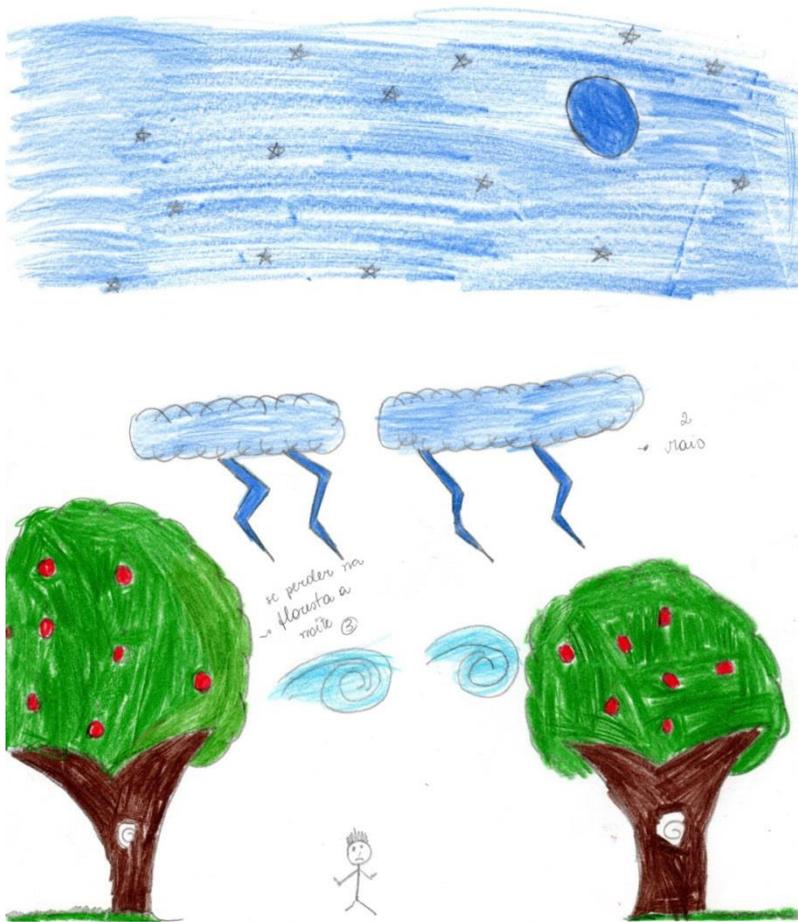
P21 - 10 anos - Masculino - 4° ano



P22 - 10 anos - Masculino - 4º ano



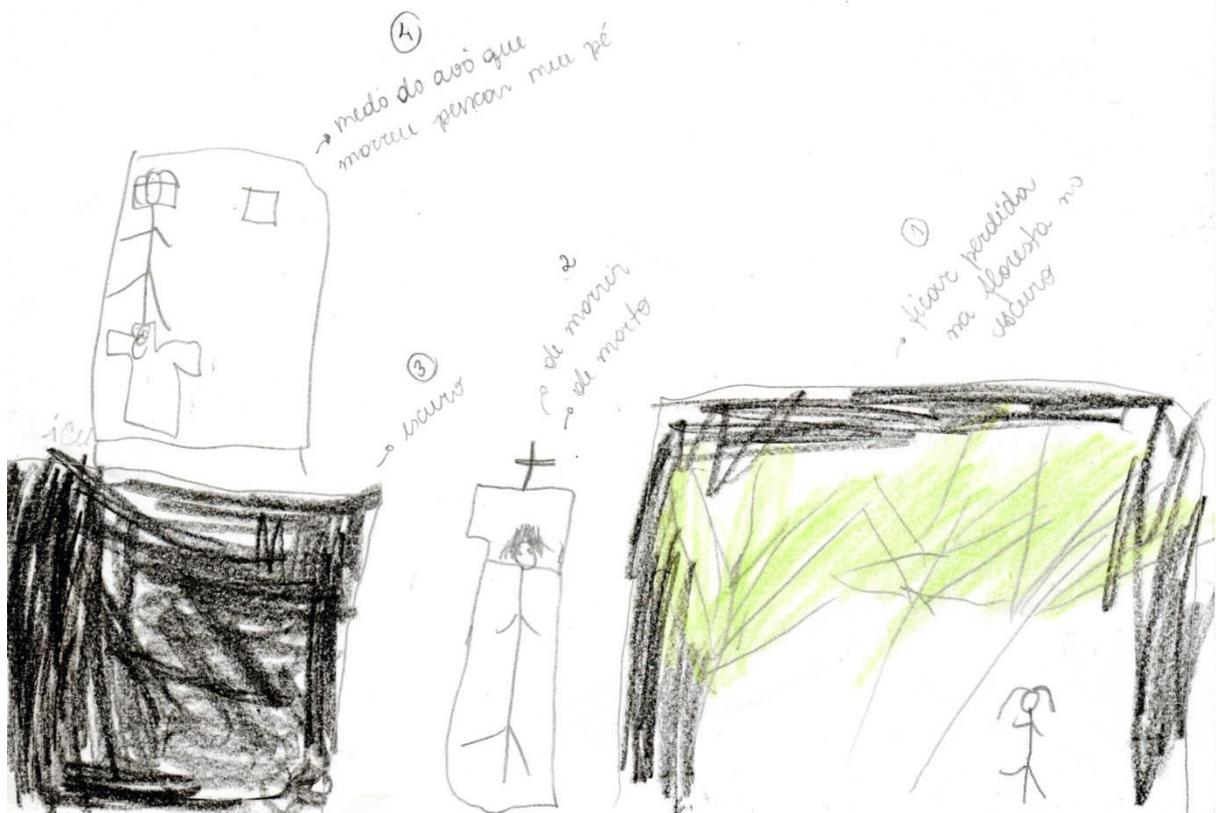
P23 - 10 anos - Masculino - 4º ano



P24 - 10 anos - Masculino - 3º ano



