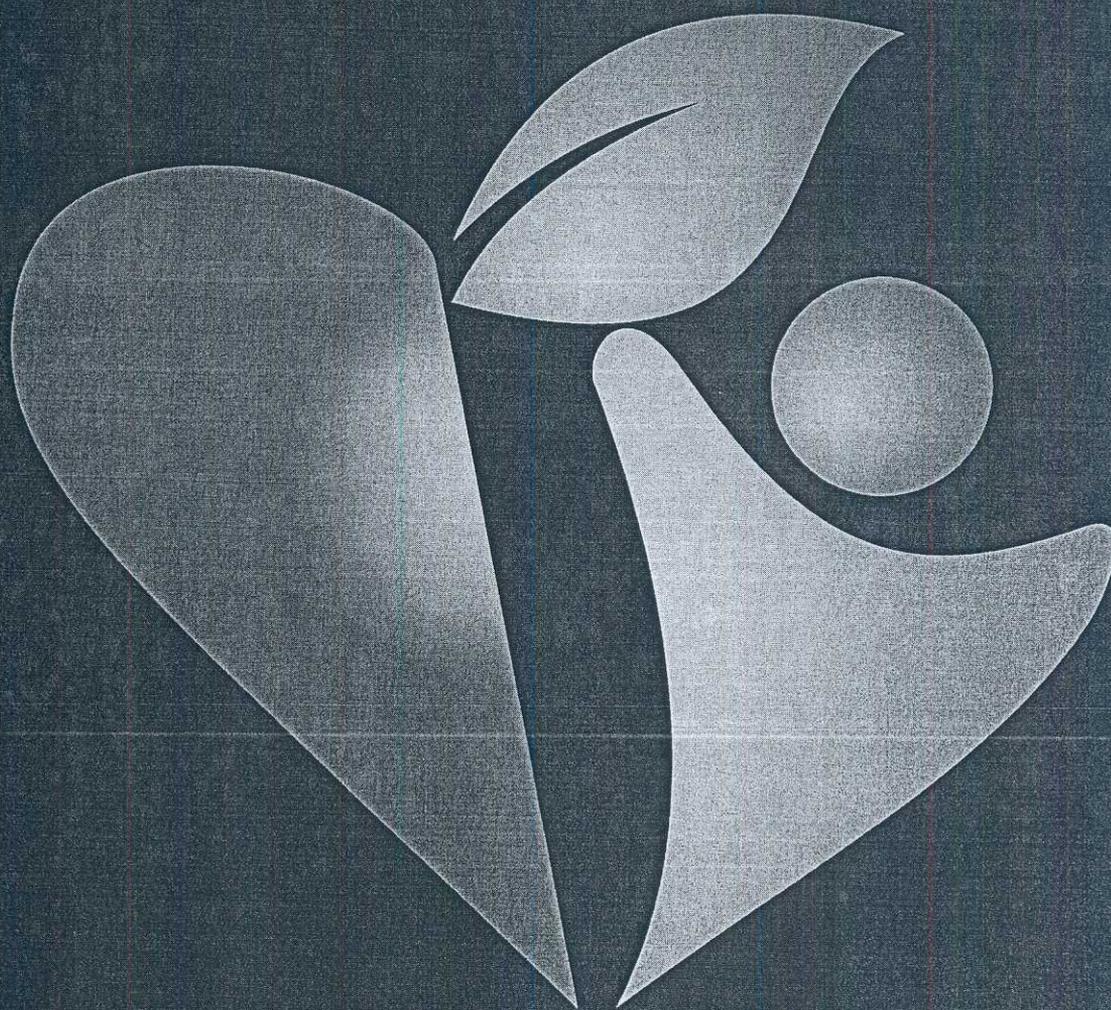


Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado



Henrique Pereira
Luísa Branco
Fátima Simões
Graça Espalhado
Rosa Marina Afonso
(Editores)

PARA UMA CIDADANIA EPISTEMOLÓGICA DA CRIANÇA: PSICOEDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS

Judite Maria Zamith-Cruz'

1. INTRODUÇÃO

Se uma menina desenhar o seu medo de *trolls*, a sua angústia passa a ser incorporado num objecto e o *troll* deixa de ser um fantasma para se assumir na realidade da obra. O inominável transita para algo palpável, observável e externo. Com as técnicas de ressonância magnética de que hoje dispomos, sabe-se também que «*aprendemos a resolver problemas*» enquanto sonhamos (Punset, 2005, trad. port. 2009, p. 204): os neurónio activados são os mesmos, quer vivamos ou imaginemos uma cena temível; e o sonho não é condensado, mas em versão *on-line*, em tempo real. Um pesadelo é um sonho *mau*, de que se acorda com alívio. Na criança, um terror nocturno é um estado complexo e estrutural, em que se acorda aos gritos, sem que se saiba o motivo.

A desordem da nossa vida quotidiana não se exclui da procura de sentido, primeiro pela Filosofia, na forma de *esquema* - estrutura, armação, guião, roteiro -, para o confronto com o mundo instável e incompreensível nas suas múltiplas manifestações. O estóico Crisipo (cerca de 279 a 206 a. C.) ou Kant (1724-1804) pensaram em «esquema de inferência» (Nussbaum, 1994), ou seja, em categorias *a priori* que nos ajudariam a ter concepções comuns e inatas das *coisas*. Um esquema de todos os membros de uma classe de leões levaria a antecipar: «Este gato não faz parte dessa classe».

