



Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Virgínia de Assunção Carvalho Lopes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011

**Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico**

Virgínia de Assunção Carvalho Lopes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011

Agradecimentos

Queria agradecer a todos os professores que ao longo do meu percurso estudantil e profissional me transmitiram a paixão pelo ensino e me levaram a optar por um estudo desta natureza. Gostaria também de agradecer a todos aqueles que ao longo do caminho se fizeram presentes através do apoio, sugestões, estímulo, motivação e conselhos.

A todos os encarregados de educação e educandos que se disponibilizaram para me auxiliar neste empreendimento.

Ao meu marido, Miguel, pela paciência, dedicação, colaboração e apoio nas horas boas e más, pois foi incansável em todo o apoio que me deu e por nunca deixar de acreditar na concretização deste trabalho.

Às minhas princesas, Núria e Énia, pois foram muitos os fins-de-semana que a mãe esteve ausente e não lhes deu toda a atenção merecida.

E a todas aquelas pessoas que directa ou indirectamente se envolveram neste estudo.

Reservo o agradecimento final para aquela que foi a minha conselheira, gostaria de distinguir a Dr^a Elza Mesquita, pela orientação incisiva nesta empreitada pela sinuosidade do conhecimento, bem como, pela paciência, sabedoria e disponibilidade prestadas.

A todos o meu muito OBRIGADA.

Resumo

O estudo das emoções e a sua relação com o temperamento da criança tem vindo a suscitar o interesse de vários investigadores (Damásio, 1999, 2010; Azevedo, 2002; Cruz, 2002; Martin & Boeck, 1997; Pérsico, 2011; Pinto, Conde & Conde, 2002; Sá, 2002; Steiner, 2002; Zamith-Cruz, 2002; Torre, 2002), desde há algum tempo, sendo hoje indiscutível o seu papel central no funcionamento humano, quer adaptativo quer desajustado. O medo que cada criança possui pode influenciar o seu percurso escolar, daí nos debruçarmos, neste trabalho, sobre esta temática. O estudo dos estados emocionais, a relação entre eles, são aspectos importantes que os profissionais de ensino devem procurar perceber, procurando desenvolver estratégias e competências, para ajudar as crianças a nomear, diferenciar e regular as suas emoções, bem como para compreender as emoções dos outros, para desenvolver um maior equilíbrio e um ajustado funcionamento intra e interpessoal.

A nossa “viagem”, começou com o corpo teórico, tendo sido o nosso propósito alicerçar as opções educativas, seguiu-se o enquadramento empírico onde se expuseram as questões metodológicas e o trabalho de campo realizado. Deste modo, no primeiro capítulo, abordamos questões teóricas com o auxílio a uma análise mais pormenorizada da literatura existente sobre a problemática em estudo. Relativamente ao segundo capítulo, procedeu-se à caracterização do contexto, dos participantes e da sala de aula, bem como à descrição do processo de implementação das estratégias de ensino adoptadas. Por fim, teve lugar a apresentação e tratamento dos dados recolhidos.

No decorrer das actividades tentamos perceber quais os medos que as crianças possuíam e no desenrolar das actividades tentamos que nomeassem e minimizassem os medos existentes.

Relativamente, ao estudo metodológico, começamos por tentar perceber junto das crianças qual o seu maior medo, qual a intensidade desse medo, que peso tinha o medo na sua vida. Seguiu-se a parte prática onde as actividades visavam desmistificar cada medo.

Em suma, podemos constatar que as crianças desta faixa etária (9anos) possuem alguns medos, nomeadamente o medo da morte.

No cômputo geral, podemos dizer que o resultado foi ao encontro das nossas expectativas, mas ficamos com a sensação de que muito trabalho ainda havia a realizar.

Abstract

The relationship between emotions and behaviour in children has received a considerable amount of attention by the scientific community in the past two decades (Damásio, 1999, 2010; Azevedo, 2002; Cruz, 2002; Martin & Boeck, 1997; Pérsico, 2011; Pinto, Conde & Conde, 2002; Sá, 2002; Steiner, 2002; Zamith-Cruz, 2002; Torre, 2002). It is now unquestionable that emotions have a central role in adaptative or maladjusted behaviours of the human being. The understanding of emotional states and connections between them is important for teachers. Teachers need to develop strategies and skills to help children to describe, separate and control their emotions. Children also need to be educated to understand others emotions in order to have a balanced behaviour for themselves and when dealing with others. In this thesis I investigated the influence of emotions such as fear in children at school age.

I started this “journey” by providing a theoretical basis for the educational options. Based in the theoretical knowledge it was then defined the empirical methodology and strategy for data collection. The first chapter presents an updated review of the literature. The second chapter characterises the context by providing information about the classroom and the students. Also, this chapter describes the teaching methodology and its implementation. In chapter 3 I present data analysis and results.

Our aim was to understand which fears children have; during the time of the study we also gave them counselling to minimize their fears.

In the beginning talked with children about: what are their fears, how intense it these fears are and how that can influence their lives. During the counselling we prepared activities whose aim was to teach them the interpretation of their fears.

Our results showed that children in the range of ages that we worked with (9 year old) have fears that include fear of dying.

Results confirmed our expectations that students need to be though by their teachers how to deals with emotions such as fear.

Additional work needs to be done to better characterize the problem and to define the best intervention.

Índice Geral

Introdução.....	7
Capítulo I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1. Literacia Emocional.....	10
2. Educação Emocional.....	13
3. A Inteligência Emocional da Criança.....	15
4. Emoções, sentimentos e estados emocionais.....	16
5. O Medo.....	21
5.1.....Medo do escuro.....	24
5.2.....Medo dos monstros.....	24
5.3.Medo da morte.....	25
5.4.Medo da escola.....	25
Capítulo II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	26
1. Metodologia Investigação - acção.....	26
2. Caracterização do contexto.....	27
3. Participantes/caracterização da turma.....	29
4. Caracterização da sala.....	31
5. Passos Metodológicos.....	33
6. Instrumento de recolha de dados.....	34
7. Plano de Acção.....	36
CAPÍTULO III – Apresentação e tratamento dos dados.....	39
1. Acção educativa.....	39
Sessão 1.....	39
Sessão 2.....	48
Sessão 3.....	53
Sessão 4.....	55
Sessão 5.....	59
Sessão 6.....	60
Sessão 7.....	63
Considerações Finais.....	66
Bibliografia.....	69
Anexos.....	73

Índice de Quadros, Figuras, Tabelas, Gráficos, e Anexos

Quadros

Quadro 1 – Evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência	23
Quadro 2 - Sinopse dos alunos da turma do 4º ano	30
Quadro 3 - Sinopse do livro “O Pássaro da Alma”	37
Quadro 4 - Sinopse do livro "Onde vivem os Monstros"	37
Quadro 5 - Sinopse do livro “As preocupações do Billy”	39
Quadro 6 – Leitura do livro “O Pássaro da Alma”	39
Quadro 7 - Sinopse da actividade “Intensidade dos medos”	49
Quadro 8 - Sinopse da actividade “O Pássaro da Alma”	54
Quadro 9 - Sinopse da actividade as gavetas do medo	59
Quadro 10 - Sinopse da actividade “Onde vivem os Monstros”	59
Quadro 11 - Sinopse da actividade “As preocupações do Billy”	63
Quadro 12 - Sinopse da actividade queima dos medos	63

Figuras

Figura nº 1 - Planta da sala de aula.....	31
Figura nº 2 - Medo presente na criança E1E1.....	40
Figura nº 3 - Medo presente na criança E1E2.....	40
Figura nº 4 - Medo presente na criança E1E3.....	41
Figura nº 5 - Medo presente na criança E1E4.....	42
Figura nº 6 - Medo revelado pela criança E1E5.....	42
Figura nº 7 - Medo presente na criança E1E6.....	43
Figura nº 8 - Medo presente na criança E1E7.....	44
Figura nº 9 - Medo presente na criança E1E8.....	45
Figura nº 10 - Medo presente na criança E1E9.....	45
Figura nº 11 - Medo presente na criança E1E10.....	46
Figura nº 12 - Medo presente na criança E1E11.....	47
Figura nº 13 - Medo presente na criança E1E12.....	47

Figura nº 14 – Construção dos bonecos do Billy	62
Figura nº 15 – Atribuição do peso de cada medo	64
Figura nº 16 – Queima dos medos de cada criança.....	64

Tabelas

Tabela nº 1 – Sinopse dos sintomas das crianças	48
Tabela nº 2 - Intensidade muito forte dos medos	49
Tabela nº 3 – Sinopse dos medos proferidos em vídeo pelas crianças	55
Tabela nº 4 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que não me preocupam” ...	56
Tabela nº 5 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que toda a gente tem...” ...	57
Tabela nº 6 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que me preocupam...”	58
Tabela nº 7 – Registo das opiniões das crianças	60
Tabela nº 8 - Sinopse das preocupações das crianças.....	63
Tabela nº 9 - Sinopse dos medos dominantes por sessão	65

Gráficos

Gráfico nº 1 - Representação gráfica dos medos com mais intensidade.....	50
Gráfico nº 2 - Representação gráfica dos medos com intensidade forte.....	51
Gráfico nº 3 - Representação gráfica dos medos com intensidade moderada.....	52
Gráfico nº 4 - Representação gráfica dos medos com intensidade fraca	53
Gráfico nº 5 - Gráfico dos “Medos que não me preocupam...”	57
Gráfico nº 6 - Gráfico dos “Medos que toda a gente tem...”	58
Gráfico nº 7 - Gráfico dos “Medos que me preocupam...”	59

Anexos

Anexo I - Autorização da realização do projecto de intervenção pedagógica.....	74
Anexo II - Inventário de interesses aplicado às crianças.....	75
Anexo III - Folha das intensidades aplicada aos medos.....	76
Anexo IV - Folha dos medos da actividade das gavetas.....	77
Anexo V - Folha da actividade “Onde vivem os monstros.....	78

Introdução

A escolha do tema do presente trabalho de investigação não foi de forma incipiente. Na orientação da investigação é que começamos a esboçar um título para o nosso trabalho. Segundo Bell (2004, p. 36), “a selecção de um assunto é mais difícil do que parece à primeira vista”, sobretudo se se “dispuser de pouco tempo” pois pode haver “a tentação de escolher um tema antes de realizar o trabalho preliminar”. O tema da nossa investigação sustentou-se no estudo dos medos das crianças de uma turma de 4ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Carneiro (2003) menciona que presentemente “a plena cidadania e inclusão encontram-se dependentes de muitas novas competências sociais e técnicas que estão a tornar-se raras ou desigualmente distribuídas no moderno tecido social” (p.46). As crianças são agentes sociais activos. Assim, como educadores/professores e pais queremos crianças que sejam criativas e empreendedoras, pois ao alargarem a sua cultura, engrandecerão a sociedade. Mas, para que tal aconteça, é necessária a aquisição de competências de ordem social e emocional. A família, a escola e os pais são peças fundamentais para orientar as emoções e todos, em conjugação, imperativos para que os comportamentos se desenvolvam de forma a se tornarem adultos empreendedores e capazes de enfrentar as diversas situações. Por um lado, sabemos que

as emoções são as prestáveis executoras e servas do princípio do valor, as mais inteligentes descendentes até hoje do valor biológico. Por outro lado, os sentimentos emocionais, descendentes das emoções é que dão cor à nossa vida e não podem ser ignorados (Damásio, 2010, p.141-142).

A criança terá de desenvolver as aptidões cognitivas necessárias à aprendizagem num ambiente sócio-familiar adequado, caso contrário, dificilmente atingirá a maturação necessária para superar, por exemplo, os problemas da escrita. Assim, antes de “iniciar o processo de aprendizagem de linguagem escrita, a criança deve ser portadora de uma diferenciada experiência multisensorial, pois nele desenvolve as associações visuomotoras, por um lado, e as auditivo-verbais, por outro, (...) que são necessárias às aprendizagens escolares fundamentais” (Fonseca, 1999, p.510).

Segundo Fonseca as dificuldades escolares podem ser divididas em dois níveis diferentes, o endógeno e o exógeno. Como aspectos endógenos encontramos os factores hereditários e a sua influência no desenvolvimento. Já no que diz respeito aos aspectos exógenos, neles encontramos “a influência das oportunidades e das experiências multissensoriais, para além das necessidades de segurança, afecto, interacção lúdica e

linguística, responsabilização e independência pessoal” (1999, p.510). Neste sentido, a escola não se pode limitar a valorizar o conhecimento racional em detrimento do conhecimento emocional e social. A escola não se pode limitar, a preparar os mais dotados e a segregar os menos dotados, pois como se sabe “a escola cria, sim problemas mentais e emocionais aos menos dotados, exactamente aqueles que deviam ser compensados” (Fonseca, 1999, p.512).

Nenhuma criança é imune a um envolvimento social desintegrado e a um envolvimento cultural pobre, e *vice-versa*. Então questionamos, conjuntamente com Azevedo (2002), se o ensino vigente promove, no dia-a-dia da escola, a harmonia necessária entre a razão e a emoção. Concordamos, também, com Fonseca quando refere como fundamental “a necessidade de uma compreensão do desenvolvimento da criança quanto às suas aquisições visuomotoras, (...), às suas motivações (...) e tendências (...)” (1999, p.517). Na verdade as crianças não podem ser vistas como “condenadas” ou “limitadas”, sendo necessário que o professor aplique cuidadosamente toda a sua sabedoria, motivação, compreensão e estímulo para contrariar estas tendências.

Um dos grandes objectivos das políticas modernas é tornar a escola universal e promover a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Uma das orientações para tornar a educação melhor é-nos sugerida pelo trabalho de projecto (Hernandez, 2000; Katz & Chard, 1997). Hernandez refere-nos que falarmos de projectos é “imaginarmos que possam ser um meio” de nos ajudar a “repensar e refazer a escola” (2000, p.179). Alguns professores, na opinião de Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), “combinam o trabalho de projecto com uma abordagem de um centro de aprendizagem” e acrescentam que embora o façam de variadas formas, todos eles enfatizam a “parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (p.VIII). Neste enquadramento, a escola precisa de estar permanentemente atenta ao *feedback* das crianças, percebendo claramente o tipo de alunos que forma e quais os seus interesses, intrínsecos e extrínsecos. Por isso, concordamos com Azevedo (2002) quando afirma que identificar e gerir emoções nos proporciona uma melhor qualidade de vida. Pensámos, assim, implementar um trabalho de projecto que nos encaminhasse para “modos de aprendizagem cooperativa/em colaboração, em atenção ao respeito pelos direitos humanos, compreensão intercultural e resolução de problemas” (Zamith-Cruz, 2002, p.53). Assim tendo-se constituído “os medos” como sugestão da maior parte das crianças julgamos

pertinente trabalhar com elas a questão: o que podemos aprender e estudar quando enfrentamos os nossos medos?

Esta questão contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de actividades/estratégias que, ao serem analisadas, pretenderam dar resposta à problemática deste estudo: Será que a capacidade de enfrentar emoções negativas ou perturbadoras, utilizando estratégias auto reguladoras que aliviem a intensidade de estados emocionais, influencia a aprendizagem?

No sentido de darmos resposta(s) à problemática formulada estipulamos os seguintes objectivos: (i) conhecer as emoções e sentimentos das crianças para agir estrategicamente sobre eles; (ii) promover atitudes positivas perante os acontecimentos da vida da criança; (iii) contribuir com ideias criativas para a promoção da auto-estima da criança.