11 ANOS
MENINAS
P25 - 11 anos - Feminino - 3º ano

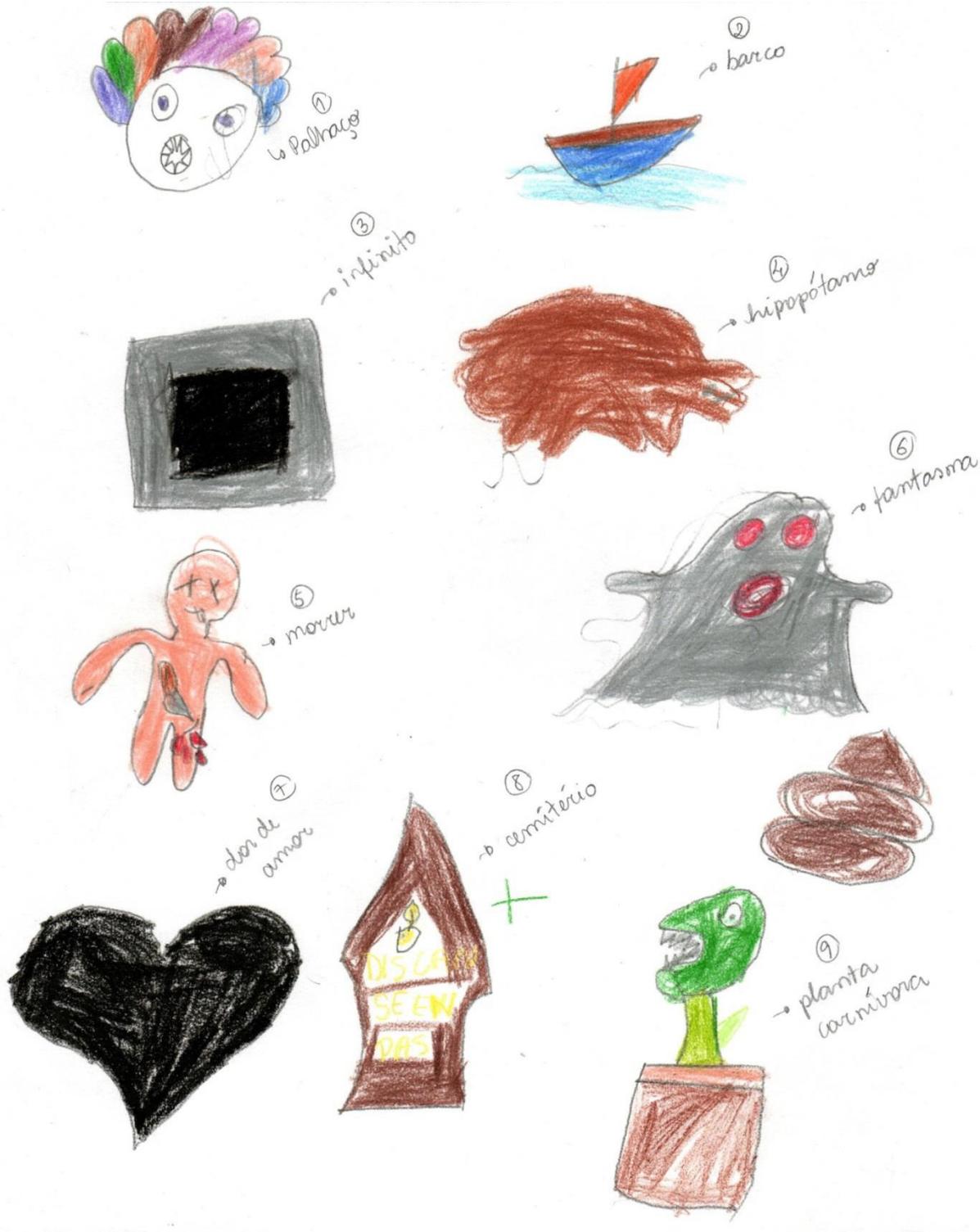


P26 - 11 anos - Feminino - 5º ano





P27 - 11 anos - Feminino - 5º ano



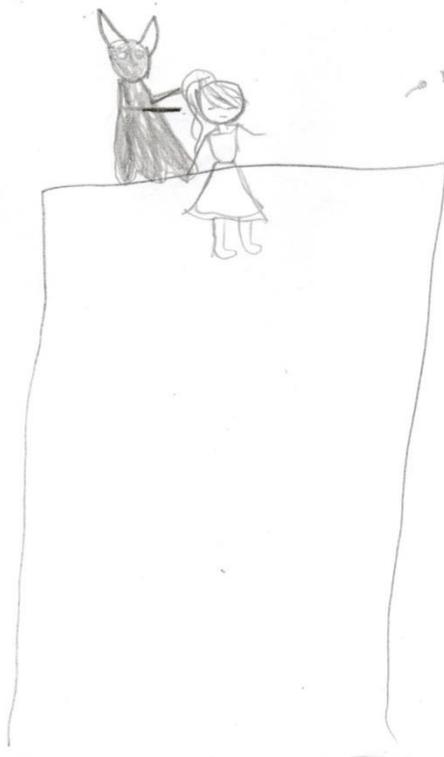