Foi a psicóloga desenvolvimental Katherine Nelson (1978; Nelson & Gruendel, 1981) a referir-se pela primeira vez a «uso de scripts»/roteiros de previsão e pensou-se, desde então, efectuarmos *codificações*, criando categorias segundo *scripts* que nos pennitem (como em sonhos) antecipar, desde crianças, o que seja habitual, dia após dia.

Por técnica de imagens mentais (estratégia vivencial) foram reconstruídas experiências de medo por meninas, narrados cenários familiares e evidenciados estereótipos nos espaços físicos que são *espaços discursivos*: elas são agentes das suas vidas, partilhando lugares com adultos e pares (Moss & Petrie, 2002). Privilegiaram-se as grelhas de repertório, para subsequente diálogo, desenho e/ou escrita das temáticas ansiógenas nos «espaços de crianças». Nesses domínios, onde as raparigas *agem* na interface dos «contextos estruturais de acção» (a denominada *agencialidade*), elas deliberaram e avaliaram os seus propósitos e anseios com outros.

Foram realizados dois estudos exploratórios, entre 1999 e 2005, prolongados no tempo, em que se inquiriram crianças sobre esquemas dinâmicos/scripts (memórias, emoções, sensações corporais e cognições) e se efectuaram actividades-modelo no domínio da educação do carácter — consciência social. O terceiro estudo, decorreu no ano lectivo de 2009/2010.

Do primeiro estudo, o esquema para o tema desenhado e verbalizado - «às vezes eu

fico com medo. Quando fico com medo, eu ...» - estratégias de *coping*, foi ampliado e analisado - terceiro estudo (Salanova, 2005; Xandró, 2005), salientadas outras questões, além do comentário espontâneo e, de novo, no desenho alusivo: «*Quando é que tem medo?*»; «*Porque é que tens medo?*» e «*O que é que fazes, quando tens medo?*» (estratégia de *coping*).

2. ESQUEMA E TEORIA DO ESQUEMA

O conceito de esquema proliferou muito, não somente na Psicologia, mas também na Educação, em domínios como a análise literária, a programação de computadores, a geometria algébrica ou a teoria dos conjuntos. Temos esquemas linguísticos para entender frases e esquemas culturais para interpretar mitos e desenhos.

Na imagética da psicologia emergente (Humphrey, 2002; Kosslyn, 1994b), na infância, a imagem onírica é percepção trilhada no dia, que «ensina» a organizar os fenómenos e a «ler» a sua narrativa, como sonhadora de 4 anos em espaço enlutado:

«Perdi-me da minha mãe, comecei a correr, mas não sabia para onde ir, encontrei-a, mas ela estava dentro de uma cova, e fui à procura do meu papá, mas ele tinha caído no buraco e eu tinha muito medo, e comecei a correr, a correr, até que no fim de tudo acordei.» (Punset, 2005, trad. port., 2009, p. 206).

Por seu lado, a maioria das adolescentes diz-se, por técnica de auto-relato, a «sentir estar pior do que os rapazes, menos apoiada socialmente, menos optimista face à vida, com um (sobre)investimento na escola» e, ao longo da juventude, diz que «piora» (Matos e Sampaio, 2009, p. 132).

Defende-se que memórias, emoções, sensações corporais e cognições (esquemas dinâmicos/scripts) decorrem de necessidades básicas a satisfazer na infância, que incluem *o apego/vínculo seguro* com cuidadores (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988; Ainsworth & Bowlby, 1991), pertinente à estabilidade emocional, compreensão e amor, cuidado, sentido de segurança e aceitação. Outras necessidades incluem a autonomia, liberdade, espontaneidade e lazer, impostos limites realistas e controlo/domínio (Young et al., 2003, trad. bras. 2008). Estudaram-se experiências relatadas por meninas que estimulam esquemas de frustração de necessidades (ex: privação/abandono) ou algo que, em demasia de experiências «boas», salienta o esquema de dependência/incompetência nas estratégias de *coping* - parar. Portanto, esquemas mentais provocam acções (*defesas*, tipos de *coping*), além das cognições e emoções associadas – parar, lutar ou fugir.

De acordo com o modelo desenvolvimental ligada a condutas adaptadas, factores protectores e resiliência, será possível mudar, precocemente, esquemas mentais. Por intervenção, com psicoterapia dos esquemas (Young et al., 2003), observaram-se esquemas/guiões de género em meninas e, se crianças isoladas e rejeitadas acreditam que não são atendidas por cuidado e amor, pertença e estabilidade, tenderão a adquirir

esquemas disfuncionais ou problemas.