Relativamente à estrutura do nosso trabalho, numa primeira fase apresentamos a revisão da literatura onde abordamos a literacia emocional, a educação emocional, a inteligência emocional da criança e, por fim, as emoções, os sentimentos e estados emocionais, mais propriamente o medo.

Seguiu-se a segunda parte deste trabalho, onde explicitamos a metodologia de investigação-acção, a caracterização do contexto, dos participantes, da turma e da sala. Demos seguimento aos passos metodológicos, bem como aos instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como o plano da acção.

Os dados foram agrupados e são apresentados no capítulo III, onde salientamos, em termos estatísticos, os resultados da análise, ao mesmo tempo que convocamos para este processo a acção educativa e a descrição das actividades desenvolvidas.

Finalmente, após a análise e com base nos resultados daremos conta da conclusão do estudo, onde apontaremos, por um lado, as suas limitações e, por outro, tentaremos dar resposta às questões inicialmente levantadas.

Capítulo I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Literacia Emocional

Para percebermos o que quer dizer a palavra literacia, recorremos a um dicionário de Língua Portuguesa (2011): “qualidade ou condição de quem é letrado, conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Assim sendo, podemos inferir que Literacia Emocional é a capacidade de perceber e interpretar as emoções. Segundo Steiner e Perry (2000) “a Literacia Emocional é um componente essencial do poder pessoal” (p.15). Através da Literacia Emocional poderemos reconhecer as emoções humanas de forma a minimizar futuros comportamentos de risco/violência, quer na escola quer na vida social e familiar.

Para Steiner e Perry (2000) a literacia Emocional caracteriza-se pela existência de três capacidades: “a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo” (p.25). Ou seja, a Literacia Emocional é a capacidade de conseguir expressar os sentimentos através das palavras com o intuito de obter o conforto do outro. Contudo, “a Literacia Emocional não é só uma questão de dar largas às emoções”, é também, fundamentalmente, aprender a “compreendê-las, a geri-las e a controlá-las” (Steiner & Perry, 2000, p. 26). Segundo os autores, saber lidar com as emoções é saber compreendê-las e, com isso, tornamo-nos pessoas emocionalmente educadas. Mas quando estamos perante uma situação diferente do habitual, temos tendência a esconder “as nossas emoções, ou mentimos acerca delas, ou fingimos não as sentir” (Steiner & Perry, 2000, p.35).

Para podermos atingir a literacia emocional, Steiner e Perry (2000) dizem-nos que o primeiro passo a dar é conhecer os nossos sentimentos. Isto, porque “há muitas pessoas que não conseguem definir sentimentos de amor, de vergonha, de orgulho” e nesse sentido, não

basta só conhecer os sentimentos é necessário saber avaliar “a força das suas emoções” (p.39). Ao não sabermos avaliar os nossos sentimentos, também não conseguimos detectar até que ponto eles estão a afectar aqueles que nos rodeiam e a nós próprios.

Um segundo passo que devemos dar é termos empatia. Ter empatia é reconhecer as emoções dos outros, tal como sentimos as nossas. “Quando sentimos empatia, as emoções das pessoas fazem ressonância dentro de nós” (Steiner & Perry, 2000, p.40). Empatia é também “a capacidade de partilhar os sentimentos dos outros. Para procedermos desse modo, em primeira instância, temos de estar conscientes tanto dos nossos próprios sentimentos como dos sentimentos das outras pessoas” (Elias, Friedlander & Tobias, 2000, p.30). Segundo Elias, Friedlander e Tobias (2000) sentir empatia implica uma interpretação dos sentimentos considerando sempre a “capacidade de ouvir com atenção” e de ler os “indícios não-verbais” (p.31). Ou seja, através do nosso tom de voz e da linguagem corporal conseguimos transmitir melhor as emoções do que se as tivéssemos de expressar por palavras. Temos a facilidade de perceber que sentimentos nutre a pessoa, qual a intensidade dos mesmos e o que poderá ter provocado tal sentimento. Não é tarefa fácil para qualquer indivíduo, mas existe quem o faça com naturalidade.

Outro caminho que temos que seguir é aprender a gerir as emoções. Como nos alertam Steiner e Perry (2000) devemos saber quando expressar as nossas emoções e quando as devemos guardar:

necessitamos de aprender a proteger os nossos sentimentos positivos (...), a esperança, o amor, e a alegria. Temos de saber como nos libertar das nossas emoções negativas, da ira, do medo ou da culpa, de um modo que não seja prejudicial, mas sim produtivo, e saber como adiar essa libertação para alturas mais propícias (p.40).

Outra meta a alcançar para atingir a literacia emocional é compor os estragos emocionais. Ou seja, enquanto “seres humanos, todos nós cometemos erros emocionais e magoamos as outras pessoas” (Steiner & Perry, 2000, p.40). Todos nós temos que ver onde erramos e tentar, de algum modo, concertar esse erro, pois temos o dever de nos responsabilizarmos pelos nossos actos, mesmo que para isso necessitemos de mudar o nosso comportamento. Se tal não acontecer, continuamos a contaminar as relações que estabelecemos com os outros.

Steiner e Perry (2000) dizem-nos que quando acabamos de dar todos estes passos atingimos aquilo que eles denominam de “interactividade emocional”, ou seja, temos a

capacidade de avaliar os sentimentos das outras pessoas, interagir da melhor forma com as pessoas e reconhecer os seus estados emocionais.

Se, tal como nos referem Steiner e Perry (2000), “a aprendizagem da cultura emocional inicia-se e acaba no coração” (p. 75), devemos passar por três fases importante para atingir a literacia emocional. A primeira é abrir o coração, ou seja, falar com os outros daquilo que é positivo; a segunda fase é observar a paisagem, descrever os nossos sentimentos, revelar a nossa ira, revelar os nossos medos e ter esperança; por último, assumir toda a responsabilidade, perceber quais os passos que foram mal dados, assumir os erros e aceitar as desculpas dos outros. Pedir desculpas é algo que, por vezes, não é fácil, pois poucos são aqueles que têm a capacidade emocional para o fazer com sinceridade. Não basta pedir desculpa por pedir, isso não tem qualquer significado, devemos moldar o nosso comportamento, assumir as nossas acções e responsabilizarmo-nos para que tal não se volte a repetir (Steiner & Perry, 2000).

Sabe-se que é desde criança que melhor conseguimos desenvolver a literacia emocional, ou seja, aprendemos segundo exemplos que nos são apresentados. Nesta fase somos uma esponja que necessita de absorver informação, ler, escrever, contar, falar, etc., pois “a infância é um período crítico de aprendizagem em que as crianças estabelecem as suas várias atitudes” (Steiner & Perry, 2000, p.201). É nesta fase também que elas se começam a aperceber se são crianças boas ou más, se têm talento ou não, se são crianças felizes ou infelizes. Neste sentido,

as crianças vão adoptar os hábitos emocionais que se encaixam no modo como se encaram a elas próprias: rezingão, doce, imperturbável, impaciente, complicado, santo, malvado. Quando as crianças começam a actuar de uma determinada maneira, elas acabam por ser rotuladas de boas ou más, felizes ou infelizes (Steiner & Perry, 2000, p.201).

É através dos que estão mais próximos das crianças – família - que elas aprendem os padrões emocionais que, uma vez adoptados, se tornam caminhos, guiões a seguir pela vida fora. Para mudar tais atitudes as crianças devem ser levadas a falar dos seus sentimentos, pois elas também sentem empatia, sabem pedir desculpas quando algo não corre bem e têm sentimentos de culpa.

2. Educação Emocional

A educação emocional segundo Bisquerra, é

o processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral. Para tal propõe-se o desenvolvimento de competências e de conhecimentos sobre as emoções, com objectivo de capacitar o indivíduo para enfrentar os desafios que se lhe colocam na vida quotidiana. Tudo isto com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social” (citado por Torre, 2002, p.73).

A consolidar esta ideia, Torre (2002) menciona que a educação emocional verifica-se ao longo da nossa vida como é o caso da aprendizagem, esta é parte importante na formação do pensamento que contribui para um ponderado desenvolvimento da personalidade.

Segundo Torre (2002) “a educação emocional processa-se mediante a planificação curricular e a metodologia docente, tal como outras competências e atitudes” (p.73). Ainda segundo a perspectiva deste autor a educação emocional não é educar, mas sim auxiliar na satisfação pessoal e social. Este auxílio constitui-se assim numa “meta que deveria estruturar todo o sistema educativo como utopia ou sonho desejável, apesar de na prática se manifestar de forma desigual, intermitente, alterada com momentos de insatisfação” (Torre, 2002, p.74). Enquanto profissionais devemos

tomar consciência de questões como as atitudes positivas face à vida, o desenvolvimento e competências sociais e de tolerância, a estimulação da empatia, as atitudes e os valores para confrontar conflitos, fracassos ou frustração, o saber-estar, colaborar e gerar climas de bem-estar. A educação emocional vai mais além de educar com afecto. Encara as emoções e sentimentos em termos de valores (Torre, 2002, p.74).

Enquanto profissionais de ensino e embora o Programa e Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, não contemple de forma específica o auto-conhecimento por parte das crianças, os profissionais podem sempre contar com os objectivos da educação emocional que Torre (2002, p. 74) nos propõe. Estes dividem-se em quatro categorias: a primeira a auto-realização, ou seja a procura pela felicidade; a segunda os aspectos relacionais, ou seja, as relações em grupo; e, o terceiro e quarto objectivos são aqueles que estão relacionados com as pessoas que nos rodeiam, quer no trabalho quer no ambiente social. Consideram-se como objectivos de auto-realização os seguintes:

- conhecer as próprias emoções e sentimentos e ter controlo sobre os mesmos;

- conhecer as próprias limitações e necessidades e sobrepor-se a elas;
- desenvolver a capacidade de se implicar e entusiasmar com as coisas;
- aprender a fluir, quer dizer a saber integrar o que nos acontece (Torre, 2002, p.74).

Como objectivos de carácter relacional e relativos ao grupo de convivência, destacam-se os seguintes:

- desenvolver o sentido de humor, a disposição para sorrir, para ver o lado positivo das situações;
- gerar relações interpessoais e de grupo satisfatórias;
- estabelecer vínculos afectivos e de amizade estáveis e sem imposições (Torre, 2002,pp.74-75).

Também anotamos os objectivos relacionados com o trabalho ou o estudo:

- contribuir para gerar climas satisfatórios no trabalho;
- saber trabalhar em grupo e de forma colaborativa;
- contribuir com ideias criativas e reconhecer as dos outros em projectos conjuntos (Torre, 2002,p.75).

E finalmente, os objectivos de orientação social:

- desenvolver atitudes de solidariedade, tolerância e cooperação;
- promover atitudes positivas perante os acontecimentos da vida;
- tomar consciência de que a nossa criatividade pode contribuir para o bem-estar social (Torre, 2002,p.75).

Em suma, Torre (2002) diz-nos que a educação emocional tem como papel fundamental a melhoria da relação família-escola. Os conteúdos da educação emocional são observados em diversas áreas, começando pela saúde, crescimento pessoal, tempos livres, vínculos afectivos, competências sociais, entre outros. São fundamentais para desenvolver a consciência do bem-estar e a auto-estima.

Daniel Goleman, no relatório Heart Start, propõe-nos sete conceitos para um melhor rendimento escolar. Refere ainda que todos estes conceitos começam no seio familiar desde a infância progredindo ao longo da vida. Os sete conceitos são:

- a autoconfiança – proporciona alguma segurança em si próprio e no que se faz e confere uma sensação de domínio do próprio corpo e do que o rodeia;
- curiosidade – inquietude para perguntar e descobrir coisas novas. Está arraigada na infância;
- intencionalidade – desejo e capacidade para colocar e alcançar metas. Tem a ver com a eficiência e a vontade de persistir no empenho até ao final;
- auto-controlo – sensação de controlo interno e de capacidade de modular o próprio comportamento;
- relação – capacidade para estabelecer vínculos afectivos e efectivos com os outros, compreendendo e sendo compreendido por eles;

- capacidade de comunicar – desejo e competências para trocar ideias, sentimentos, conceitos, etc.;
- cooperação – capacidade para harmonizar as próprias necessidades com as dos outros em actividades de grupo (citado por Torre, 2002, p.76).

Mas, estes conceitos por si só, não são suficientes para estabelecer relações, construir competências, comunicar com os outros, é necessário conhecermos as emoções sentidas por nós e pelos outros para melhor interagirmos.

3. A Inteligência Emocional da Criança

Nos livros não conseguimos aprender qual a receita ideal para estabelecermos uma boa relação com as crianças, mas, o nosso senso comum diz-nos que com a quantidade apropriada de respeito pela personalidade de cada criança, associada a uma boa dose de amor, são os ingredientes perfeitos para o estabelecimento da referida relação.

Salovey, refere-nos que a Inteligência Emocional é “um conjunto de competências que envolvem a habilidade de identificar e monitorizar os seus próprios sentimentos, assim como os dos outros, usando-os para orientar o modo de pensar e agir” (citado por Azevedo, 2002, p.35). A corroborar esta ideia está também a posição de Cooper, que nos apresenta a Inteligência Emocional como “a capacidade de sentir, entender e aplicar eficazmente o poder e a perspicácia das emoções como fonte de energia, informação, conexão e influência humana”(citado por Azevedo, 2002, p.35).

Por sua vez, Ivete Azevedo (2002) pensa a Inteligência Emocional como a “capacidade de identificar as emoções (em si e nos outros), gerá-las e geri-las em prol da qualidade de vida reflectindo-se, conseqüentemente, nas relações intra e inter pessoais” (p.36). Tal como os autores supracitados, Goleman na sua obra *Inteligência Emocional*, menciona que

a nossa inteligência emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam nas competências de nos gerirmos a nós próprios (auto-consciência, auto-regulação, motivação) e nas competências de lidarmos com as relações (empatia e aptidões sociais) (citado por Azevedo, 2002, p.36).

Neste sentido, a autora considera que caminhar na estrada do sucesso não se pode resumir apenas às emoções, pois os défices emocionais são geradores de conjunturas desagradáveis. A bagagem que a Inteligência Emocional adopta na vida das crianças, nos profissionais de ensino, nos encarregados de educação e na população em geral não é uma

capacidade natural, ela vai prolongar-se ao longo da vida. “Centrando-nos nas questões educativas, o sucesso passa por, no dia-a-dia, cada um dos seus elementos, procurar resolver correctamente a equação ‘SUCESSO = Q.I. x Q.E.’” (Azevedo, 2002, p. 37).

4. Emoções, Sentimentos e Estados Emocionais

É do senso comum a utilização das expressões emoção, sentimento e estados emocionais indistintamente. Levantam-se, então as questões: o que é uma emoção? O que a caracteriza e o que a permite diferenciar de um sentimento? O que são estados emocionais? No sentido de dar resposta a estas questões começamos por explicitar a origem da palavra emoção. Segundo Pinto, Conde e Conde (2002) “a origem latina da palavra emoção é *emovere*: deslocar, mover. Esta noção de movimento remete-nos para a ideia de que as pessoas, como seres emotivos que são, são movidas por sentimentos” (p.5).

A emoção é um conjunto de mudanças no corpo ou no cérebro, normalmente originadas por um determinado conteúdo neural. A essência da emoção consiste nas mudanças do estado do corpo, provocadas por imensas terminações nervosas, sempre com o controle do sistema cerebral. Segundo Damásio (1994) a emoção é um “movimento para fora”, e define-a ainda como uma

combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (p.153).