P28 - 11 anos - Feminino - 5º ano



①
→ monstro



②
→ rato



③
→ medo de
cair do prédio



④
→ palhaço



⑤
→ fantasma



③
→ escuro

⑥
→ diabo

⑧
→ prova surpresa

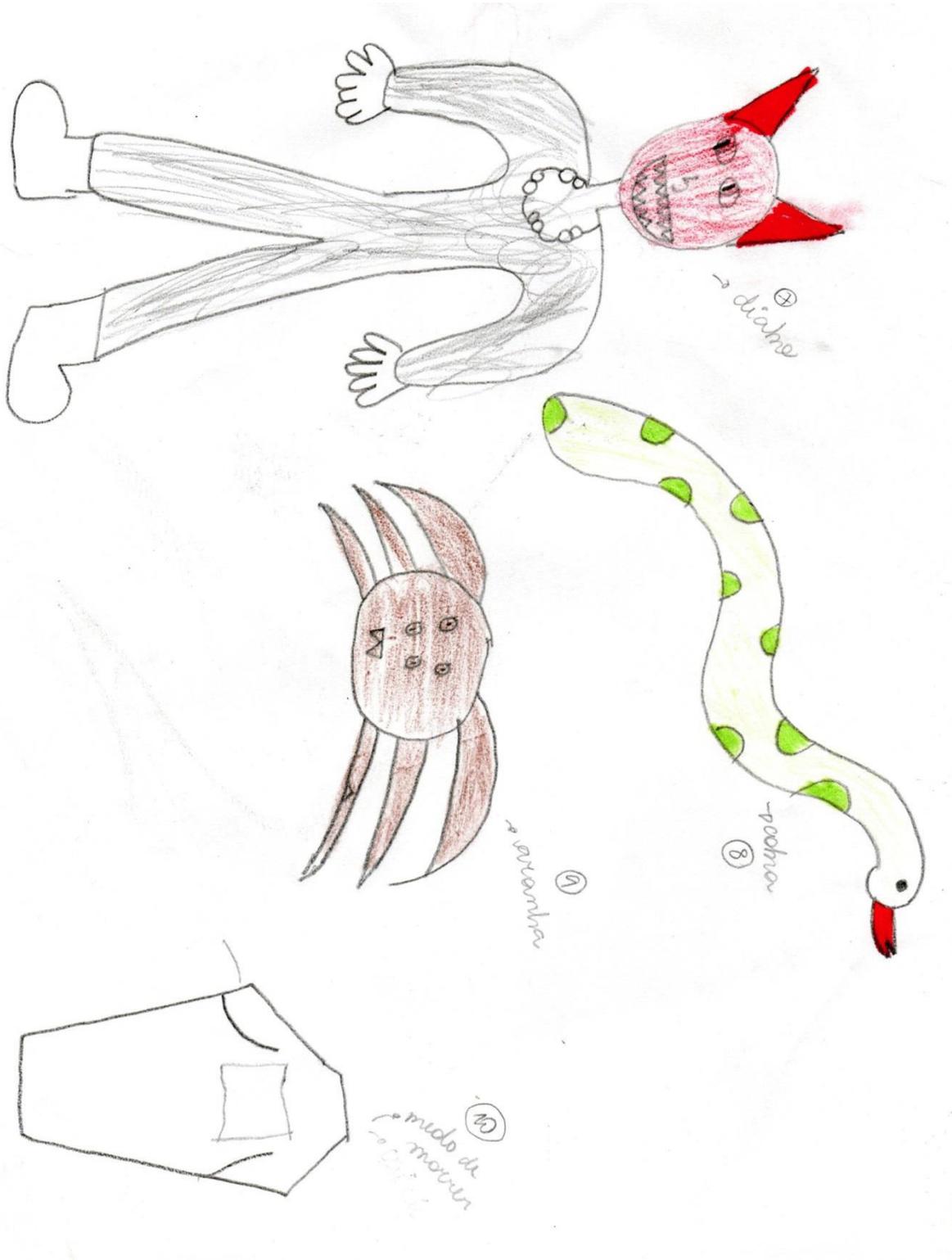
TERRIBLE!