Nessa base conceptual, agiu-se nas famílias de origem que costumam apresentar, com tais crianças, um roteiro de abandono/instabilidade, entre outros guiões possíveis: desconfiança/abuso, frieza/privação emocional, vergonha/défice percebido ou alienação/isolamento social,

Como *o glorificou* Schank (1976, p. 184) na Literatura, o *script* é uma *técnica de inferência* ou previsão essencial à vida: no futuro, será possível a felicidade daquelas que não tenham vivido com medo. Quando Piaget se referiu a esquemas mentais (não meros actos reflexos) também os associou a planos, estratégias ou normas de transformação, na área de desenvolvimento cognitivo. Tratava-se de um modelo imposto à experiência para a explicar, mediando a percepção subjectiva e guiando orientações educativas ajustadas.

Um esquema/schema constitui uma abstracção prototípica do conceito que representa, codificando propriedades constitutivas que definem uma instância típica do seu referente. Por exemplo, uma punição constitui «uma situação desagradável, conseqüente a um comportamento» (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 233), o que implica «a diminuição desse comportamento voltar a ocorrer». Esse é um esquema, em que a punição se opõe ao esquema propiciado por reforço. A punição não é um «reforço negativo», o qual aumenta a probabilidade de remover a conseqüência desagradável do comportamento. Na «punição negativa», é removida a circunstância agradável que segue o comportamento, mas no reforço negativo já aumenta a probabilidade dessa circunstância agradável vir a surgir, por remoção duma conseqüência desagradável do comportamento.

3.METODOLOGIA

Na teoria e método de *Grounded Theory*, fundamentado por Anselm Strauss e Juliette Corbin, aplicado a Casos, integram-se um conjunto de teorias analíticas e contextuais do significado — busca de regularidades, segundo técnicas de codificação, para dados empíricos: conversações, registos e desenhos, verosímeis em função da experiência dos mais novos.

3.1.Objectivos

Na Investigação inicial e exploratória, tivemos as seguintes intenções: (1) Escutar activamente relatos de acções/interacções de pré-adolescentes e meninas, como «histórias que eu nunca tenha ouvido antes...» e; (2) Intervir como psicóloga na formação do carácter da narradora, com técnicas vivenciais/experienciais (Greenberg & Paivio, 1997; Greenberg et al., 1993) e uso de representações visuais, relatados estilos de vida, aprendizagem e modos de *coping* e cultura, no Litoral Norte de Portugal.

3.2. AMOSTRA

Mediante conversações e desenhos, conduzidos individualmente pela investigadora,

realizou-se um estudo temático sobre ansiedade. Foram analisados medos, com ou sem objecto (fobia), de 85 inquiridos, 56 raparigas e 29 rapazes, de 3 a 11 anos, vivendo na região Norte de Portugal.

Portanto, em 85 crianças, 56 raparigas aceitaram colaborar na investigação de factores ansiógenos, sendo um total de 44 seleccionadas, nas idades de 5 anos a 6 anos (6), 6 anos a 7 anos (13), 7 anos a 8 anos (6), 8 anos a 9 anos (8) e 9 a 10 anos (11).

3.3. PROCEAIMENTO

As composições simbólicas e figurativas, com base num *script emocional*, têm por base medos, com a intenção clínica fazer sentirem-se as crianças *bem* e, por acções na escola e na família, quis-se que se orgulhassem de algo: «ser amiga», «ajudar». Apreendidas estratégias de *coping*, elas registaram o que tem valor das acções esperadas de si e de outros, em que a utilidade do *script* reveste-se da função de «preenchimentos de espaços em branco «Ocos» (em língua inglesa, *slots*) da nossa e sua própria (auto-) compreensão» (Cortazzi, 1993, p. 63).

Então, como induzir a reparação de esquemas nos diálogos para desenho e/ou registo escrito? Com estratégias vivenciais, que são mais dramáticas do que as cognitivas, pela força emocional despoletada. Capitalizam a capacidade de processarmos efectiva informação emocional, primeiro, apaziguadora e activam roteiros: «Pensa em três desejos... Quais são?». Por sua vez, quando se objectivem imagens, quer-se saber: «O que estás agora a ver?»; «...a ouvir...» e desenha-se ou escreve-se história e personagem imaginada. Com mínima instrução, as imagens são da menina, sem sugestões. O que se faz então é objectivar a evocação imagética de emoções básicas: medo (ou alegria, tristeza, arrastada solidão, agressividade...). «Agora, fecha os olhos e vê uma imagem de quando estás com medo (contente... triste...). Não forces a imagem a vir, mas diz o que vês agora...». Pede-se que desenhe («quando estou (com medo), eu...») e que descreva o que imaginou, no *aqui-e-agora*. Acrescenta-se que use «sítios (as cenas) para formar as imagens», porque «as imagens não são como um pensamento que leva a outro» («associação livre»). São como «assistir a um filme dentro da nossa cabeça, em que estamos lá a fazer parte do filme».

Fornecem-se lápis pretos, de cores variadas e lápis de cera, folhas brancas de papel A4 e A3, transversalmente colocadas, com as instruções e frases-chave, na parte inferior (ex.: Na parte superior da folha - «A minha lembrança preferida...») e, na parte inferior - «E eu tenho outras recordações para guardar». Nos papéis há mensagens, a última frase sendo uma síntese do trabalho em colaboração: «A vida está sempre a mudar. Eu estou a aprender a lidar com a mudança e com todos os tipos de sentimentos.» Ilustraremos, completaremos e comentaremos o (in)usitado nos registos, de que foram escritos «textos com cabeça» (Motos, 1996), para inícios fixados: «As vezes, o mundo é um lugar maravilhoso, onde acontecem coisas boas e coisas más. Lembro-me de uma vez em que me assustei e posso fazer um desenho disso., .»).