Ao conjunto dessas mudanças do corpo, proporcionado pelas emoções, denomina-se de estado emocional. Os estados emocionais são, então, os registos de mudanças proporcionadas pelas emoções. De facto, “as emoções são importantes para o pensamento”, mas os pensamentos também são “importantes para as emoções” (Martin & Boeck, 1997, p.31). Martin e Boeck (1997) referem que quando recordamos um odor que nos é familiar, uma melodia que nos causa nostalgia, seja porque recordamos uma relação antiga, ausente ou mesmo porque terminou e refrescamos a nossa mente com uma viagem que foi bastante prazerosa, pode desencadear sentimentos de raiva, saudade e enternecimento. Contudo, “quando este tipo de emoções se torna muito forte, a razão deixa de ter qualquer possibilidade de intervir. As consequências disso podem ser testemunhadas

todos os dias” (Martin & Boeck, 1997, p.31). Martin e Boeck (1997) acrescentam que quando vivemos um grande amor ou uma grande tristeza e ficamos transtornados, de tal forma que não conseguimos proferir as palavras e nos remetemos ao silêncio, é o nosso cérebro emocional que controla tais atitudes.

Coloquemos mais uma questão: será que necessitamos das emoções? Martin e Boeck (1997) referem que “as emoções são mecanismos que nos ajudam a reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados; a tomar decisões com prontidão e segurança e a comunicar de forma não verbal com outras pessoas” (p.32). Raras são as vezes que falamos das nossas emoções. Mas as pessoas que partilham o nosso dia-a-dia, as nossas alegrias e tristezas, sabem como nos sentimos sem o dizermos. Isto sucede porque “as emoções e os estados de espírito básicos se manifestam na expressão do nosso rosto, na atitude corporal, no tom de voz e nos gestos” (Martin & Boeck, 1997, p.34). O psicólogo Keith Oatley, citado por Martin e Boeck (1997), dá relevância significativa à função comunicativa dos sentimentos. Menciona que os sinais emocionais entre as pessoas são sinais simples, “actuaem como a sirene de um carro de polícia ou de uma ambulância: não se sabe o que sucedeu mas se vamos a conduzir e as ouvimos, manobramos para deixar espaço, e deixar passar o veículo” (Oatley, citado por Martin & Boeck, 1997, p.35). Na verdade, para percebermos “as próprias emoções, controlá-las e desenvolvê-las, precisamos de um distanciamento interior em relação a nós próprios, aquilo que os psicólogos designam por *Meta-Mood*: a sensibilidade perante as próprias emoções” (Martin & Boeck, 1997, p.69).

Na opinião de Steiner e Perry (2000)

as emoções são inatas e são geradas automaticamente na parte mais primitiva, reptílica e límbica do cérebro. O medo, a ira, a tristeza, o amor e a felicidade funcionam como lembretes constantes da nossa natureza animal. Estas emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida (p.46).

Grande parte de nós não tem muita consciência sobre o que desencadeia as emoções e a força que elas possuem, mas “sem essa consciência, não podemos esperar poder desenvolver as capacidades da empatia e da interactividade que são pontos culminantes da Literacia Emocional” (Steiner & Perry, 2000, p.47). É importante considerarmos que

a compreensão das emoções e a sua regulação têm um papel importante na nossa vida pessoal e social. A capacidade de perceber e avaliar os nossos estados emocionais, momento a momento, permite-nos uma melhor compreensão pessoal e aumenta o nosso auto-conhecimento (Sá, 2002, pp.7-8).

Sá (2002) considera que ao identificarmos e reconhecermos uma emoção estamos a admitir um dado problema e a assimilar quais os sentimentos presentes na situação. Neste sentido, “as emoções também dirigem a atenção da pessoa para informação importante, mobilizam a acção e dão energia ao comportamento” (Sá, 2002, p.8). Relativamente aos estados emocionais, estes “podem encorajar abordagens de resolução de problemas específicos como, por exemplo, os estados emocionais positivos que facilitam o raciocínio indutivo e a criatividade” (Sá, 2002, p.8).

No que diz respeito aos sentimentos, estes são caracterizados pela percepção dos estados do corpo. Para Damásio (1994) os termos emoção e sentimento não são usados indistintamente, pois nem todos os sentimentos estão relacionados com as emoções. Para este autor “todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 1994, p.157). Assim sendo, utiliza a designação de “sentimentos de emoções” para aqueles sentimentos que são originários das emoções, e “sentimentos de fundo” para aqueles sentimentos que “não são originados pelas emoções” (Damásio, 1994, p.158).

Afirma ainda Damásio (1994) que existem algumas variedades de sentimentos. A primeira variedade são as emoções, que caracteriza por “perfis de resposta do estado do corpo”, entre os mais conhecidos são de destacar a felicidade, a tristeza, a cólera, o medo e o nojo, ou seja, é quando nos sentimos “felizes, tristes, irados, receosos ou repugnados” (Damásio, 1994, p.163); e a segunda variedade de sentimentos diz respeito a pequenas variantes das emoções, tais como a “euforia e o êxtase” que se constituem como “variantes da felicidade” a “melancolia e a ansiedade” como variantes da “tristeza” e os “pânico e a timidez” que são as designadas variantes do “medo” (Damásio, 1994, p.164). Contudo, Damásio (1999) afirma que “as emoções constituem um razoável barómetro do nosso bem-estar” (p.69). Assim tentar não exprimir uma emoção é muito difícil, o que conseguimos é disfarçá-la:

travar a expressão de uma emoção é tão difícil como evitar um espirro. Podemos conseguir evitar a expressão de uma emoção em parte, mas não totalmente. Aquilo que realmente conseguimos é a capacidade de disfarçar algumas das manifestações externas da emoção, sem que sejamos capazes de bloquear as modificações automáticas que ocorrem no *milieu* interno e nas vísceras (Damásio, 1999, p.69).

Para Damásio, nós temos várias emoções, as chamadas emoções primárias, a alegria, a tristeza, a cólera, o medo, a surpresa ou a aversão, elas são inatas, universais e evolutivas;

as emoções secundárias ou chamadas emoções sociais tais como a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho, resultam de aprendizagens; e as emoções de fundo, entre elas o bem-estar, o mal-estar, a calma ou a tensão (Damásio, 1999). No que diz respeito aos sentimentos de fundo, estes não são emocionais, originam-se nos estados corporais de fundo e ocorrem com mais frequência ao longo da nossa vida. Os sentimentos de fundo são mais subtis do que os sentimentos emocionais, pois “estamos conscientes dele[s] o suficiente para sermos capazes de dizer de imediato qual é a sua qualidade” (Damásio, 1994, p.164). De forma a sustentar melhor esta ideia seguimos a tese de Damásio (1994) ao referir que

um sentimento de fundo não é o que sentimos ao extravasarmos de alegria ou desanimarmos com um amor perdido; os dois exemplos correspondem a estados do corpo emocionais (...). Quando sentimos felicidade, cólera ou outra emoção, o sentimento de fundo foi suplantado por um sentimento emocional. O sentimento de fundo é a nossa imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção (pp.164 - 165).

Os sentimentos de fundo estão, assim, relacionados com o conceito de humor:

quando os sentimentos de fundo não mudam ao longo de horas e dias e tranquilamente não se alteram com o fluxo e o refluxo do conteúdo dos pensamentos, o conjunto de sentimentos de fundo contribui provavelmente para um humor bom, mau ou indiferente (Damásio, 1994, p.165).

Ainda na perspectiva de Damásio (1994) o processo de sentir uma emoção, que se caracteriza por sentimento, é traduzido pela neurociência pelo regresso de impulsos, por meio de terminações nervosas e, também, das substâncias químicas, por meio da corrente sanguínea que, por sua vez, acabam por alcançar os córtices somatossensoriais, localizados nas regiões insular e parietal do cérebro, incumbidos de receber informações constantemente sobre o que está a acontecer com o organismo. Estas informações vão alterando os processos cognitivos induzidos por substâncias neuroquímicas. Para melhor compreender todo este processo usamos as palavras do autor:

um sentimento regular provém de um levantamento das alterações do corpo. Mas temos de considerar uma perspectiva alternativa, a que o corpo se alterou de facto com a reacção emocional, mas que o sentimento não provém necessariamente dessa mudança; que o mesmo agente cerebral que determina as alterações do corpo informa outra zona do cérebro, possivelmente o sistema somatossensorial, do tipo de alteração que vai ser pedido ao corpo. De acordo com esta alternativa, os sentimentos proviriam directamente deste último conjunto de sinais, sendo deste modo processados na íntegra dentro do cérebro (Damásio, 1994, p.170).

Tendo estas discussões como base, usaremos a expressão “sentimento de medo”, tentando verificar, com base nos nossos objectivos, as situações que desenrolam nas crianças tais sentimentos, como elas os enfrentam, os identificam e os quantificam numa escala de intensidades. O medo, considerado uma emoção básica inerente a todos os seres humanos, tem como consequência um sentimento, visto que toda a emoção desperta um sentimento, no caso particular em estudo, o sentimento de medo.

Na opinião da autora Isabel Sá (2002) e baseada em estudos por ela efectuados, as crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, reconhecem com regularidade as emoções mais simples, concebem o léxico emocional e gozam da capacidade de utilizar tal conhecimento com as pessoas que lhe são mais próximas tal como os pais, avós e irmãos.

Sabe-se que, desde muito cedo,

as crianças conseguem identificar as expressões faciais da alegria, tristeza, zanga, medo, em si próprias e nos outros. No entanto, são poucas as emoções que estão claramente relacionadas com expressões faciais distintas e as crianças desenvolvem uma compreensão mais sofisticada das emoções que se baseia na relação entre situações comuns e as emoções geralmente provocadas por essas situações (Gnepp, Wigger & VanLieshout, citados por Sá, 2002, p.10).

Com o passar do tempo, a criança vai amadurecendo a percepção da origem das emoções. Esta percepção passa de factores externos para factores internos. Nos primeiros “as emoções são vistas como fazendo parte das situações que as provocaram” (Sá, 2002, p.10), já nos segundos, “as emoções são encaradas como dependendo em grande parte das memórias, pensamentos e atitudes daqueles que as experienciam” (Sá, 2002, p.10).

Relativamente às crianças com idades entre os cinco e os sete anos, estas baseiam as emoções na “informação situacional” (Gnepp, citado por Sá, 2002, p.10). Já com os seus dez/onze anos as crianças “já são capazes de se referir aos estados mentais que medeiam e acompanham essas diferentes reacções” (Carrol & Steward, citados por Sá, 2002, p.10).

Esta alteração gradual na percepção das emoções deve-se, como nos refere Sá (2002), ao impedimento de interpretação das emoções complexas baseadas na expressão facial e também porque as crianças, desde cedo, se apercebem que as pessoas não divulgam sempre o que estão a experimentar.

Dos estados emocionais já referidos, alegria, vergonha, raiva, entre muitos outros, focaremo-nos essencialmente, num estado emocional - o medo.

5. O Medo

O que é o medo? Como é que ele se instala e age no nosso sistema? O medo talvez seja um dos sentimentos mais presentes na vida de todos nós. Mesmo aquele que se diz corajoso, possivelmente ainda não passou por uma situação que ameaçasse o seu sistema de controlo ou crença. De facto, “o medo é interessante no sentido em que, sendo normal – ‘todos os homens têm medo. Todos. Aquele que não tem medo não é normal’” (Satre, citado por Cooper-Royer, 2007, p.8).

Enquanto princípio o medo é um sentimento natural e necessário, pois proporciona-nos um estado de alerta que nos protege de perigos e ameaças iminentes. Tal como nos diz Copper-Royer (2007) “o medo pode ser simplesmente uma reacção natural perante um perigo; este é até muito útil porque faz com que nos protejamos” (p.7). Normalmente ele gera reacções de descarga de adrenalina, aceleração cardíaca, suor frio e tremor. São reacções somáticas que nos preparam para enfrentar o perigo. Esta é uma definição do medo numa visão fisiológica.

Neste sentido, o medo é um desconforto físico e emocional que sentimos sobre qualquer coisa conhecida ou desconhecida, sobre a qual sentimos que não temos nenhuma capacidade de controlar, lidar ou levar ao resultado que desejamos. No dizer de Martin e Boeck (1997) “o medo é uma reacção perante situações ameaçadoras ou que causam insegurança, nas quais o ser humano perde o controlo sobre o que o rodeia” (p.55). Quando queremos livrar-nos daquilo que temos medo sentimos que há uma forte repulsão. Mesmo se o medo for uma ansiedade geral, sem um objecto específico do qual temos medo, mesmo assim há um desejo forte de nos livrarmos dessa “coisa” indefinida. Segundo os autores o medo é o resultado da solidão, enquanto que a tristeza e a indignação são emoções sociais (Martin e Boeck, 1997).

A abordagem tradicional do medo caracteriza-o como uma reacção a algo, uma contestação do organismo a um objecto de contornos precisos. O medo nesta acepção é entorpecedor, pelo que diminui ao actor social a capacidade para agir. Também a ansiedade, apesar de não ter um corpo singular e ser uma emoção repartida, tende a paralisar, ou pelo menos, a perturbar o sujeito no contacto que ele tem com o meio envolvente. A maior parte das vezes “os medos são observados como decorrentes de ruídos, insegurança e/ou falta de apoio”, sendo esta a opinião da autora Judite Zamith Cruz (2002) no seu artigo intitulado *Chovem Monstros Fulgurantes na minha Fantasia* (p.59).

Na perspectiva de Pérsico (2011) “o medo não se apresenta sempre de forma clara e concreta, mas adota formas muito diversas, algumas delas reconhecidas sob a classificação de emoções secundárias” (p.69). A destacar, destas emoções secundárias temos a vergonha, o desconforto, as fobias, as preocupações e as angústias, entre outras.

Relativamente aos medos Cooper-Royer (2007) diz-nos que “a criança não cresce, nem se desenvolve harmoniosamente, senão quando se sente segura. É uma necessidade vital, arcaica” (p.7).

Na opinião de Pérsico (2011) as crianças não possuem os refúgios, as experiências e as técnicas que possuem os adultos para enfrentar situações complicadas. Segundo a psicóloga González Montaner, citada por Pérsico (2011), “os três medos mais frequentes nas crianças são: (i) medo dos animais; (ii) medo da violência física; e (iii) medo da separação da mãe (p.302). Afirmo ainda que, estes medos, são medos normais, pois compõem o desenvolvimento emocional e cada fase do crescimento transporta um medo diferente. “À medida que a criança cresce, supera os medos da etapa anterior mas tem de enfrentar outros, já que num novo estado há mais exigências e problemas que tem de resolver” (Pérsico, 2011, p.302).

A maioria dos medos está presente desde o nascimento e vão mudando ao longo do tempo, mas nem todas as crianças possuem os medos mencionados e também não ocorrem na mesma faixa etária e da mesma forma em todas as crianças. Para podermos ajudar a enfrentar, e talvez, superar os medos e as ansiedades é importante entender o padrão geral do desenvolvimento dos medos.

Os medos são provocados por distintos estímulos, na faixa etária até um ano “qualquer estímulo desconhecido pode provocar o choro do bebé; um ruído, algo que se mova, uma pessoa. (...) o medo mais importante que se apresenta é a separação dos pais” (Pérsico, 2011, p.302). Na faixa etária dos dois aos quatro anos “um dos temores mais frequentes nesta idade é representado pelos animais; sobretudo se a criança não está acostumada à sua presença” (Pérsico, 2011, p.303). No que diz respeito à faixa compreendida entre os quatro e os seis anos, a criança tem medo

dos monstros e dos fantasmas. Como não têm elementos necessários para distinguir o real do puramente imaginário, qualquer forma no seu quarto, a menor coisa que se mova, pode ser transformada num monstro pavoroso que as vai atacar a qualquer momento. Muitos destes monstros são produto da sua própria imaginação ou surgem dos seus pesadelos (Pérsico, 2011, p.303).