⑨
→ professora

PROVA
0,0
✓
✓
✓
✓

P29 - 11 anos - Feminino - 5° ano





MENINOS

P30 - 11 anos - Masculino - 5° ano



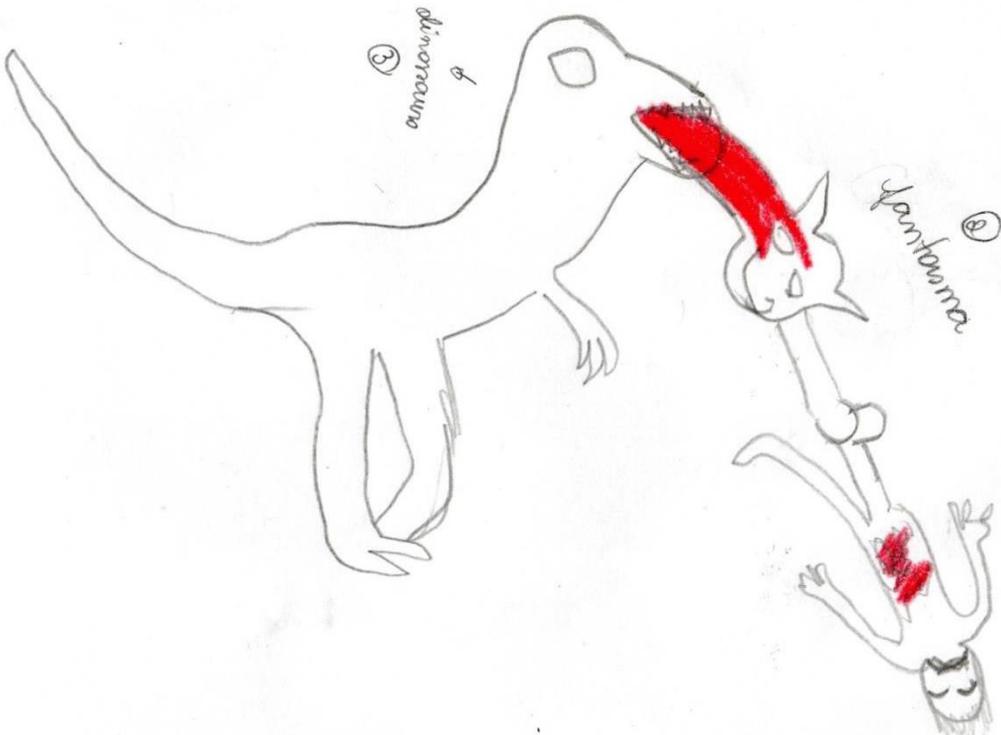
P31 - 11 anos - Masculino - 5° ano