Sumarizando, desenhos e textos de eventos «ameaçadores» foram ordenados entre

temas específicos, precedidos de desenho livre, de desenho «Este/a sou eu... Eu estou bem», de frases e/ou desenhos (no caso de a criança não escrever): «Estou contente, quando...», «Às vezes, fico triste, porque...», «Estas são as pessoas da minha família. Estão a fazer uma coisa em conjunto.» Foram adaptados o teste da família (Corman, 1964) e o teste da pessoa (Goodenough, 1926), além de orientações de Maria José Salanova (2005) e Mauricio Xandró (2005).

Por sua vez, nas variantes criadas das grelhas de repertório de *constructos* (categorias bipolares) (Kelly, 1955), questionou-se «o que as pessoas da tua família fazem, quando se sentem... com medo (...tristes; ...zangadas...»), pedido à criança que pense em ocorrências ou em pessoas, com qualidades manifestas ou emoções particulares. Assim, elas podem ser levadas a pensar em ocasiões em que experimentaram medo (humilhação, orgulho, ira, ressentimento, alegria, admiração, etc.). Ou ainda, pede-se que pensem em pessoas que são felizes, generosas, leais, capazes de desculpar erros, desconfiadas, hostis, entre outras possibilidades. Em seguida, constroem no papel as semelhanças e as diferenças que caracterizam os eventos que se lhes ligam e, então, examina-se a relevância/irrelevância, para a variável sócio-emocional a discutir.

Anotaram-se comentários (sem serem feitas perguntas) e quisemos conhecer mais sobre o contexto primário (quotidiano familiar): Acrescentou outras personagens (no desenho de si ou da família)?; o que está/estão a fazer?; onde está/estão?; que cenário para tema geral?; o que fazem os familiares, façam (ou não) algo em conjunto e apontada a ordem da representação das figuras)? No guião do quotidiano escolar, registou-se o que também queríamos saber: O que a escola tem de «melhor»; outros contextos secundários; o que se sente, pensa e faz na escola e, a poder escolher entre ir à escola ou não, qual seria a escolha (que motivo para desejar ficar em casa).

Compartilhar recordações e desejos faz com que crianças se sintam fortes, bem consigo e com outros. Volta-se aos seus desenhos, em certos casos, para perguntar aspectos não perceptíveis, não compreendidos e dúvidas surgidas.

Anotaram-se indicadores emocionais: (1) impulsividade; (2) ansiedade; (3) dificuldades relacionais; (4) medos/fobias (Bourgès, 1955, 2^ª ed. 1978, pp. 40-41; Shapiro, 2001, 2004). Para a análise de indicadores não verbais de mal-estar, utilizou-se um mini-questionário, com itens para os dois domínios: Características das histórias (contadas ou escritas) e sintomas observados. São sintomas as queixas físicas frequentes (dor de estômago ou de cabeça, cansaço...), o *coping* de evitamento da escola, amigos e actividades comuns, o aumento de actividades de «escape» (ver televisão, sem outros interesses), os tiques (como tirar cabelo) ou beliscar-se. Fixaram-se histórias que não cumpriram critérios narrativos: (1) negativas ou pessimistas; breves e/ou sem mensagem/significado; cujos heróis se saíram mal nas aventuras; em cenários sombrios e tristes; em que raramente eram resolvidos os problemas; e cuja conclusão indicasse que o herói (ou co-protagonistas) fosse vitimizado ou agressor.

4. ANÁLISE DE DADOS

Na medida em que tanto se usa hoje *script* (esquema dinâmico) para o fenómeno

como para experiência, situação ou evento, o que se recordará em desenhos e conversações, em vez da lembrança de listagens de acontecimentos, é a rotina diária no Jardim-de-Infância ou a hora de jantar na cozinha. Eliciar *scripts* revelou o envolvimento da criança: a sequência de comida pedida no *McDonald's*, a típica festa de anos, o início do dia na escola, o jantar de Natal à moda minhota.

Os desenhos do terceiro estudo sobre os medos ou fobias, mostram que à experiência de temor sentido pode contrapor-se essa emoção simbolizada e que deixa de causar medo actual – passa a ser uma representação, um esboço gráfico. Mas certos desenhos mostram miúdas tolhidas de receio no quarto.

Apresentam-se adiante categorias não exclusivas e comentários relativos ao medo de animais, ao medo da solidão, ao medo de situações de risco (ou de dano - ocorrência trágica com um familiar ou estranho). Será afluída «realidade», por contraponto à ficção dos *media* e a exigência dos pequenos terem alguém, em dadas circunstâncias. Para terminar este ponto, será abordada a categoria estratégias de confronto utilizadas, sejam eficazes ou não eficientes. As «estratégias de *coping*» (Young et al., 2003, trad. bras. 2008, pp. 45-47), como respostas, são parar (*ficar quase paralisada*), lutar ou fugir (*vou a correr para a minha mãe*). Lutar é mudar o afecto e o pensamento ameaçador.