As crianças onde foi implementado o nosso projecto, situam-se na faixa etária entre os seis e os nove anos de idade. Neste momento, e segundo a autora referida, nas anteriores etapas, “aos seis anos a criança socializou-se; vai à escola, tem amigos e colegas. (...) Os seus temores centram-se no que os outros possam pensar dela, de fazer figuras ridículas, de defraudar os pais com más notas e temem a violência física” (Pérsico, 2011, p.303). Relativamente à faixa etária entre os nove e os doze anos de idade as crianças, como já alcançaram novos conhecimentos, quer na escola quer com os seus pares ou mesmo através dos meios de comunicação, temem os “terramotos, as guerras, os incêndios e muitas outras calamidades em outros lugares do mundo”. Por fim, no que diz respeito à faixa etária compreendida entre os doze e os dezoito anos, Pérsico (2011) refere que “neste difícil período, os medos centram-se na autoestima, na valorização pessoal. O medo de fracassar acentua-se em todos os campos” (p.304).

Sistematizados no quadro 1 podemos ver pormenorizadamente os medos na infância em relação às idades.

Quadro 1 - Evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência

Faixa etária	Evocadores habituais de reacções de medo e/ou ansiedade
Primeiro ano de vida	Perda de contacto corporal; estímulos intensos e/ou imprevisíveis (ruídos, luzes, iminência de queda).
De 1 a 3 anos	Pessoas desconhecidas; separar-se de algum dos pais ou de pessoa próxima e querida; ruídos altos; Estímulos novos/ desconhecidos; situações relacionadas ao treinamento da higiene corporal.
De 4 a 7 anos	Animais (meninas mais frequentemente que meninos); escuridão; monstros e fantasmas; relâmpagos e trovões; medo da possibilidade de separação conjugal dos pais e ficar abandonado.
De 8 a 12 anos	Raios, trovões, tempestades, inundações, terramoto; problemas escolares: trabalhos escolares, notas ruins (meninas mais frequentemente que meninos), ser recusado por colegas de classe, ser advertido pelo professor; problemas de saúde: doenças, acidentes, lesões, morte, sofrer procedimento médico (meninas mais que meninos); problemas familiares: brigas dos pais, sofrer castigo.
Adolescentes	Problemas e situações de conflito na escola; receio da capacidade de ajustar-se às expectativas dos outros; Adoecimento corporal; problemas económicos (meninos mais que meninas), políticos e sexuais.

Fonte: Furtado, citado por Silva, 2003, p.13

Com base nestes indicadores, sobretudo naqueles onde as crianças do nosso estudo se integram, abordaremos, portanto, alguns dos medos específicos pois, segundo Périco (2011), a compreensão desses medos permitirá aos educadores e aos pais “desenvolver uma atitude emocionalmente inteligente no momento de ajudar as crianças a superá-los” (p.305).

5.1. Medo do escuro

Cooper-Royer (2007) cria uma analogia ao associar o medo do escuro com o medo da noite. Para este autor “o medo da noite faz parte daqueles medos que perduram através dos séculos, independentemente da evolução dos saberes” (p.12). Corroborando esta ideia, Jean Delumeau refere que “a noite foi desde sempre lugar de fantasmas muito inquietantes, sobretudo associados aos perigos objectivos do ataque de animais ferozes” (citado por Cooper-Royer, 2007, p.13).

Ainda na opinião de Cooper-Royer (2007) as crianças só têm noção do escuro, da noite quando se separam da mãe, ou seja, por volta dos dois anos de idade, pois quando nascem não sabem distinguir entre o dia e a noite. O facto de “a criança já não ter, durante a noite, a mesma representação do tempo e do espaço, suscita nela uma inquietude que pode chegar ao verdadeiro terror” (p.13).

5.2. Medo dos monstros

O medo dos monstros é um dos medos presentes em todos nós, nas crianças em especial. Os monstros são invencíveis, têm poderes mágicos e conseguem instalar o medo nas crianças. “O monstro faz sempre medo, é muitas vezes feio” (Cooper-Royer, 2007, p.19). Nas histórias infantis, e segundo Cooper-Royer (2007)

dragões, feiticeiras, robots, fantasmas, crocodilos, dinossauros... cada época veicula o seu conjunto de novas figuras assustadoras. Estas inspiram-se nas histórias de sempre às quais se juntam as histórias que os lêem, ou, sobretudo, aquelas que as próprias crianças vêem na televisão, nos seus desenhos animados preferidos (p.18).

5.3. Medo da morte

Quando em tenra idade as crianças são confrontadas com a perda de um familiar têm de “enfrentar toda uma gama de emoções complexas, entre as quais o medo é a mais proeminente – medo do abandono, medo da solidão, medo de ter culpa, mas também medo de morrer” (Cooper-Royer, 2007, p.84).

A noção de morte segundo Cooper-Royer (2007) só é compreendida entre os nove e os dez anos de idade, quando as crianças conseguem distinguir entre o racional e o abstrato. Nesta fase “compreendem então o carácter irremediável da morte e entendem a sua dimensão angustiante no discurso dos adultos que as rodeiam, essencialmente os pais, cujas emoções absorvem como verdadeiras esponjas” (p.84).

5.4. Medo da escola

As crianças nutrem um medo peculiar, o medo da escola. Cooper-Royer (2007) considera mesmo que “se há um lugar que mobiliza os medos, esse lugar é a escola” (p.111).

Todos nós temos ritmos, adaptações e características diferenciadas e, da mesma forma, as crianças também o têm. Existem aquelas que nos primeiros dias, semanas ou meses lhes custa o processo de adaptação escolar, tendo mesmo, como consequência, algumas manifestações físicas. Nesta fase começam a desenvolver-se alguns medos escolares. Neste sentido, devem existir alguns cuidados, sobretudo, por parte da família.

A personalidade das crianças e dos jovens está em constante ebulição, porque nunca se interrompe a construção de pensamentos. [Desta forma os pais devem ter] consciência de que precisam ganhar primeiro o território da emoção, para depois ganhar o anfiteatro dos pensamentos e, em último lugar, conquistar os solos conscientes e inconscientes da memória, que é a caixa de segredos da personalidade. Eles surpreendem a emoção com gestos ímpares. Deste modo, geram fantásticos momentos educacionais (Cury, 2003, p.13).

Ainda na mesma linha de pensamento deste autor os pais devem estimular os filhos a ter de estabelecer metas, desejarem ter sucesso nos estudos e nas relações com os outros e a não terem medo das suas derrotas (Cury, 2003).

Capítulo II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Metodologia: a investigação-acção como opção

A investigação-acção apresenta uma grande afinidade simbiótica com a educação e é, por vezes, apresentada como sendo a metodologia dos professores/educadores como investigadores, enaltecendo a parte prática (Latorre, Arnal e Rincón, 1992). No livro *La investigación-Acción Fundamentos e Metodologías* Latorre, Arnal e Rincón (1992, pp. 247-248) referem, sustentados em vários estudos, as opiniões sobre o que é a investigação-acção. Autores, tais como Kemmis (1984), Escudero (1987), Elliot (1981) e Pini (1981) definem a Investigação-Acção como uma ciência crítica, ambígua e heterogénea, de carácter social, com o fim de melhorar a acção dentro da mesma. É uma metodologia de investigação educativa difícil de codificar em cânones precisos que permitam, com rigor lógico, refinar a sua conceptualização.

Elliot (1990) aponta como fundamentais na investigação-acção três tarefas, a saber:

- Identificar e diagnosticar problemas em determinadas situações que surgem com as tentativas de implementar eficazmente abordagens de investigação/descoberta e para elucidar a extensão em que os problemas podem ser generalizados e hipóteses de diagnóstico.
- Desenvolver e testar hipóteses práticas sobre como podem resolver os problemas de ensino anteriormente identificados e pesquisar em que medida eles se aplicam em geral.
- Esclarecer os objectivos, valores e princípios subjacentes a abordagens de investigação/descoberta, através da reflexão sobre os valores implícitos nos problemas identificados (p.136).

Segundo os autores Latorre, Arnal e Rincón (1992) a investigação-acção pode ser alcançada através de uma espiral de etapas constituídas por vários passos. Acrescentam assim que

o processo começa com uma ideia geral das necessidades para melhorar ou alterar algum aspecto problemático da prática, depois planifica-se os passos e estratégias que se vão realizar, leva-se a cabo a acção e o ciclo termina com a avaliação dos

efeitos de tal acção para voltar a repensar o ciclo” (Latorre, Arnal, & Rincón, 1992, p.251).

Fazer investigação é consequência de mais de um século de pensamento e os seus impulsionadores foram John Dewey, Kurt Lewin, Les Corey, associados no Teachers College (Arends, 1995). Arends (1995) lembra que Lawrence Stenhouse (1975, 1983,1984) e David Hopkins (1985) sustentaram a ideia de que o professor é um investigador na sala de aula. Segundo o mesmo autor podemos salientar duas premissas que são a base da investigação-acção:

- o profissional autónomo, ao invés de os professores contarem com os directores, supervisores ou professores universitários para lhes dizerem o que fazer, deveriam ter domínio do conhecimento e informação necessários para tomar decisões relativas às práticas educativas;
- informação é poder os professores recolhem informação válida sobre as aulas, utilizam a informação para tomarem decisões importantes e partilham essa informação com os alunos (Arends, 1995, p.526).

No entanto, Arends (1995), acrescenta que para a investigação-acção ser bem feita deve seguir alguns passos:

- decidir quais os problemas a estudar e explicar as questões concretas;
- recolher informação válida;
- interpretar e utilizar esta informação com o objectivo de melhorar o ensino (p. 526).

Devemos, enquanto profissionais de ensino, planificar estratégias que coloquem em acção a nossa linha pedagógica e, a partir daí observar e recolher os dados, analisá-los para posteriormente reflectir sobre eles. Isto porque, como nos refere Arends (1995),

a investigação-acção inicia-se tendo como base situações com as quais o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar. O processo consiste em isolar um problema para investigar, empreender acções, recolher dados, observar o que se passa, e reflectir sobre todo o processo antes de prosseguir o estudo (p.527).

Nesta linha de pensamento, decidimos-nos pela investigação-acção, pois corroboramos da ideia de que se deve ter em conta os processos em detrimento dos produtos.

2. Caracterização do contexto

O trabalho que se apresenta foi realizado na Santa Casa da Misericórdia de Bragança (de ora em diante designada por SCMB) mais especificamente numa das suas valências, a

escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (de ora em diante designado por 1º CEB) Doutor Diogo Albino de Sá Vargas.

Antes de darmos continuidade à caracterização do contexto onde exercemos a nossa acção educativa apraz-nos questionar, tal como Castro (1948): “desde quando existe a Misericórdia de Bragança?” (p.45). Para respondermos a esta questão utilizamos palavras de Miranda (2000) quando nos diz que

desde a Idade Média, com as sucessivas epidemias e fomes, até às guerras de África e o conseqüente embarque de soldados e marinheiros para o Oriente, muitos dos quais por lá morriam e com naufrágios tão frequentes, o número de órfãos e viúvas cresceu de forma assustadora. Tornando-se necessário criar estabelecimentos para o seu acolhimento (Miranda, 2000, p.19).

Podemos constatar, pela citação, que tais acontecimentos deram lugar a diversos institutos de recolhimento para órfãos e viúvas. Portugal assistiu à fundação da Obra das Misericórdias em 1498, que levou, tempos mais tarde, a administrar hospitais, nomeadamente durante o século XVI (Miranda, 2000). Segundo Castro (1948), “foi a 6 de Julho de 1518 que el El-rei Dom Manuel deu Compromisso à nossa Santa Casa, assinado por sua própria mão” (p.45). A SCMB foi uma obra que surgiu para dar resposta a estas necessidades. Foi desde a celebração do *Compromisso* que se desenvolveu a acção de assistência, quer através do seu Hospital, quer do Posto de Protecção à Infância (Miranda, 2000).

A SCMB continua, hoje em dia, a sua acção de bem-fazer manifestada através dos Lares da Terceira Idade, do Apoio Domiciliário, do Centro de Medicina Física e Reabilitação, da Empresa de Inserção/Lavandaria, do Museu Dr. Belarmino Afonso, dos Centros de Infância e da Escola do 1º CEB Dr. Diogo Albino de Sá Vargas.

A prestação de serviços à terceira idade ocupa grande parte da acção social da SCMB, mas sem descurar a educação. Relativamente às respostas sociais da infância, a SCMB tem como objectivos promover o desenvolvimento integral da criança, colaborar com as famílias na prevenção da saúde e promover a educação.

Foqemos-nos, agora, na valência onde foi implementado este trabalho. A Escola Dr. Diogo Albino de Sá Vargas entrou em funcionamento em 1991 (Miranda, 2000, p.108). O seu nome deve-se ao Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, um benemérito, que “legou à Santa Casa da Misericórdia de Bragança, vários prédios rústicos, direitos, acções, papéis de

crédito e foros na cidade de Bragança” (Miranda, 2000, p.90). Por este motivo o edifício da escola obteve o seu nome.

O estabelecimento de ensino do 1º CEB, como já foi supra referido, fica situado na SCMB, no centro da cidade na Rua Emídio Navarro, Apartado 14. É constituído por um edifício único, onde se situam cinco salas de aula e um hall (entre as salas), uma sala de computadores, três casas de banho (uma para o sexo masculino, outra para o sexo feminino e outra para os professores), uma sala dos professores e uma sala de arrumos. Por baixo deste bloco existe um segundo bloco com uma sala de A.T.L. e três casas de banho. No primeiro bloco referido existe uma área coberta e pavimentada que funciona como recreio das crianças durante o período tempestivo. Mais à frente situa-se o recreio a céu aberto com balizas, redes, baloiços e escorregas onde as crianças brincam quando está bom tempo. Anexo a este edifício situa-se a cantina da escola com duas casas de banho.

3. Participantes/caracterização da turma

O presente trabalho de investigação-acção foi efectuado na turma do 4º ano da Escola do 1º CEB Dr. Diogo Albino de Sá Vargas da SCMB, como já foi referido anteriormente. Esta intervenção teve a autorização do Sr. Provedor e Mesa Administrativa da referida instituição (*vide* Anexo I).

As crianças do grupo/turma do 4º ano totalizaram o nosso número de participantes, sendo constituída por 12 alunos, dez crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino.

No início do ano lectivo foi distribuído aos encarregados de educação, da turma em questão, um questionário onde tínhamos como propósito conhecer melhor os encarregados de educação e os seus educandos. Depois de devidamente analisados, foi efectuado o tratamento dos dados obtidos o que nos permitiu caracterizar melhor a turma. Convocamos, assim, para esta caracterização dois aspectos que consideramos mais significativos e aqueles que podem interferir na melhoria das situações de aprendizagem, sendo eles:

- O enquadramento sócio-económico; e
- A identificação de interesses e expectativas.

O nível sócio-económico das famílias é médio/alto, existindo alguns alunos subsidiados pela Acção Social Escolar.