P32 - 11 anos - Masculino - 5° ano



①
Corseta



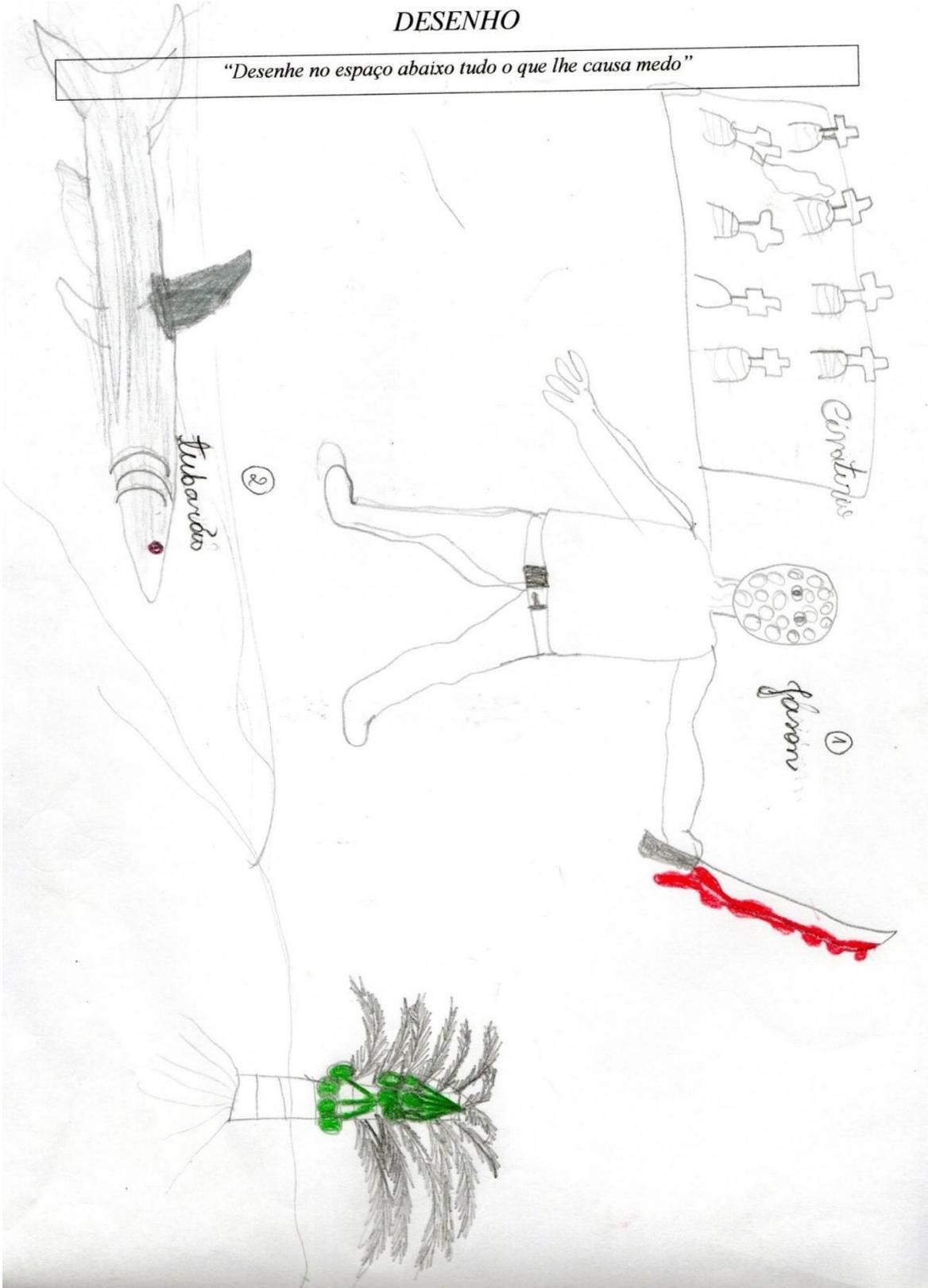
②
dinossauro

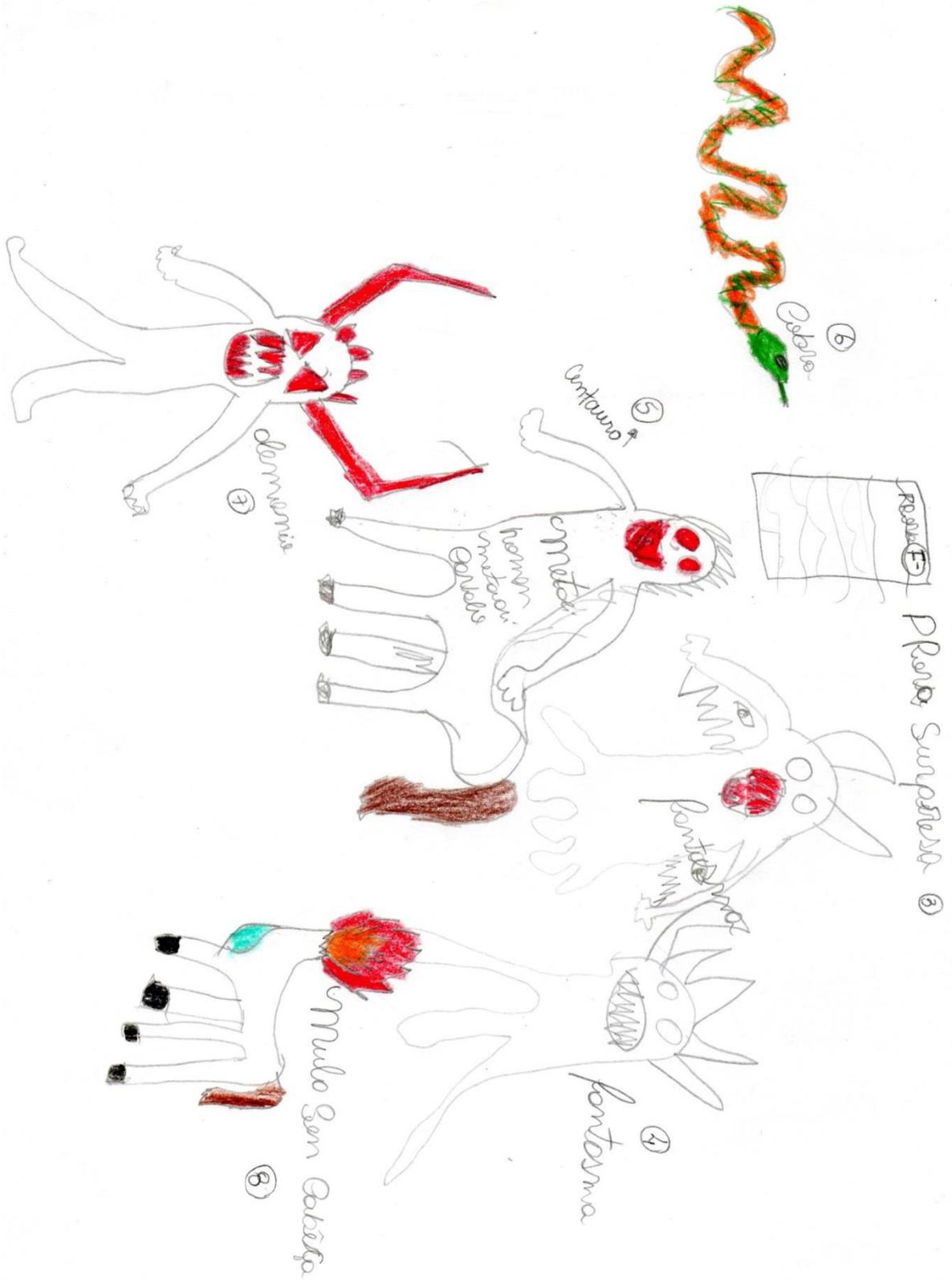
③
gato

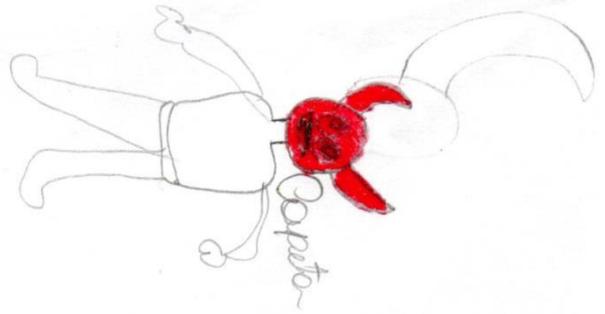
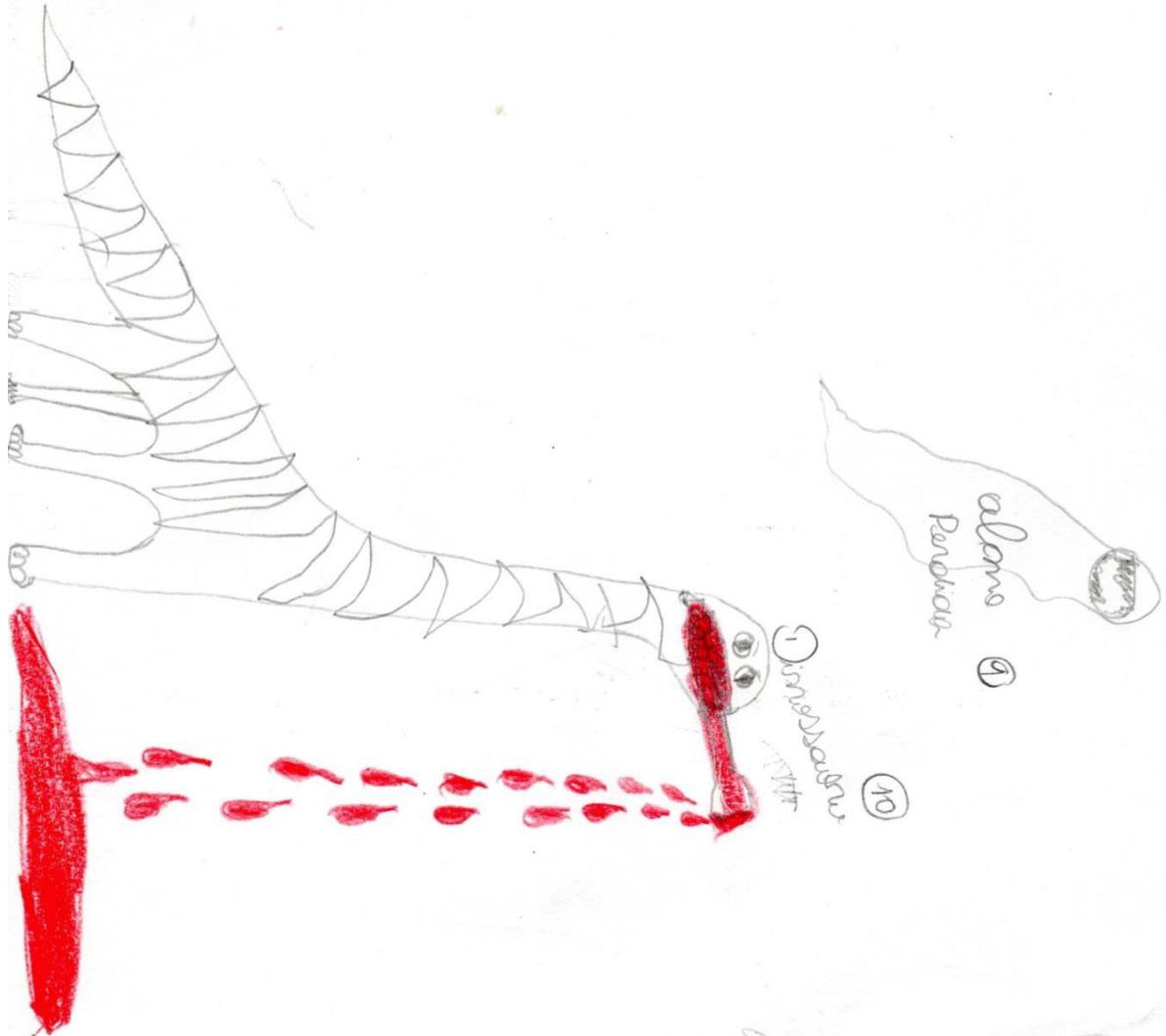
P33 - 11 anos - Masculino - 5º ano

DESENHO

"Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo"







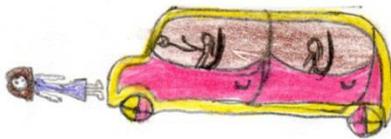
12 ANOS
MENINAS
P34 - 12 anos - Feminino - 5º ano