4.1. MEDO DE ANIMAIS

Muitos dos mais pequenos elegem os animais como base dos seus maiores receios. No entanto, constata-se que a maior parte dos bichos mencionados não são fáceis de encontrar, senão pontualmente. Leões, elefantes, cobras, rinocerontes, lobos, crocodilos e mochos observam-se, segundo a possibilidade de contacto directo, no Jardim Zoológico ou no circo e, por essas condições pouco comuns, não representam um perigo real... - ... *quando fui ao Jardim Zoológico da Maio' com os meus tios, vi cobras e arrepiei-me* (Salomé, 9,11).

Sujeitos à pressão da televisão, miúdos não deixarão de tremer, quando vêem alguém aproximar-se de um animal que apresente elevado tamanho e aspecto feroz, mesmo que não exista – um animal desaparecido ou fantástico. Todavia não pensemos que, por dizerem ter medo de animais reais ou fantasiados, vivam atemorizados por feras. Como em sonhos, o medo do percebido é relatado e, como foi dito, enquadra os mesmos módulos cerebrais. *Monstros e vampiros* foram nomeados pela Ana Filipa (8,6).

4.2. MEDO DA SOLIDÃO E AFASTAMENTO FAMILIAR

O temor de *estar sozinha* (Juliana: 9,5), o *medo do escuro* na cama (Angela: 10,3), destacou-se do medo de *andar sozinho na bouça ou à noite* de um rapaz (Ricardo: 11,0). Segundo o género, relatam vivências diárias frequentes no meio rural. Na cultura local, fortemente orientada por culto religioso católico, o medo parece englobar a perda (como a ansiedade se associa à tristeza amarga), no receio de se perder o contacto circunstancial ou definitivo com outros, próximos e/ou significativos.

Na região Norte, a independência em relação aos pais é tardia e inicia-se nas idades em que os jovens vão para a Universidade e se vêem forçados a criar ligações na escola e a passar muito tempo fora de casa. Entende-se onde têm medo.

Obtêm-se informações e interpretações curiosas em contexto, como quando se pergunta a uma miúda quando é que sentiu medo, não nos limitando a saber onde ou de que tem medo. Assim, compreendemos melhor os medos experimentados/imaginados e o "porquê" dos mesmos de uma menina: «...porque alguns brinquedos [de noite, na cama] parecem fantasmas, esqueletos, mortos-vivos e eu não gosto de ver isso» (F: 5,6).

4.3. MEDO EM SITUAÇÕES DE RISCO E DANO

Refere-se neste ponto a ocorrência trágica com um familiar ou estranho. Nessas circunstâncias, o cérebro que serve para agir (fugir), dominar ou ser dominado (parar), serve para pensar ou sentir. C. E. Izard (1977) foi um evolucionista que defendeu, como posteriormente Leventhal (1984), que as orientações de acção - próprias da emoção - nos conduzem a lutar em situações de risco. Na época, o *cérebro da punição*, de natureza inconsciente, era conotado com a fuga, evitando-se a punição, e o *cérebro da inibição da acção* apresentava-se com consequências, muitas vezes, de ordem psicossomática: asma, alergia, nefrite, cancro... Joseph LeDoux (1996, 2003a) foi o psicólogo e neurocientista que concebeu o circuito das emoções como o medo («fugimos e temos medo» - o «atalho de LeDoux»), milésimos de segundo mais rápido do que o circuito longo - «temos medo e fugimos». Explicou a teoria de William James, 100 anos depois deste. Mudou drasticamente a concepção sobre as emoções, de acordo com teorias de James-Lange (reagimos a um estímulo e, então, sentimos uma emoção, portanto, depois da reacção viria a emoção), Cannon-Bard (temos em separado as reacções corporais e as reacções emocionais) ou, mais recentemente, teorias cognitivas: Afinal, há diferentes sistemas cognitivos para diferentes emoções, uns actuando como sistemas reflexos (*independentemente* de pensamento e interpretação) e outros como *dependentes* (de pensamento e interpretação).

Ao contrário do pensar, com as emoções, o cérebro não funciona independentemente do corpo (LeDoux, 1996, trad. port. 2000, p. 43). O medo liga-se à activação da amígdala (uma pequena estrutura na parte de dentro na frente dos lobos temporais), sem exigência de interpretação cognitiva. No início de 2004, conhecemos uma menina quase de 3 anos estava a tomar banho, quando o aparelho do tubo do *jacuzzi* se ligou e ela ficou com tanto medo que, durante meses, passou a ter medo de tomar banho (inibição da acção, parar),

Para além dos objectos, há o medo de pessoas ou entidades. Outros medos identificados fazem alusão ao risco de ataque por *homens maus*, como é o caso do menino que, aos 3 anos e 9 meses, fez o seguinte relato:

«Eu tenho medo dos homens maus, porque dão murros, porque dão pontapés e cabeçadas e têm paus. Eles fazem chorar, porque dão acidentes com os carros, as motas, os jipes e as máquinas. Não têm olhos, nem boca, nem nariz, porque têm um carapuço a tapar a cara.»

Outro rapaz (M: 5,5) afirmou, no mesmo sentido: «Eu tenho medo dos ciganos, porque são feios e maus». Existem estereótipos marcados por cultura.