Em termos profissionais os pais estão distribuídos por variadas profissões, sendo a maioria trabalhadores por conta de outrem em áreas ligadas à engenharia civil, enfermagem, professores e domésticas. O nível de escolaridade dos pais é também médio/alto, surgindo apenas uma mãe sem curso médio.

Contextualizamos, também, alguns aspectos que caracterizam os participantes (*vide* quadro 2), nomeadamente a existência ou não de retenções, bem como a disciplina preferida e aquela que têm maior dificuldade.

Quadro 2 - Sinopse dos alunos da turma do 4º ano

Codificação da criança	Ano de Escolaridade	Faixa etária anos	Retenções	Disciplina Preferida	Disciplina com mais Dificuldade
E1E1	4º	9	0	Matemática	Português
E1E2	4º	9	0	Português	-----
E1E3	4º	9	0	Português	Matemática
E1E4	4º	9	0	Português	-----
E1E5	4º	9	0	Português	Matemática
E1E6	4	9	0	Matemática	-----
E1E7	4º	9	0	Português	Expressão Plástica
E1E8	4º	9	0	Português	-----
E1E9	4º	9	0		Matemática
E1E10	4º	9	0	Português	Português
E1E11	4º	9	0	Português	-----
E1E12	4º	9	0	Matemática	-----

Pela leitura do quadro, no que refere à preferência das crianças pelas áreas disciplinares, percebe-se que a disciplina preferida, com 8 ocorrências, é a Língua Portuguesa, (E1E2; E1E3; E1E4; E1E5; E1E7; E1E8; E1E10; E1E11) seguida de Matemática com 3 ocorrências (E1E1; E1E6; E1E12). De realçar que uma das crianças (E1E10) refere que a disciplina preferida dela é a Língua Portuguesa, mas também assume que é a área onde tem mais dificuldade. No que diz respeito à disciplina que as crianças sentem mais dificuldade, com 3 ocorrências, notamos que é a Matemática (E1E3; E1E5; E1E9), seguida da Expressão Plástica com 1 ocorrência (E1E7).

Podemos constatar nos elementos caracterizadores das crianças que não existem retenções.

4. Caracterização da sala

A sala do 4.º ano era uma sala ampla, bem iluminada e arejada. Possuía, no fundo, dois quadros negros. No lado oposto aos quadros, estavam vários armários onde as crianças colocavam os seus trabalhos, os livros e o restante material. Na parede existiam placares de corticite onde as crianças expunham os seus trabalhos. Como se percebe no desenho da planta (*vide* figura nº 1) as mesas de trabalho das crianças encontravam-se dispostas em forma de “U”.

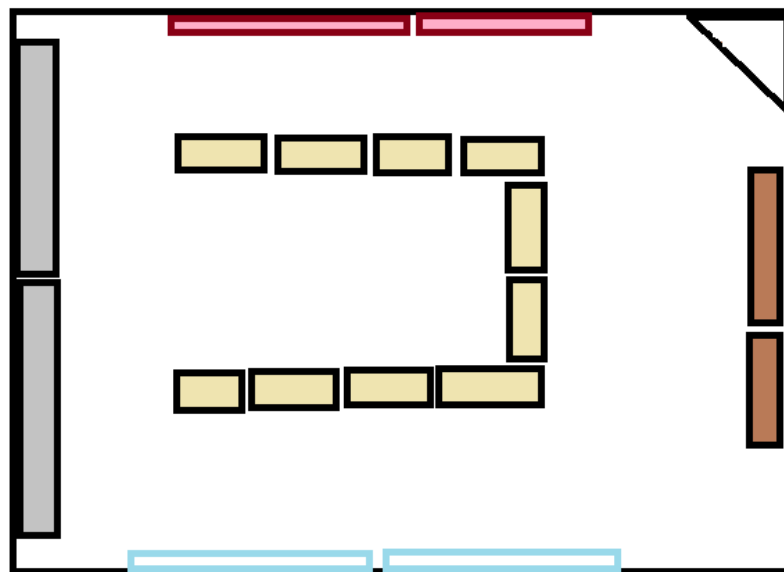


Figura nº 1 - Planta da sala de aula

A sala de aula é um local privilegiado para as crianças que compõem uma turma em todo o tipo de actividades. Os professores devem ter em conta a organização e gestão do espaço, pois é um factor importante para a implementação de uma pedagogia que propicie aprendizagens, pois a “forma como o professor os considera [a gestão e o espaço], constitui, por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor” (Zabalza, citado por Arends, 1995, p.147). Ou seja, a forma como o professor gere a organização e gestão da sala de aula, expressa o valor e a função que se lhe atribui e espelha também o tipo de comportamento educativo e comunicacional. Segundo Zabalza (1998)

o ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de

aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender (p.237).

A forma como o professor faz a distribuição e organização do espaço da sala de aula tem que ser bem pensada pois condiciona toda a aprendizagem e as interações. Cada faixa etária necessita de um planejamento e uma organização próprios. A corroborar desta ideia podemos observar a posição de Zabalza (1998) quando nos refere que

a idade condiciona fortemente o nível de autonomia e o seu equipamento de (aquilo que são capazes de fazer). Em função disso, teremos que adaptar os espaços e os materiais de forma tal, que sejam acessíveis para elas, [crianças] que sejam de fácil utilização, que ofereçam segurança e que estimulem a sua actividade (p.252).

A sala de aula deverá ser, para as crianças, um local de estímulos e motivação, que potencie todas as suas capacidades. Deverá possibilitar que todas as crianças tenham acesso aos mais diversos materiais, objectos e utensílios. Na opinião Arends (2008)

a disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás, a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem (p.126).

A corroborar a ideia de motivação, Postic (1995) considera que a motivação encaminha e constitui a actividade do aluno, facilitando o ganho de confiança em si próprio, nas suas capacidades de actuar e de se desenvolver. Neste sentido, o autor acrescenta ainda que “o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (p.21).

No que diz respeito à organização espacial, mesas e carteiras, a nossa escolha foi para a formação de carteiras em “U”. Isto, por concordarmos que

a formação em U (...) permite liberdade de movimento para os professores. [Estes] Têm acesso rápido ao quadro, o que pode ser importante durante uma discussão, e podem entrar dentro do U para estabelecer um contacto mais próximo com um determinado aluno quando necessário (Arends, 2008, p.423).

Porém também lhe reconhecemos algumas desvantagens:

A desvantagem do U é estabelecer uma certa distância emocional entre o professor, enquanto líder da discussão, e os alunos. Também coloca uma distância física considerável entre os alunos que se sentam no topo do U e os que se sentam no fim (Arends, 2008, p.423).

Na verdade, o modo como o espaço sala de aula é disposto é produto dos saberes, das concepções, das preferências daqueles que nela permanecem diariamente.

5. Passos Metodológicos

O presente trabalho de investigação pode ser definido como um estudo de carácter descritivo, na medida em que segundo Polit *et al* (1995), um “investigador que realiza um estudo descritivo observa, descreve e quiçá classifica, mediante um processo indutivo que posteriormente permite generalizações que podem levar a explicações provisórias acerca da relação entre fenómenos” (p.22), ou seja, a investigação tem como principal finalidade descrever fenómenos relacionados com os processos. Podemos ainda considerá-lo de carácter exploratório, isto se considerarmos que o seu principal objectivo reside no facto do investigador se familiarizar com o problema com a intencionalidade de o tornar mais explícito (Gil, 1983). Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objectivo primordial o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Com o presente estudo pretendemos obter informações que permitam, futuramente, fazer estudos mais aprofundados nesta área. O estudo exploratório mostra-se útil pelo facto de, neste domínio de interesses, existirem poucos conhecimentos, favorecendo, de certa forma, a criação de conceitos e desenvolvimento de teorias.

O estudo reveste-se ainda de uma abordagem quantitativa uma vez que utilizamos alguns procedimentos em termos de análise sustentada na aplicação dos “princípios, técnicas e métodos das ciências matemáticas dentro das ciências factuais” (Trujillo, citado por Lakatos & Marconi, 1991, p.25).

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foi utilizado um questionário (inventário de interesses), tendo sido implementado às crianças com o intuito de perceber quais as suas ambições, interesses e ocupações (*vide* Anexo II). Ao longo do desenvolvimento do trabalho também foi solicitado às crianças o preenchimento de um inventário em que teriam que avaliar a intensidade dos seus medos (*vide* Anexo III).

Sustentamo-nos na análise documental dos trabalhos realizados pelas crianças para melhor responder a algumas questões. “Na maior parte dos casos, o investigador utiliza o material que já existe” (Bogdan & Biklen, 1994, p.176). Os documentos são instrumentos preciosos, são diamantes brutos. Eles devem passar por vários processos, um primeiro que é a sua recolha e o segundo que é a análise dos documentos. Os documentos quando são de natureza pessoal são usados “de forma lata para se referir a qualquer narrativa dita na

primeira pessoa que descreve as acções, experiências e crenças do indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.177). Mas, segundo os mesmos autores, o levantamento dos documentos tem como objectivo auferir provas com pormenor com a lente dos seus actores.

O nosso estudo foi complementado com diferentes elementos que integram uma investigação, tais como, registos escritos, registos icónicos e evidências significativas, tais como fotografias.

6. Instrumento de recolha de dados

Para este estudo, optamos pelo questionário, considerando que este seria o instrumento de recolha de dados mais adequado para o nosso estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1991), o questionário “é um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p.201). O questionário constitui-se, assim, num meio rápido e económico na obtenção de informação.

O questionário apresenta uma série de vantagens e desvantagens, às quais não somos alheios. Lakatos e Marconi (1991) apresentam-nos como vantagens as que passamos a citar:

- Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- Abrange uma área geográfica mais ampla;
- Economiza pessoal, tanto em treinamento como em trabalho de campo;
- Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- Há maior liberdade e segurança nas respostas, devido ao seu anonimato;
- Há menos riscos de distorção, devido à não influência do pesquisador;
- Há mais tempo para responder e em horário mais favorável;
- Maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (p.202).

Quanto às desvantagens os autores assinalam as seguintes:

- Percentagem pequena de questionários respondidos;
- Grande número de perguntas sem resposta;
- Não pode ser aplicada a pessoas analfabetas;
- Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- Dificuldade de compreensão, por parte dos informantes leva a uma uniformidade aparente;
- Na leitura de todas as perguntas, antes da resposta, pode uma questão influenciar a outra;
- A devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização;

- O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação;
- Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando as questões (Lakatos & Marconi, 1991, p.202).

Os questionários foram aplicados no 4º ano da Escola de Ensino Básico do 1º Ciclo Doutor Diogo Albino de Sá Vargas em Bragança, no ano lectivo 2009/2010 e a recolha de dados foi consumada no período de Janeiro de 2009 a Junho de 2010.

Quanto ao vocabulário utilizado ao longo do questionário, tanto nas questões como nas introduções necessárias, tentamos ser, o mais possível, claras, objectivas e precisas na linguagem utilizada de modo a que todas as crianças não tivessem hesitações ao responder.

É importante conjugar diversas formas de recolher os dados. Na elaboração do nosso trabalho, para além do questionário, foram usados outros instrumentos. Para os dados referentes às representações simbólicas utilizamos os registos escritos elaborados pelas crianças de forma a reunir as principais ideias sobre o tema em estudo, que foram digitalizados e organizados segundo as diferentes sessões. Outros métodos usados foram os registos icónicos e textuais das crianças com os aspectos mais relevantes ao estudo e foram de uma enorme preciosidade no decorrer da análise deste trabalho. Os registos em suporte vídeo também foram utilizados, embora as crianças sentissem algum receio em falar quando estavam a ser filmadas, mas o registo em vídeo permite todo um observar de movimentos gestuais aplicados aquando da transmissão oral e outros tipos de comunicação multimodal. Mas para proteger a identidade das crianças fizemos a transcrição das suas vozes que se apresentam em forma de discursos.

Para sustentar as representações icónicas foi também usado o registo fotográfico. Foi nosso propósito registar as actividades. De facto, “nas mãos de um investigador educacional uma máquina fotográfica pode produzir fotografias para utilização” em situações diversas (Bogdan & Biklen, 1994, p.188). Neste sentido e para preservar a identidade das crianças os seus rostos não serão mostrados.

Os instrumentos de recolha de dados foram codificados, com a atribuição de letras maiúsculas e números, aquando da entrega dos mesmos. Procedemos à apresentação do estudo e seguidamente solicitámos a colaboração dos participantes, explicando os seus objectivos e finalidades. Por último, garantimos junto dos Encarregados de Educação e crianças a total confidencialidade e o anonimato. Todos os participantes foram informados e aceitaram participar no estudo de forma voluntária.

Tendo presente alguns factores limitativos, nomeadamente o tempo para a sua realização e as características inerentes aos participantes, para além de outros, optamos mesmo assim por este estudo.

7. Plano de Acção

Previamente, numa abordagem participada com as crianças, definiu-se o plano de acção. Ao longo deste processo, realizaram-se actividades prévias e devidamente programadas com a finalidade de observarmos os comportamentos/atitudes/sentimentos que se desenvolveram durante a realização dessas mesmas actividades. Foi nosso propósito conhecer melhor os interesses das crianças, para assim conseguirmos concretizar uma prática motivadora na implementação das actividades que programamos para que ultrapassassem os seus medos/dificuldades/fobias. Para tal, tentamos diversificar as nossas práticas, sempre com a finalidade de perceber, ou fazer emergir os medos das crianças. Sustentadas em livros de literatura para a infância, nomeadamente “Pássaro de Alma”, “Onde vivem os Monstros” e “As Preocupações do Billy”, pretendíamos ver realizadas algumas actividades que agora enumeramos:

- leitura do livro “O Pássaro da Alma”;
- desenho criativo do medo que cada criança possuía;
- classificação da intensidade de cada medo por parte das crianças;
- baptismo do pássaro;
- criação das gavetas dos medos;
- citação oral dos medos, por parte das crianças, camuflando-se no “Pássaro da Alma”;
- há linhas que são monstros;
- leitura do livro “As preocupações do Billy” e construção de um medómetro;
- construção dos bonecos das preocupações;
- queima dos medos.

Abordamos, numa pequena sinopse, cada livro utilizado no nosso projecto para um melhor enquadramento e compreensão das actividades desenvolvidas.

O livro “O Pássaro da Alma” foi o eleito para a primeira actividade, onde pretendíamos que após a leitura da história cada criança atribuísse um título e colocasse no papel, através de um desenho, o medo que mais a martirizava. A sinopse do referido livro pode ser observada no quadro 3.

Quadro 3 - Sinopse do livro “O Pássaro da Alma”

O Pássaro da Alma	
Autor	Michal Snunit
Ano	2009
Sinopse	“O livro O Pássaro da Alma toca toda a gente, de todas as idades, o que explica o seu tremendo sucesso no mundo inteiro” (Shimon Peres, in contracapa “O pássaro da Alma”, 2009). A relação entre a nossa alma e nós mesmos é explicada de forma delicada e poética neste livro. Escrito primeiramente para crianças mas que, desde então, veio a tornar-se num <i>best-seller</i> internacional para “todas as idades”.

Relativamente ao livro “Onde vivem os Monstros” podemos observar a sinopse no quadro 4, tendo sido nosso propósito levar as crianças a conhecer os seus sentimentos e a enfrentar os seus medos.