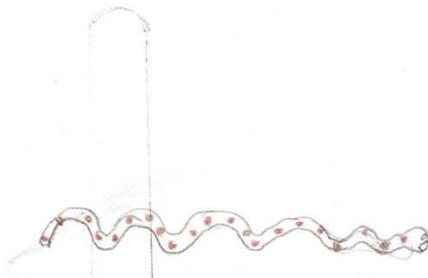
1

significado
é
medo de altura

2



significado
é
medo de carro pesa
por cima de mim

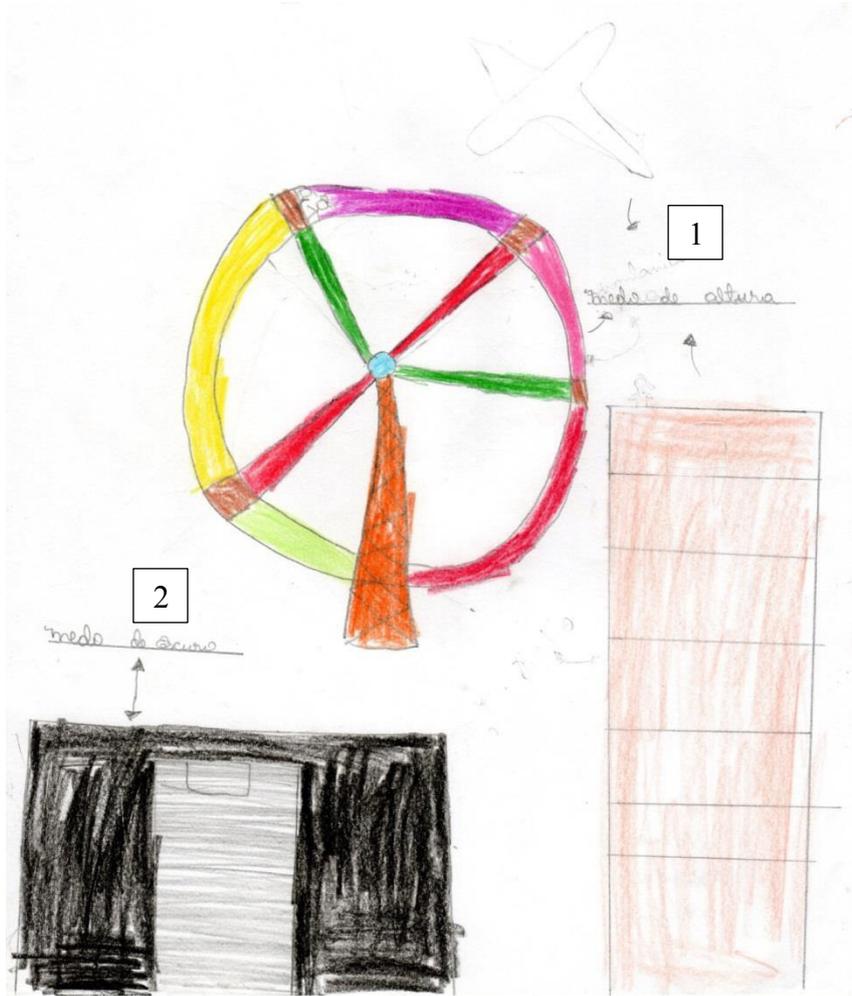


3

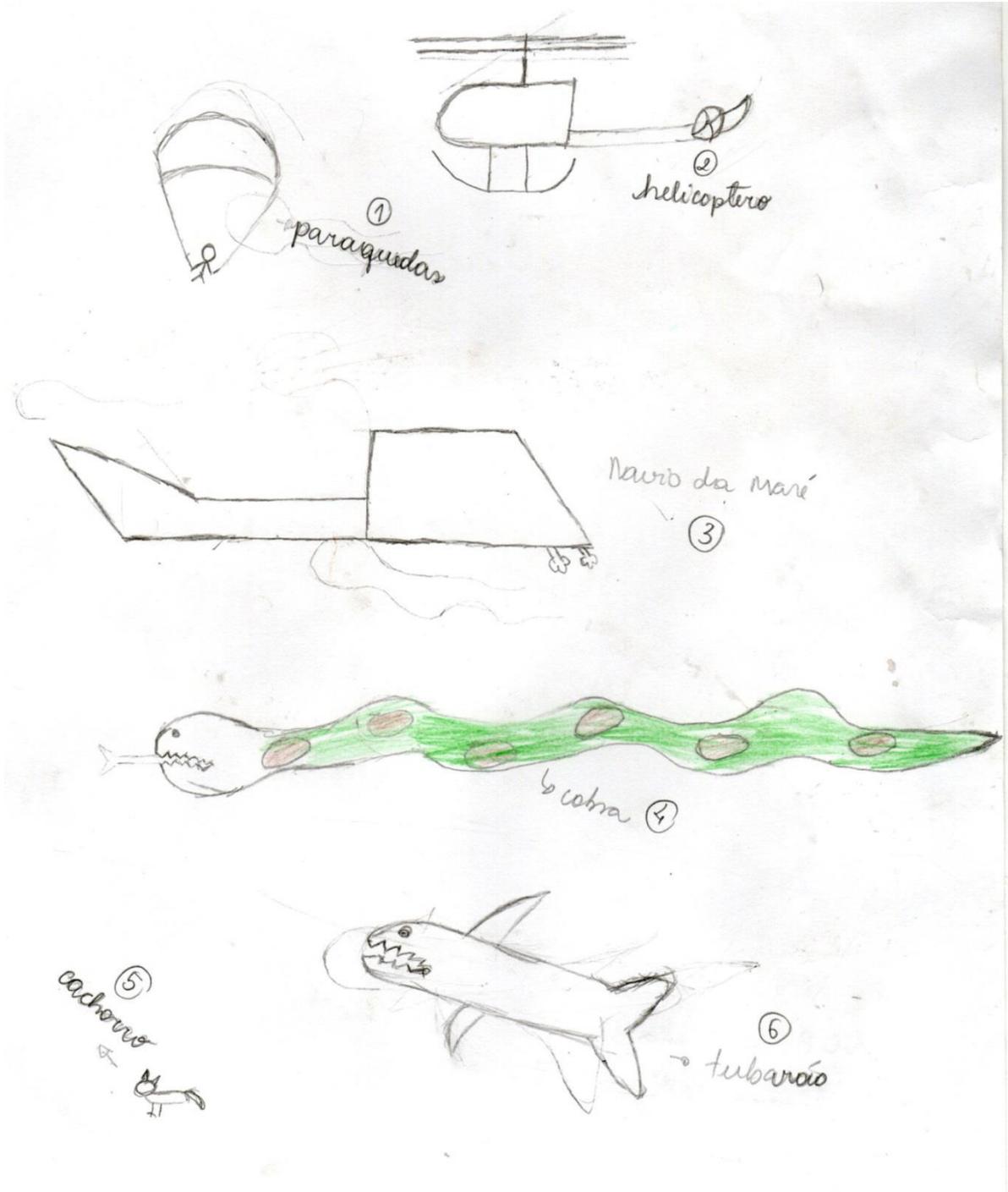


significado
é
medo de colar mi anquili