Noutros casos, o dano provocado por um divórcio pode ser constatado. A Ângela (10,3) contou que tinha medo *até do próprio ser humano*. Essa é uma resposta idiossincrática, na medida em que ela viveu situações dramáticas, tendo sido duma enorme tensão o facto de o pai apontar uma faca à mãe, ameaçando matá-la. Foi a menina a interpor-se.

A preocupação com outros e o próprio mal-estar psicológico ou físico é possível de ser verificado na afirmação da Juliana (9,5) que sentiu mais medo quando o seu *pai se aleijou*. O mesmo aconteceu com a Milene (9,2) aos 5 anos.

A Cláudia (9,10) e o Nuno (9,3) sofreram acidentes mas de carro. O Nuno somente viu o perigo de *partir algum braço ou alguma perna*. O Ruben (7,10) chega a temer *ficar sem a mãe, sem a família* - os seus entes queridos. São situações em que se sentem impotentes para agirem, remediarem o que *está mal*, na incerteza e dor que relembram, imaginam ou antecipam com ansiedade. A Maria Isabel (11,7), mais velha, tem medo da *guerra*, circunstância actual de outros países.

4.4. REALIDADE E FICÇÃO: QUANDO O EFEITO É O MESMO NOS HUMANOS

Desde que foi apresentado um filme e foram divulgadas ossadas de dinossauros, as crianças interessaram-se pelo que é grande, mete medo e não existe – dinossauros. Essa atracção alia os três elementos na ficção.

A relação do miúdo com a sua história, em desenhos e textos fixada, leva-nos a assistir, quantas vezes, a ficções por ele criadas, deixando de ser realidades/factos. Ocupam o espaço intermédio a que alguém deu o nome de *facções*.

Como se aludiu, o medo de personagens fantásticas, de animais, do escuro ou de *dormir com a luz apagada* (Miguel: 10,0) apoiam-se em condições nem sempre efectivas e nem sempre com as proporções que pareçam ter, se identificados e discutidos.

Uma menina (F: 5,8) afiançou o modo como um filme a perturbou: *Eu tenho medo de sonhar com 'O Regresso da Múmia'* (filme para maiores de 12 anos). O Graciano Silva (6,3) apreende que o mal possa circunscrever-se ao que vê na televisão: *Tenho medo de dinossauros. Quando vejo algum na televisão, tenho medo, porque são assustadores...* Uma menina (Ana Pires: 6,11) teme *um fantasma que voa e tem asas de borboleta azul, metendo-se debaixo dos lençóis*. Esses são medos do que não existe.

Outros medos decorrem do que pode efectivamente assustar urna pessoa. O medo de animais reais pode envolver *uma aranha* que estava no quarto da Ana Carina (8,4) e que tanto *susto* lhe provocou. Já a Patrícia (7,-) viu *um rato* e o Ruben (7,10) observou *um animal* que se lhe *dirigiu* no primeiro dia de aulas. Dois miúdos nomeiam *uma abelha* (que até entrou na boca da Diana - 9,3) e *uma vaca aos pulos*, mesmo em frente do Rui (10,5).

O medo do escuro é explicado pela Inês (9,3), para quem *tudo* aconteceu *quando eu estava a brincar com os meus amigos e eles apagaram a luz*. Inverosímil, durante o sono, pode ser *uma mão* imaginária a fazer acordar a Raquel (10,6) ou *barulhos* nocturnos (in)existentes a assustarem o Luís (10,6).

4.5. NECESSIDADE DE SE SER TRANQUILIZADA

Durante os anos, em que a autora trabalhou num hospital geral, era frequente as crianças imaginarem estar doentes devido a terem feito uma qualquer «asneira».

Com medo, em outras circunstâncias, as crianças *fogem* (Ruben, 7,10), *gritam* (Patrícia, 7,11), *choram* (Mónica, 9,7; Maria Isabel, 11,7), chegando *a doer-lhes a barriga* (Miguel, 10,0). A dependência dos pais ou de alguém que combata o medo pode ser entendida por apreensões manifestas: *eu senti medo, quando... fui à bouça; ... a minha mãe vai ao supermercado; ou, ainda, eu senti medo, quando... era pequenina*. Tal como o escuro *não traz nada de mal*, também não é somente por estarem isoladas que têm terror... Precisam do conforto dos adultos.

Muitas referiram que em certas ocasiões preferiam estar sós. Ternos de estar atentos e procurar conhecer as crianças. Se algumas não se importam de ficar a ver televisão, enquanto os pais vão fazer compras, outras têm dificuldade em suportar a solidão nessas ocorrências diárias. Sem ridicularizar o medo, mesmo que nos pareça infundado, educa-se. O medo constitui uma emoção básica, mas complexa para quem o vive. Há medos arreigados, Outras vezes, sente-se medo e nem se sabe *porquê*; outras vezes ainda, sente-se ansiedade - *mal-estar difuso* - e só posteriormente se percebe como se teve receio infundado.