Quadro 4 - Sinopse do livro “Onde vivem os Monstros”

Onde vivem os Monstros	
Autor	Maurice Sendak
Ano	2009
Sinopse	O livro “Onde vivem os Monstros” mostra-nos a aventura pelo mundo imaginário de um pequeno rapaz, o Max. Na sua viagem, o pequeno chega a um horrível lugar onde vivem monstros temíveis que tentam assustá-lo. Max não se deixa vencer e amansa os monstros com o seu truque mágico. Os monstros a partir desse momento consideram Max o rei de todos os monstros.

Já no que diz respeito à actividade onde pretendíamos que as crianças construíssem os bonecos das preocupações e medissem os seus medos, usamos o livro “As preocupações do Billy”, cuja sinopse se apresenta no quadro 5.

Quadro 5 - Sinopse do livro “As preocupações do Billy”

As preocupações do Billy	
Autor	Anthony Browne
Ano	2006
Sinopse	O Billy está sempre preocupado. Ele preocupa-se com chapéus e sapatos. Ele preocupa-se com nuvens e chuva e pássaros gigantes. A avó também, quando era menina, se preocupava com tudo. Será que ela consegue ajudar o Billy a ultrapassar os seus medos?

Os bonecos das preocupações têm a sua origem na Guatemala. Desde há muitos anos, as crianças guatemaltecas fabricam estes bonecos com bocados de madeira e restos de tecidos e fios. À noite, à hora de se deitarem, contam uma preocupação a cada um deles e colocam-nos debaixo da almofada. Desta forma, as crianças acordam na manhã seguinte sem preocupações. Este costume está agora espalhado por distintas partes do mundo.
--

Depois de explanado o plano de acção das actividades realizadas, daremos continuidade ao trabalho com a apresentação e tratamento dos dados. De salientar que as actividades foram realizadas em dias distintos ao longo dos meses que decorreu o projecto.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

1. Acção educativa

Procedeu-se, inicialmente, à leitura da história o “O Pássaro da Alma”, sem nunca serem facultadas as imagens da história às crianças. Após a sua leitura foi solicitado, às crianças, que sugerissem um título e, por fim, foi-lhes pedido que realizassem um desenho dos medos que cada um sentia. Apresentámos, de seguida alguns registos icónicos e escritos executados, bem como a sua análise.

Sessão 1

Com o objectivo de ressaltar as emoções nas crianças foi-lhes lido a história “O Pássaro da Alma” (Snunit, 2009). A partir desta história foram delineadas várias actividades. No sentido de contextualizar o dinamismo proposto apresentamos o quadro 6 onde podemos observar, mais detalhadamente, os passos que seguimos.

Quadro 6 - Leitura do livro “O Pássaro da Alma”

Título	O Pássaro da Alma	
Participantes	4º ano	
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral	
Material	Um exemplar do livro “O Pássaro de alma”, folhas	
Descrição da actividade	Introdução	A professora mostra a capa do livro, mas os alunos não têm acesso ao seu título e interroga-os para um possível título para o livro: - Falará sobre o quê este livro?
	Crianças	Escutam e partilham reflexões.
	Indução1	Leitura em voz alta do livro, seguida de uma reflexão conjunta sobre o texto: – O que nos transmite esta história?
	Crianças	Referem o que a leitura do livro lhes transmitiu.
	Indução 2	A professora sugere que os alunos atribuam um título à história. E regista. Mostra o título original e conversa com os alunos, reforçando os elementos intertextuais do original e das que as crianças inventaram. Por fim, pede às crianças que desenhem o(s) medo(s) que possuem.
Tempo	45 min	
Observações	As crianças gostaram bastante desta história, não tiveram dificuldade em interpretar a história e em atribuir um título que resultou análogo ao original.	

Foi solicitado às crianças que desenhassem o medo que mais as atormentava e, no seguimento desta análise, daremos conta desses resultados que se apresentam em forma de figuras.



Figura nº 2 - Medo presente na criança E1E1

O medo sentido por esta criança é o medo de aranhas e o medo de morrer. Como podemos observar, o medo de animais, expresso nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência* é uma recorrência que afecta mais frequentemente as meninas do que os meninos (Silva, 2003). Também o medo da morte, embora seja um dos medos que se encaixa mais na faixa etária dos 8 aos 12 anos, também é uma preocupação, ao contrário do medo de animais que diz respeito à faixa etária entre os 4 e os 7 anos. Deprendemos que nesta criança, apesar de não se enquadrar nesta faixa etária, persiste o medo de animais.



Figura nº 3 - Medo presente na criança E1E2

Ao observarmos a figura nº3 podemos afirmar que o medo sentido por esta criança é o medo de tempestades, o medo da morte, o medo de monstros/animais e o medo de trovões.

Observando a tabela de *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência*, o medo de trovões e o medo de animais/monstros é característico na faixa etária dos 4 aos 7 anos. O medo da morte e das tempestades já diz respeito à faixa etária dos 8 aos 12 anos. Concluimos depois da observação feita que, esta criança, ainda possui alguns medos que se encaixam na faixa etária anterior à sua (Silva, 2003).



Figura nº 4 - Medo presente na criança E1E3

Esta criança tem medo da morte, de cemitérios, de trovoadas e de monstros.

Como podemos observar nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência*, o medo da morte, o medo de trovões e raios é característico em crianças na faixa etária dos 9 anos. No que diz respeito ao medo dos monstros, este já diz respeito à faixa etária entre os 4 e os 7 anos. Depreendemos, pois que, esta criança, ainda não transitou totalmente para a etapa seguinte no que diz respeito ao medo dos monstros (Silva, 2003).



Figura nº 5 - Medo presente na criança E1E4

Esta criança refere ter medo da morte, medo que os seus familiares (o pai, a mãe, ele próprio, o avô e a avó) morram e medo do diabo.

O medo da morte de um ente querido é uma ocorrência que ocorre na faixa etária dos 8 aos 12 anos, como podemos observar nos *evocadores de reacções de medo e ansiedade na infância e na adolescência* (Silva, 2003).

O medo do diabo representa-se para esta criança como algo que a marcou através de histórias. “O mal sempre esteve presente na literatura para crianças” (Ferraz, 2009, p.3). Tal facto transporta para as crianças associações por vezes malignas que influenciam as representações imaginárias das crianças.



Figura nº 6 - Medo revelado pela criança E1E5

Depois de observada a figura nº 6, no seu registo icónico, esta criança, diz ter medo de alturas e de arranha-céus.

Nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência* não é possível encontrar nada que nos sustente este medo (Silva, 2003).



Figura nº 7 - Medo presente na criança E1E6

O medo presente nesta criança é o medo de morrer e de monstros/animais.

Como podemos observar, o medo da morte, expresso nos *evocadores de medo de ansiedade na infância e adolescência*, é um medo que se encaixa na faixa etária dos 8 aos 12 anos. Por outro lado, o medo de animais diz respeito à faixa etária dos 4 aos 7 anos e é mais frequente nas meninas do que nos meninos (Silva, 2003). Concluimos que nesta criança, apesar de não se enquadrar nesta faixa etária, persiste ainda o medo de animais.



Figura nº 8 - Medo presente na criança E1E7

O medo sentido por esta criança é o medo de animais, nomeadamente de cobras, ratos e cães.

Como podemos observar, o medo de animais, expresso nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência*, é uma recorrência que afecta mais frequentemente as meninas do que os meninos, embora este registo icónico seja de uma criança do sexo masculino. O medo de animais diz respeito à faixa etária entre os 4 e os 7 anos daí deprendermos que nesta criança, apesar de não se enquadrar nesta faixa etária, ainda persiste o medo de animais (Silva, 2003).



Figura nº 9 - Medo presente na criança E1E8

A criança E1E8 refere ter medo de vacinas e de tomar conta da sua saúde.

Observando os evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência, podemos ver que o medo de doenças, de sofrer procedimentos médicos, é uma ocorrência que afecta mais as meninas que os meninos e está presente na faixa etária dos 8 aos 12 anos (Silva, 2003).



Figura nº 10 - Medo presente na criança E1E9

O medo que esta criança regista é o medo de hospitais e o medo da morte (cemitérios), tal facto é comprovado depois de uma análise mais detalhada à figura nº 10.

Com base nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência*, podemos concluir que ambos os medos se encaixam na faixa etária dos 8 aos 12 anos. O medo de hospitais, medo de sofrer um procedimento médico é também uma ocorrência que afecta mais as meninas do que os meninos (Silva, 2003).



Figura nº 11 - Medo presente na criança E1E10

O medo sentido por esta criança é o medo da morte.

Através dos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência* podemos observar que, o medo da morte é uma ocorrência que se destaca na faixa etária dos 8 aos 12 anos (Silva, 2003).



Figura nº 12 - Medo presente na criança E1E11

O medo sentido por esta criança é o medo de ter um acidente de automóvel.

Observando a tabela dos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência*, podemos constatar que o medo de sofrer um acidente automóvel é comum na faixa etária dos 8 aos 12 anos (Silva, 2003).

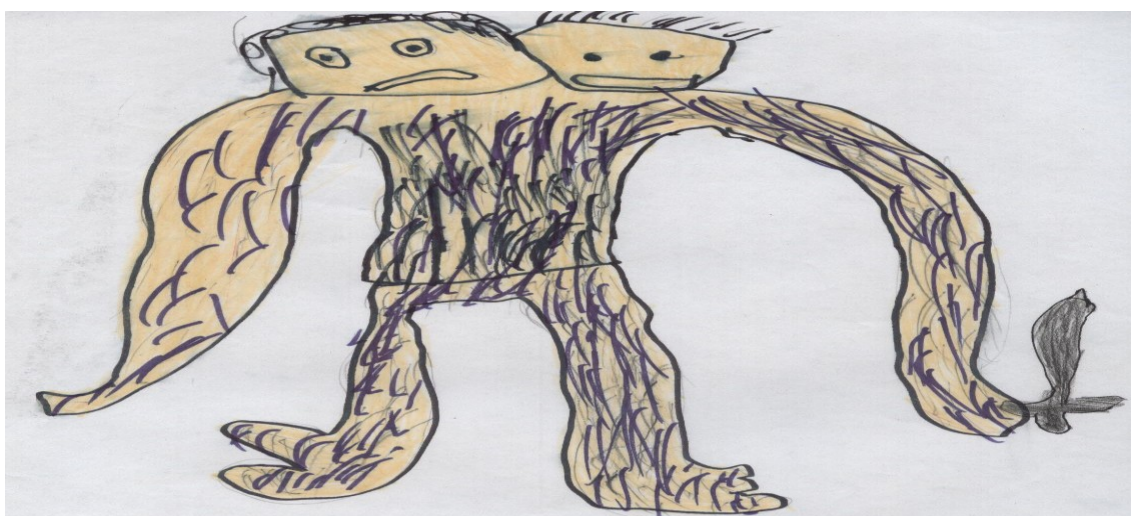


Figura nº 13 - Medo presente na criança E1E12

Esta criança possuiu o medo de monstros, mais especificamente medo de monstros de duas cabeças. Como podemos observar, o medo dos monstros e fantasmas, expresso nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e na adolescência*, é uma ocorrência que persiste na faixa etária dos 4 aos 7 anos (Silva, 2003). Embora esta criança não esteja enquadrada nesta faixa etária este medo perdura.

Apresentamos de seguida, em forma de tabela, a sinopse dos sintomas referidos por cada criança.

Tabela 1 - Sinopse dos sintomas das crianças

Codificação da criança	Sintoma/Medo
E1E1	Aranhas, morte.
E1E2	Tempestade, morte, monstros e trovões.
E1E3	Morte, cemitérios, trovoadas e monstros.
E1E4	Morte dele e de familiares.
E1E5	Alturas e de arranha-céus.
E1E6	Morrer, monstros/animais.
E1E7	Animais, cobras, ratos e cães.
E1E8	Vacinas.
E1E9	Hospitais, morte (cemitérios).
E1E10	Morte
E1E11	Acidente de automóvel e morrer.
E1E12	Monstros

Podemos observar que o medo que mais persiste é o medo da morte com 8 ocorrências, (E1E1; E1E2; E1E3; E1E4; E1E6; E1E9; E1E10; E1E11) ao comparar com a tabela de *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência* de (Silva, 2003), verificamos que a morte é um medo presente nas crianças na faixa etária entre os 8 e os 12 anos. Faixa etária esta onde as crianças do estudo se inserem.

Sessão 2

As crianças na primeira actividade referiram os seus maiores receios. Foi nosso propósito querer saber qual a intensidade que as crianças atribuíam a cada um dos seus temores.

Para tal, na sessão 2, recorremos a uma folha previamente elaborada (*vide* Anexo III), onde cada criança identificava a intensidade dos seus medos. No quadro 7 apresentamos a sinopse da actividade que desenvolvemos.

Quadro 7 - Sinopse da actividade “Intensidade dos medos”

Título		Intensidade dos medos	
Participantes		Turma do 4º ano	
Palavras-chave		Identificação da intensidade dos medos	
Material		Uma folha onde cada criança regista a intensidade dos medos.	
Descrição da actividade	Introdução	A professora com a folha explica às crianças o que é necessário realizar, e sugere que os alunos sejam sinceros aquando do registo.	
	Crianças	Cada um dos alunos regista na folha da intensidade dos medos o grau de intensidade de cada medo.	
	Indução	A professora recolhe as folhas das crianças.	
Tempo		45 min	
Observações		Os alunos gostaram bastante desta actividade pois puderam atribuir, numa escala previamente definida, a intensidade de cada um dos seus medos.	

Na tabela 2 apresentamos os medos referidos pelas crianças, com uma atribuição de intensidade *muito forte*.