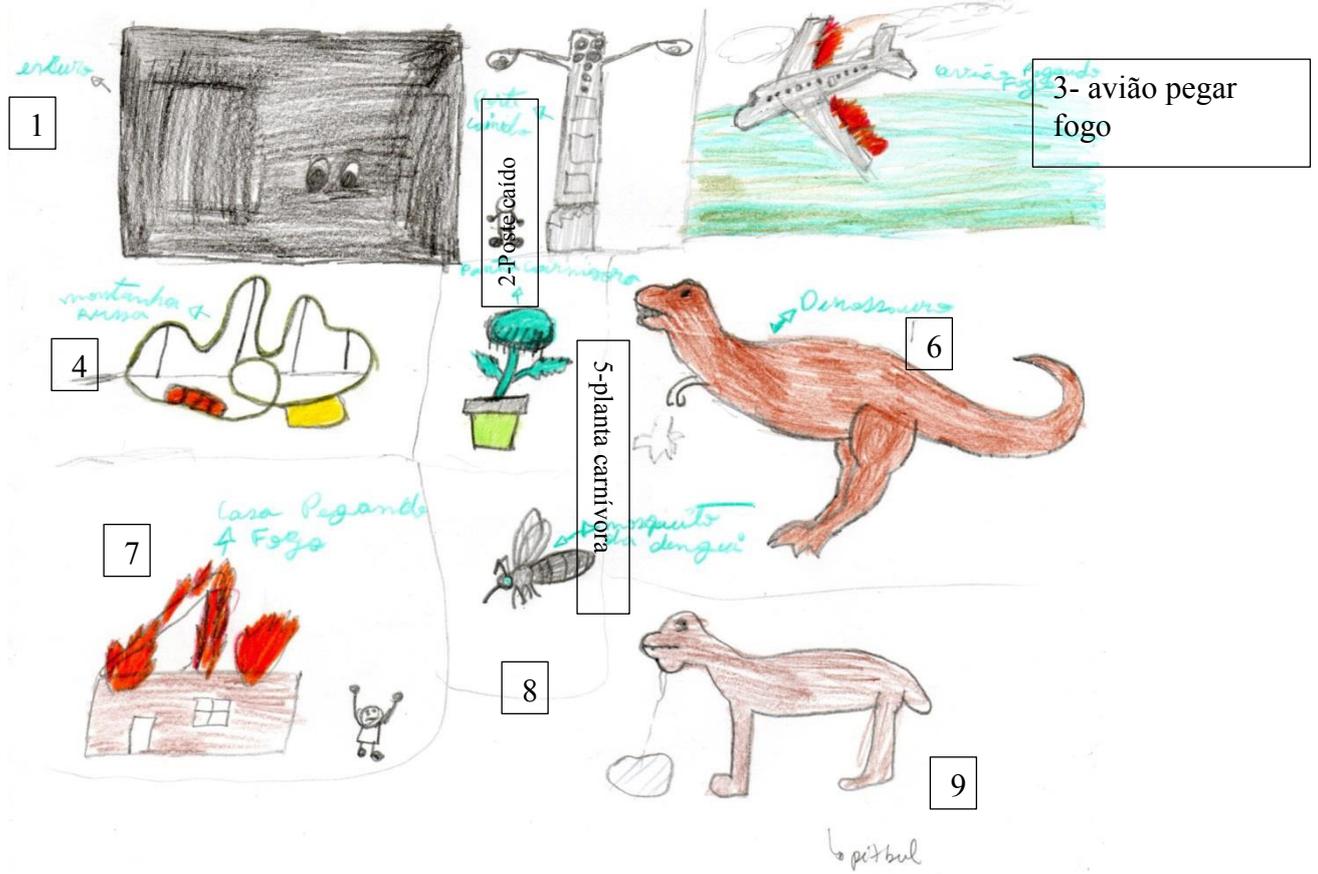
P35 - 12 anos - Feminino - 5° ano



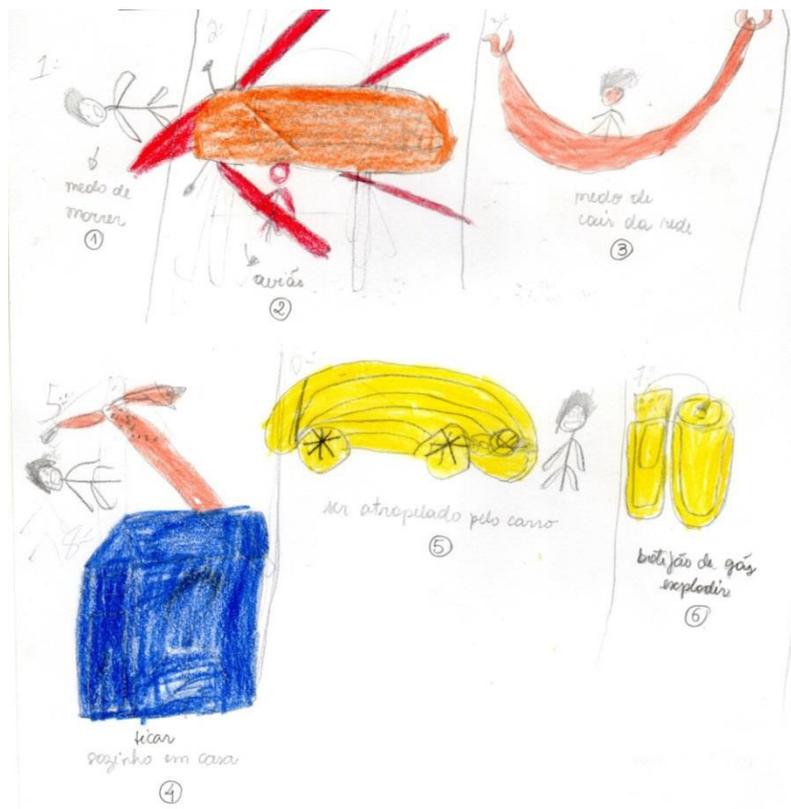
P36 - 12 anos - Masculino - 5° ano



P37 - 12 anos - Masculino - 5° ano



P38 - 12 anos - Masculino - 5° ano



P39 - 12 anos - Masculino - 5º ano