Há medos que aterrorizam, A Cláudia (9,10) e a Mónica (9,7) sentiram medo, quando a primeira teve *um acidente de viação* e a segunda viu essa condição trágica perto de si. E tem medo de *morrer*. «- Mas medo de quê, quando há um acidente?» A resposta não é difícil para a Cláudia (9,10): *medo de tudo*. Medo de que o acidente fosse *por sua causa*, medo de que *a mãe estivesse zangada* consigo, medo de que *a mãe estivesse ferida*, medo de *se magoar* também, medo de *não poder fazer nada* para evitar o acidente, durante a vivência nefasta.

Por sua vez, a Raquel (8,9) *esclareceu o* terror causado por animais (*cães, lobos, rinocerontes, elefantes, leões...*), *com* que não terá contacto directo, explicando sentir medo, *quando... está a dormir ou a pensar*. Porém, *quando pensa muito* ou tem pesadelos (que não são terrores nocturnos), não sonha somente com bicharocos enormes; pode sonhar com *o abandono*, com *a falta de amor*, com *as guerras* (como a Maria Isabel: 11,7), com *a destruição, com as famílias destroçadas...* Para além do receio provocado pelos animais, a Raquel (8,9) admite temer que *alguém a rapte*.

Sem deixarmos de estar atentos, não exageremos imaginando situações de *maus-tratos* e/ou de *abandono parental*. Parece necessário compreender que é natural ter-se medo de perder o que a sua vida tem de bom, quando se seja sujeito a informação *não filtrada* e a ansiedade.

Possivelmente, todos assistimos a situações protagonizadas por crianças com receio ou terror, podendo termo-nos interrogado, divertido ou duvidado de expressões de miúdos face à visão da trovoada longínqua (Ana Margarida Rodrigues: 6,10; Cláudia: 9,10).

A Bruna (10,0) chega a ter medo de *cães e gatos*, animais de afeição. Embora nem sempre tenhamos consciência ou assumamos estranheza, um dos erros de quem educa é não se colocar no ponto de vista dos mais novos. Os seus sentimentos e emoções têm de ser respeitados; se tal não acontece, podem vir a sentir-se diminuídos ou «ridículos» ao expressá-los. Nessas condições, é possível que tendam a guardar receios e a transformá-los em temores persistentes, maximizados, constantes e despropositados.

4.6. ESTRATÉGIAS DE COPING NO MEDO

Não se pense que os mais pequenos nunca sabem como esquivar-se do temor: *fico quase paralisada. Depois, tento dar passos para a frente, para o lado, tanto vale* (Ana Martins: 10,5). A estratégia global é quase sempre a mesma: procurar um adulto em quem se confie — *eu vou pa' a perto da minha mãe, juntinho a ela* (Angela: 10,3) e *eu vou para a minha avó* (Ana Filipa: 8,6). Esses constituem exemplos possíveis de que elas sabem a quem recorrer nas condições mais difíceis. Outros casos poderiam ser anotados de dependência. Enfrentando ocorrências diversas, há ainda os que preferem seguir outros caminhos: *eu fujo e pareço uma mota X4* (Adriano, 7,11); *eu choro e grito muito alto para as pessoas me ouvirem* (Inês, 9,3). A Bruna (10,0) *pega num boneco e vê televisão*, porque teme estar só. Há uma abordagem comum, ou *seja*, verifica-se a intenção das crianças em passarem duma situação desagradável para outra mais aprazível e na qual possam chegar (ou não) a compreender o que se passou e reflectir acerca do perigo a que estiveram expostas.

No tipo de afirmações mais frequentes, encontramos relatos de pequenos que reagem, não pela tentativa de alterar a situação de medo, mas apenas expressando ansiedade: *quando tenho medo, eu...assusto-me muito* (Ricardo: 11,0) ou *quando tenho medo, eu...tremo* (Cláudia: 9,10). Assustar-se e tremer são reacções fisiológicas.

Tal como foi referido, os receios chegam a ligar-se a eventos reais, como o risco de *afogamento na praia* pela Maria Isabel (11,7) ou *a quebra de uma perna* pelo João Pedro (10,10). Pode ser difícil discriminar o perigo: *um cão saltou para cima de mim para me morder* (Ema: 10,8). O cão fazia-lhe uma festa. No modo de avaliar dos inquiridos, são terrores reais, medos vividos e imaginados e, por essa razão, nem sempre compreensíveis. Saliente-se que possam existir modos efectivos de lidar com apreensões justificadas ou não. Aqueles que procuram apoio junto dos pais ou de outros indivíduos mais velhos, devem ser recebidos de forma não exagerada; os que não o fazem, devem saber que podem contar com os que os rodeiam para conversarem e aprenderem a enfrentar os seus medos.

5. DISCUSSÃO FINAL

Realizou-se um estudo de investigação no *feminino* – para um código de regras de conduta habitual em meninas, em construção dentro do «paradigma patriarcal» - a *feminilidade*. Oposta a «sexo», o género é uma construção social de uma diferença orientada em função da biologia, cuja tipificação de género envolve processos de socialização em que as crianças aprendem os papéis de género, precocemente.

Em atenção a estrutura cognitiva e a personalidade (estruturas mentais em movimento), realçaram-se falhas nonexo entre experiências, como hiatos entre histórias.