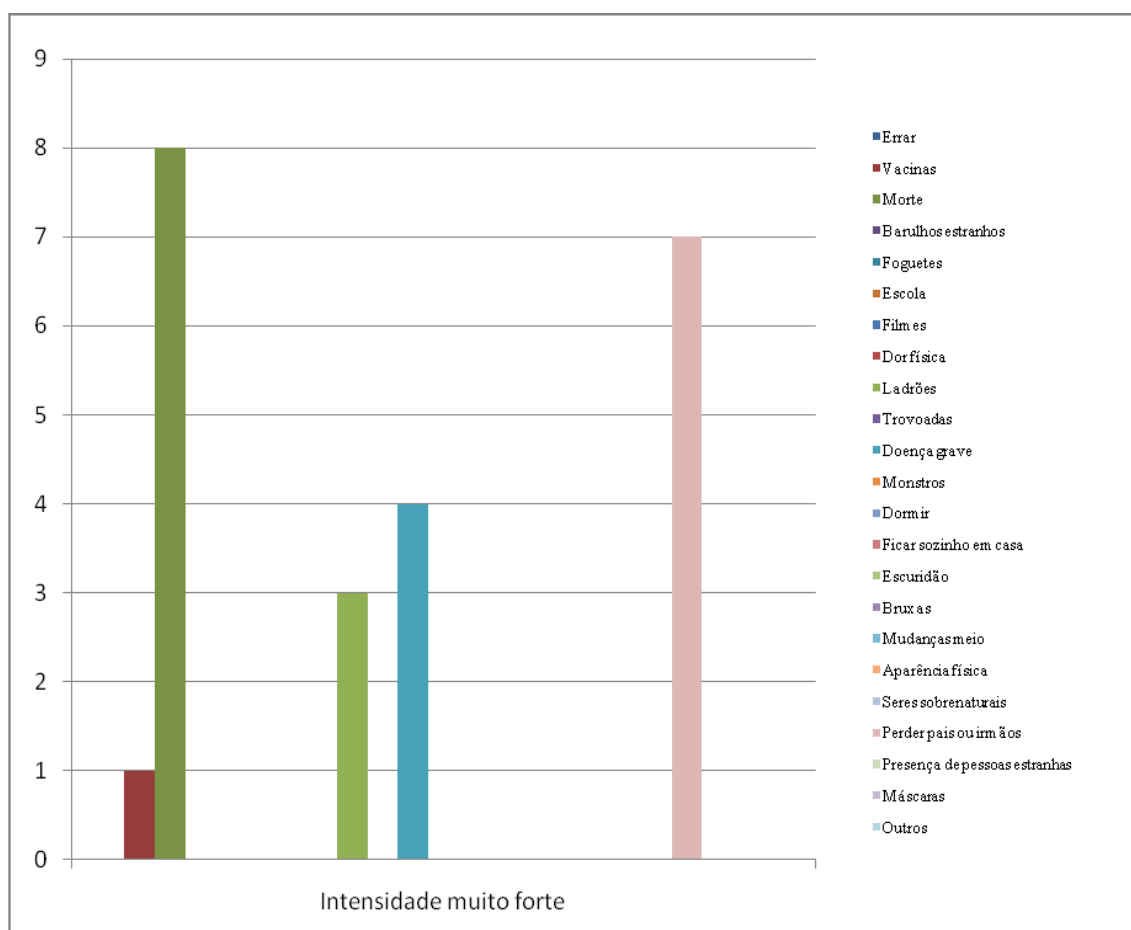
Tabela 2 - Intensidade *muito forte* dos medos

Medos	Intensidade muito forte
Errar	0
Vacinas	1
Morte	8
Barulhos estranhos	0
Foguetes	0
Escola	0
Filmes	0
Dor física	0
Ladrões	3
Trovoadas	0
Doença grave	4
Monstros	0
Dormir	0
Ficar sozinho em casa	0
Escuridão	0
Bruxas	0
Mudanças meio	0
Aparência física	0
Seres sobrenaturais	0
Perder pais ou irmãos	7
Presença de pessoas estranhas	0
Máscaras	0
Outros	0

Na tabela 3 é possível observar os medos mais recorrentes nas crianças. Com 8 ocorrências temos o medo da morte. O medo de perder os pais ou os irmãos aparece com 7 ocorrências, com 4 ocorrências aparece o medo de ter uma doença grave.

Depois de recolhida a folha onde cada criança discriminava a intensidade dos seus medos, procedemos à análise dos mesmos. Na forma de gráficos podemos presenciar desde as intensidades muito fortes às intensidades fracas.

Gráfico n° 1 - Representação gráfica dos medos com mais intensidade

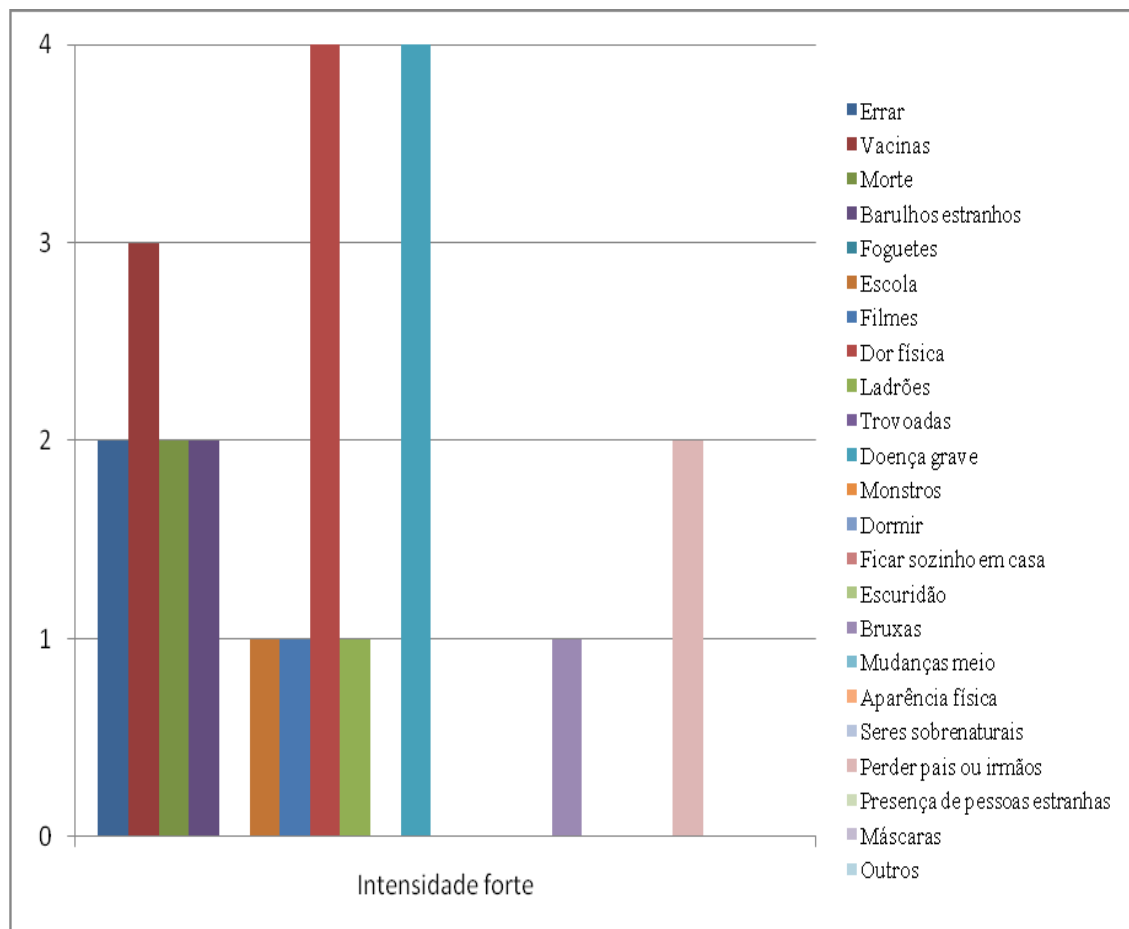


Na análise da questão da intensidade muito forte, podemos verificar que as crianças responderam com 8 ocorrências que a morte era o medo que mais as atormentava. Os sintomas relatados como mais persistentes relacionam-se com o medo da morte, este achado corrobora do estudo realizado por Silva (2003) que apresenta de forma sucinta na tabela de *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência*. Segundo Cooper-Royer (2007) é “perto dos seis/sete anos, quando, saída do período edipiano, se abre o mundo exterior e aos outros, a criança começa a tomar consciência da

irreversibilidade da morte”. Concordamos com o autor, pois no grupo de crianças inquiridas, 8 das 12 crianças refere ter muito medo da morte, sendo nesta faixa etária que as crianças começam a ser capazes de raciocinar a partir do abstracto.

Podemos comprovar, assim, que as crianças “compreendem então o carácter irremediável da morte e entendem a sua dimensão angustiante no discurso dos adultos” (Cooper- Royer, 2007, p.84).

Gráfico n° 2- Representação gráfica dos medos com intensidade forte

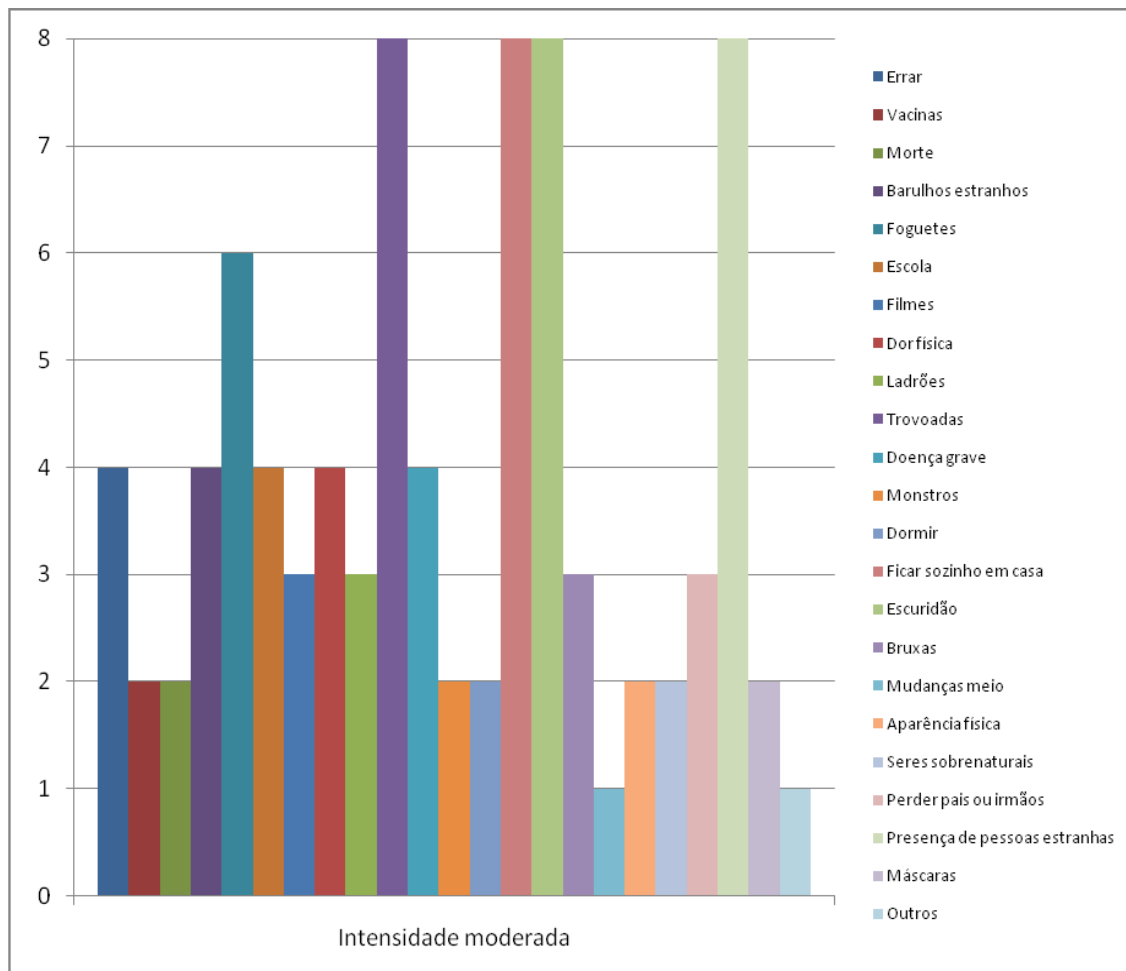


Quando as crianças foram confrontadas com a questão em que tinham de conseguir quantificar a intensidade dos seus medos com uma intensidade forte podemos observar que o medo de errar teve 4 ocorrências assim como o medo de vacinas.

Observando a tabela de *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência* de Silva (2003) podemos constatar que o medo de trabalhos escolares e de ter notas ruins é uma ocorrência que afecta mais as meninas do que os meninos, assim

como o medo de sofrer procedimentos médicos. Estes medos enquadram-se na faixa etária dos 8 aos 12 anos.

Gráfico n° 3 - Representação gráfica dos medos com intensidade moderada



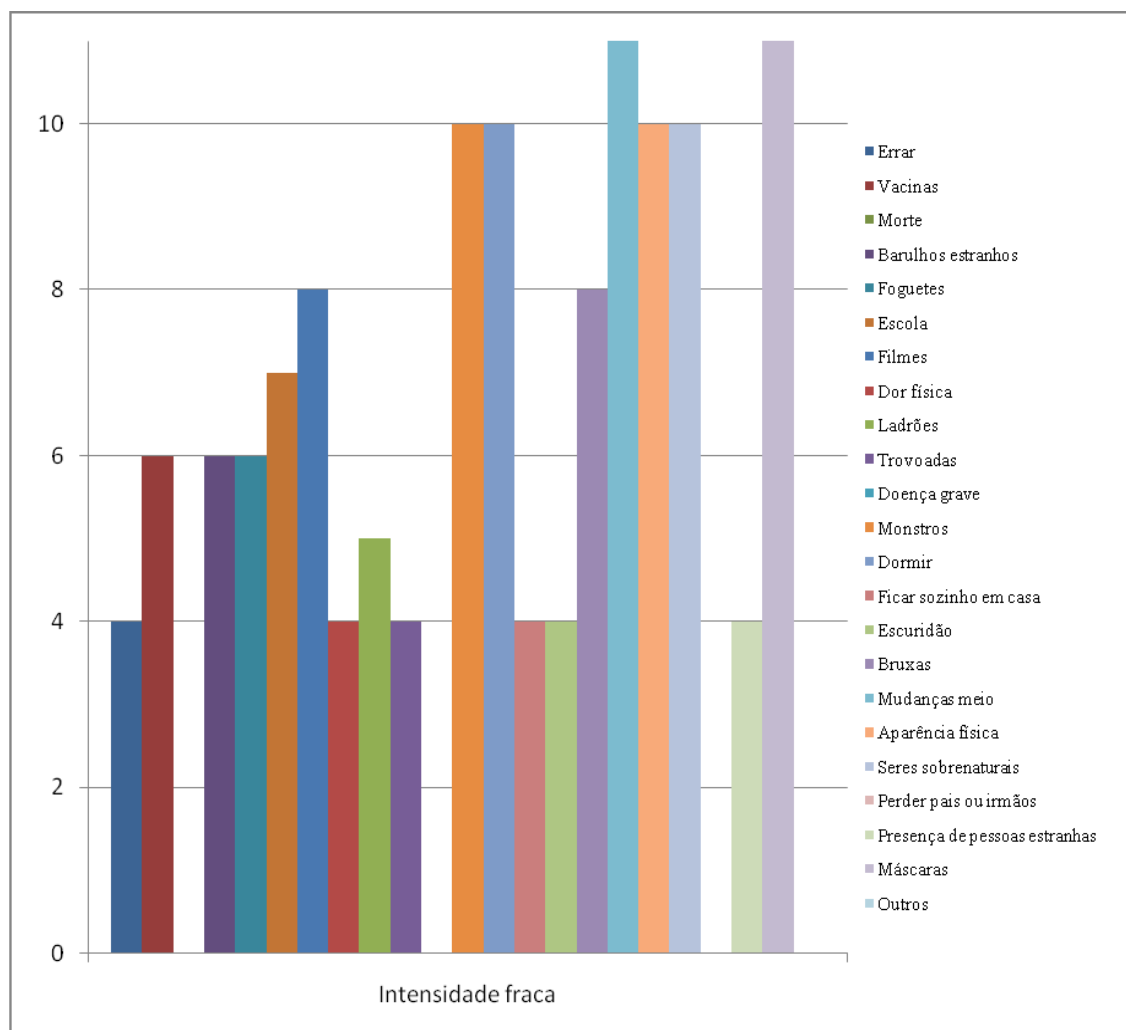
Com uma intensidade moderada temos alguns medos, com 8 ocorrências temos o medo de trovoadas, o medo de ficar sozinho em casa, o medo da escuridão e o medo da presença de pessoas estranhas.

Conforme se pode comprovar na tabela *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência* de Silva (2003) estes medos, que persistem nas crianças em estudo, fazem parte da faixa etária onde elas se enquadram, dos 8 aos 12 anos.

Um aluno referiu ter outro tipo de medo não mencionado na lista: medo de lobos. Este tipo de medo tem uma intensidade forte na sua vida diária. Segundo Cooper-Royer (2007, p.16) “a tradição oral representa de forma constante o lobo como devorador de homens, de mulheres e, sobretudo de crianças”. O medo dos lobos representa-se para esta

crianças como algo que a marcou através das histórias ou vivências perturbadoras. O conhecimento que possui do lobo transportou-a para a representação de uma figura maligna evocada nos discursos das gentes transmontanas e nos contos populares de tradição oral, factos que influenciam as suas representações imaginárias.