O afecto parece ser a parte intrínseca ao esquema, na Teoria dos Esquemas, se acentuam as experiências precoces na família nuclear que estimulam a aquisição de esquemas (isolamento social, instabilidade/abandono, desconfiança/abuso, frieza e privação emocional, rejeição...), difíceis de mudar. Incorpora o esquema então memórias, emoções, sensações corporais e cognições, o que se separa de «*coping* com o esquema» (Young et al., 2003, trad. bras. 2008, p. 44), nas respostas comportamentais do indivíduo desde pequeno repetidas.

E como desde os 5 anos nos tornamos peritas em «simbolizar» (Gardner, 1991), em imaginar ocorrências, vistos fenómenos locais e escutadas *estórias* familiares, elucidaram-se os registos factuais/fantásticos da esfera diária de raparigas (e de uns quantos rapazes) da região Norte de Portugal. Nas suas conversações sobre medos e *coping*, foram dirigidos olhares a figuras de autoridade nos retratos de família na mesa da sala e rituais em dias excepcionais.

As meninas do estudo manifestaram medo de animais (selvagens, cães e *bichos...*) e de monstros de imaginação; da violência de adultos; do escuro, da noite e dos ladrões; e de *fazerem asneiras*. Documentou-se não responderem a perguntas de professores por medo de errar (engano, sem intenção), tentando evitar o castigo, a censura ou a violência exercida por adultos menos flexíveis.

Na actualidade, não seria possível a inferência de Maccoby e Jacklin (1974), quando realizaram uma revisão de literatura e encontraram limitadas diferenças entre crianças, de acordo com o «sexo». Elas têm medo da agressividade de adultos (pais, estranhos, malfetores, ladrões), para além de medos comuns (escuro, noite, monstros ficticiais, animais ferozes e *bichos*). Também se verificou o medo de *fazer asneiras*.

Portanto, veio a considerar a necessidade básica de, enquanto psicólogos, ordenarmos o instável meio físico e social e estudaram-se os processos de categorização: protótipos, esquemas/scripts interrelacionados e uso na linguagem comum (menino e menina). No prisma sociológico mais lato, observaram-se e inquiriram-se «representações sociais» ou objectos sociais, incluindo os processos «negativos» de categorização social – estereótipos implicados no preconceito e na discriminação de género.

O desenvolvimento de diferenças de género prende-se com a interacção da natureza humana com a educação, mas papéis de género – interesses, gestos, expressões, atitudes e condutas (que a sub-cultura considera adequados para homens e mulheres) encontram-se nos dados/textos e desenhos analisados.

A função de simplificação, presente no estereótipo de género «menina», como vimos, é aliada da propriedade de agregação do género feminino, para além do sentido que lhe é conferido de *scheme - coisas* semelhantes são colocadas numa categoria psicológica e social.

REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. N.Y.: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. II Separation*. N.Y.: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. III Loss, sadness, and depression*. N.Y.: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*. N.Y.: Basic Books.
- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*, 2^o éd. Paris: P.U.F.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. N.Y.: Basic Books.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Books.
- Greenberg, L. & Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. N.Y.: Guilford.
- Greenberg, L., Rice, L., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. N.Y.: Guilford.
- Humphrey, N. (2002). *The mind made flesh*. Oxford: Oxford University Press.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. N.Y.: Plenum.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol. I, II. N.Y.: Norton.
- Kosslyn, S. M. (1994b). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*. N.Y.: Pearson, 2^o Ed..
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. N.Y.: Simon & Schuster (edição portuguesa: "O cérebro emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional". Cascais: Editora Pergaminho, 2000).

- LeDoux, J. (2003a). *The self*, N.Y.: Academy of Science.
- Leventhal, H. (1984). A perceptual-motor theory of emotion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 118-182). N.Y.: Academic Press.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Matos, M. & Sampaio, D. (2009) (coords.). *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002), *From children's Services to children's spaces: Public Policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Motos, T. (1996). *Juegos creativos de lenguaje*. S.C.: Universidad de Santiago de Compostela.
- Nelson, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out of language: A preliminary report. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. & Gruendel, J. (1981). Generalized events representations: Basic building blocks of cognitive development. In A. L. Brown & M. E. Lamb (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol, 1). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nussbaum, M. C. (1994). *The therapy of desire: Theory and practice in hellenistic ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Punset, E. (2005). *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo: Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona: Eduardo Punset Casal (edição portuguesa: "Frente a frente com a vida, a mente e o Universo: Conversas com os grandes cientistas do nosso tempo". Lisboa: Dom Quixote, 2009).
- Rosch, E. (1975). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1978). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. More (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, N.Y.: Academic Press.
- Salanova, M^a J. (2005). *El dibujo y la escritura infantil*. Madrid: Editorial EOS.
- Schank, R. C. (1976). The role of memory in language processing. In C. N. Cofer (Ed.), *The structure of human memory*. San Francisco: Freeman.
- Shapiro, L. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Suma de Letras.
- Shapiro, L. (2004). *El lenguaje secreto de los niños*. Barcelona: Urano.
- Xandró, M. (2005). *Manual de tests gráficos*. Madrid: Editorial ESO.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. N.Y.: The Guilford Press (edição brasileira: "Terapia do esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras". Porto Alegre: Artmed, 2008).