Gráfico n° 4 - Representação gráfica dos medos com intensidade fraca




Neste gráfico podemos observar que as crianças com medos com intensidade fraca possuem medo das máscaras e medo das mudanças do meio, ambos com 11 ocorrências.

Sessão 3

Para esta actividade foi previamente construído um pássaro feito de cartão com o intuito de cada criança encarnar o pássaro e com a “personalidade” de pássaro poder relatar

todos os seus medos. No quadro 8, de igual forma, apresentamos a sinopse do decorrer da actividade.

Quadro 8 - Sinopse da actividade “O Pássaro da Alma”

Título	O Pássaro da Alma	
Participantes	Turma do 4º ano	
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral	
Material	Um exemplar do livro “Pássaro de alma”, pássaro feito em cartão. 	
Descrição da actividade	Introdução	A professora depois do intervalo e ao entrarem na sala de aula, confronta as crianças com um pássaro que se encontra no chão junto da janela. Bem depressa, todas as crianças se amontoam, para conseguirem ver melhor que pássaro seria. Com o pássaro gigante feito em cartão, a professora lembra as crianças que como não sabemos o nome do pássaro em conjunto poderiam escolher um nome para poder baptizar o passarinho.
	Crianças	As crianças escolhem um nome. O nome eleito por unanimidade foi Amarelinho.
	Indução 1	A professora convida as crianças que individualmente e sozinhas na sala com a professora encarnem o pássaro Amarelinho e lhe falem dos medos que possuem. Refere que será uma actividade que será muito bem guardada e sigilosa.
	Crianças	Cada uma das crianças “veste” o pássaro e fala dos medos que mais a atormenta.
	Indução2	A professora regista numa folha.
Tempo	90 min	
Observações	As crianças gostaram bastante desta actividade e sentiram-se mais libertas depois de falarem de algo que, por natureza, é difícil. Acharam muito engraçado, serem padrinhos e madrinhas de um passarinho.	

Com a ajuda de um animal, previamente elaborado em cartão, foi nossa intenção levar as crianças a desinibirem-se e, sem vergonha, relatarem os medos presentes no seu dia-a-dia. De modo a conseguir que as crianças falassem diante de uma câmara de vídeo, prometemos-lhes que as gravações não seriam vistas por desconhecidos. Deste modo,

apresentamos na tabela que se segue, os medos relatados pelas crianças, protegendo a sua identidade, assim como a categoria etária em que se enquadra cada uma delas.

Tabela 3 – Sinopse dos medos proferidos em vídeo pelas crianças

Codificação das crianças	Discursos das crianças	Categoria em que se encaixa
E1E1	“Eu tenho medo de morrer ...”.	8 aos 12 anos
E1E2	“Tenho muito medo de morrer...”.	8 aos 12 anos
E1E3	“Medo de morrer e morrer os meus pais...”.	8 aos 12 anos
E1E4	“Medo do escuro e de morrerem os meu pais...”.	4 aos 7 anos 8 aos 12 anos
E1E5	“Tenho medo de estar sozinho e medo de morrer...”.	4 aos 7 anos 8 aos 12 anos
E1E6	“Tenho medo de sítios escuros...”.	4 aos 7 anos
E1E7	“Eu tenho bastante medo de morrer...”.	8 aos 12 anos
E1E8	“Tenho medo de ir ao cemitério à noite sozinho...”.	4 aos 7 anos
E1E9	“Tenho medo de alturas de estar em locais altos...”.	8 aos 12 anos
E1E10	“Tenho medo de animais perigosos...”.	4 aos 7 anos
E1E11	“Eu tenho muito medo de aranhas e de cemitérios...”.	4 aos 7 anos 8 aos 12 anos
E1E12	“Tenho medo de estar no cemitério sozinho à noite...”.	4 aos 7 anos 8 aos 12 anos

Depois de analisada a tabela podemos observar que o medo da morte prevalece sobre os restantes medos. Tal facto é referido pelas crianças no desenrolar das actividades.

Sessão 4

Depois das crianças terem referido na actividade “O Pássaro da Alma” os seus maiores medos, foi nossa intenção que as mesmas colocassem os seus medos por escrito (*vide* Anexo IV) para que os distribuíssem por aquilo que denominamos de gavetas dos medos. Cada uma dessas gavetas era composta por uma categoria. A primeira gaveta

intitulava-se “Medos que não me preocupam...”; a segunda gaveta “Medos que toda a gente tem...”; e, a última gaveta, “Medos que me preocupam...”.

No quadro 9 podemos ver mais ao pormenor todo o desenrolar da actividade.

Quadro 9 - Sinopse da actividade as gavetas do medo

Título	Pássaro da alma	
Participantes	4º ano	
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral	
Material	Pássaro de cartão, três gavetas, folhas com os medos	
Descrição da actividade	Introdução	A professora mostra o pássaro Amarelinho de cartão e as gavetas que o incorporam, denominadas por “medos que me preocupam...”, “medos que não me preocupam...” e “medos que toda a gente tem...”. Distribui às crianças uma folha onde se encontram estes três cartões e pede-lhes que escrevam os medos nos referidos cartões.
	Crianças	Cada criança no respectivo cartão escreve o(s) medo(s) predominante(s).
	Indução 1	A professora mostra que por baixo do Amarelinho existe um compartimento com três gavetas distintas. Pede a cada uma das crianças que coloque o respectivo cartão na sua correspondente gaveta.
	Crianças	Colocam os cartões nas gavetas.
	Indução 2	A professora diz às crianças que todos os medos que colocaram nas gavetas ficarão guardados num género de cofre, ao qual ninguém terá acesso.
Tempo	45 min	
Observações	Os alunos gostaram bastante desta actividade, sentiram que os seus medos ficariam em segurança. Mas, para proceder à análise dos medos, tivemos que dar uma “espreitadela” sem que as crianças se apercebessem, caso contrário estaríamos a violar o contrato previamente estabelecido.	

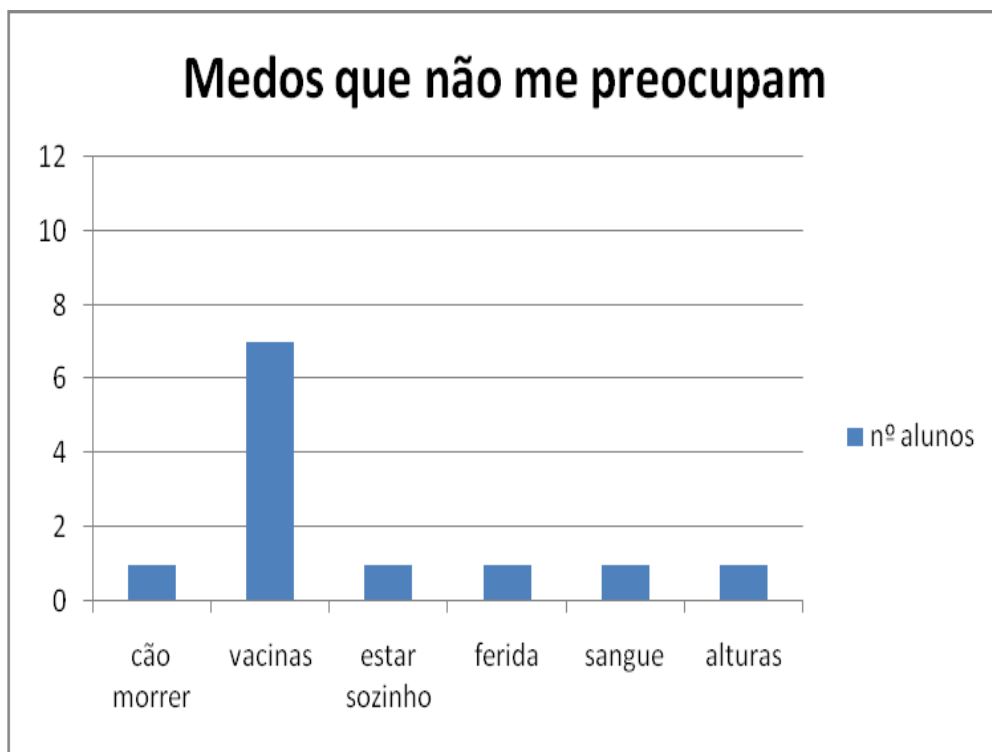
Apresentamos de seguida uma tabela onde se encontram os medos referidos pelas crianças na gaveta “Medos que não me preocupam...”.

Tabela 4 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que não me preocupam...”

Medos que não me preocupam	Número de crianças
Morrer/cão	1
Vacinas	7
Ferida	1
Estar sozinho	1
Sangue	1
Alturas	1

Em forma de gráfico, traduzimos os dados apresentados na tabela nº 5 de modo a aferir a informação analisada.

Gráfico nº 5 - Gráfico dos “Medos que não me preocupam...”



De uma forma geral as crianças identificam como medo que não as preocupa, o medo das vacinas. Este é o mais assinalado pelas crianças seguindo-se com menor ocorrência o medo de ser mordido por um cão, medo de estar sozinho, medo de ser ferido, medo de ver sangue e medo das alturas.

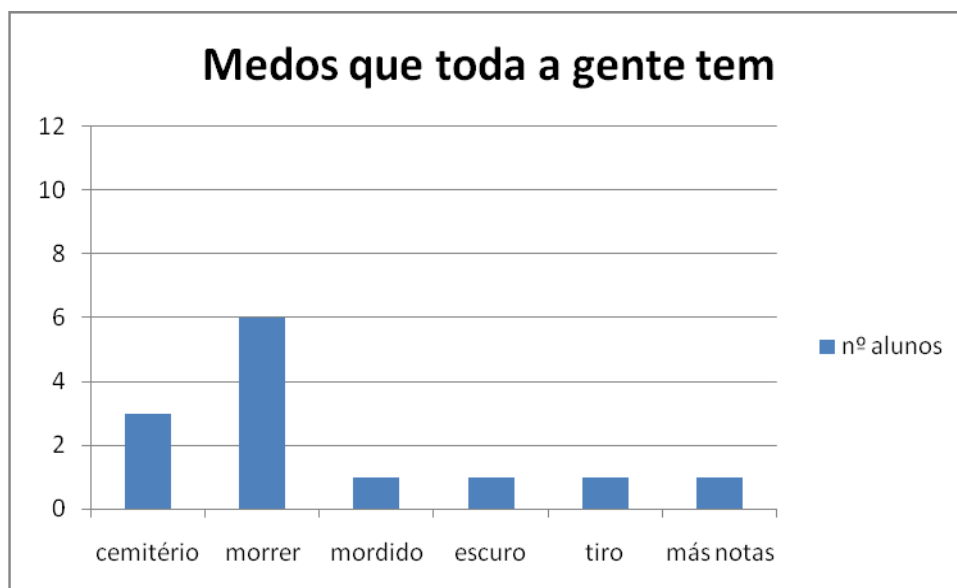
Na tabela 5 salientamos os medos da gaveta intitulada “Medos que toda a gente tem...”.

Tabela 5 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que toda a gente tem...”

Medos que toda a gente tem	Número de crianças
Cemitério	3
Morrer	6
Levar um tiro	1
Ser mordido	1
Más notas	1

Traduzimos os dados apresentados na tabela 5, em forma de gráfico de modo a aferir a informação analisada.

Gráfico n° 6 - Gráfico dos “Medos que toda a gente tem...”



As crianças identificam como “Medos que toda a gente tem” o medo de morrer. Este é um sentimento recorrente das crianças e, por analogia, elas identificam-no como o mais temido também pelos outros. Este é, por tal, o medo mais saliente pela maioria das crianças seguindo-se, com menor ocorrência, o medo de cemitérios.

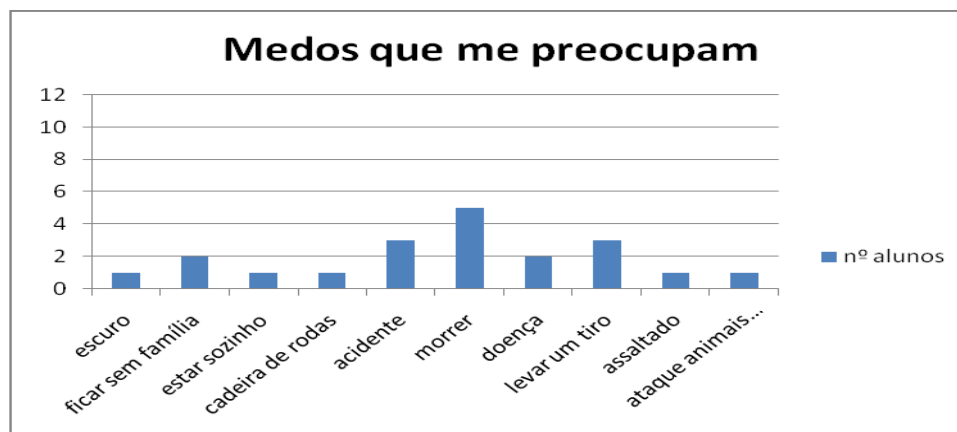
Por fim, salientamos na tabela 6 os “Medos que me preocupam...”

Tabela 6 - Tabela dos medos colocados na gaveta “Medos que me preocupam...”

Medos que me preocupam	Número de crianças
Escuro	1
Ficar sem família	2
Estar sozinho	1
Ficar numa cadeira de rodas	1
Acidente	3
Morrer	5
Doença	2
Levar um tiro	3
Assaltado	1
Ataque de animais perigosos	1

De igual forma, como fizemos nos medos anteriores, resolvemos sistematizar a informação da tabela 6 em formato de gráfico de barras.

Gráfico nº 7 - Gráfico dos “Medos que me preocupam...”



Depois de analisado o gráfico as crianças identificam como o medo que as preocupa, mais uma vez, o medo de morrer. Segue-se o medo de ter um acidente e de levar um tiro.

Sessão 5

Numa outra actividade realizada foi mostrado às crianças uma fotocópia da capa do livro “Onde vivem os monstros”. Cada criança tinha na sua frente uma folha previamente elaborada (*vide* Anexo V), onde as mesmas tinham que escrever os sentimentos que a mesma lhe transmitia. De seguida foi lida a história às crianças e sugeriu-se que lhe atribuíssem um título, mas sem mostrar o conteúdo do livro.

Desta actividade as crianças ressaltaram emoções, sentimentos, acções. Sentiram alguma dificuldade em atribuir um título à história lida. No quadro 10 apresentamos a sinopse da actividade.

Quadro 10 - Sinopse da actividade “Onde vivem os Monstros”

Título		Onde vivem os Monstros	
Participantes	Turma do 4º ano B		
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral		
Material	Um exemplar do livro “Onde vivem os Monstros”, fotocópia da capa do livro em A3, folhas previamente elaboradas.		
Descrição da actividade	Introdução	A professora mostra uma fotocópia A3 da capa do livro, as crianças não têm acesso ao seu título e interroga-os sobre um possível título para o livro: - Falará sobre o quê este livro?	
	Crianças	Escutam e partilham reflexões.	
	Indução1	A professora distribui folhas pelas crianças e pede-lhes que escrevam o	

		que a imagem lhes transmite.
	Crianças	Escrevem na folha, sentimentos, acções, tudo o que a imagem lhes proporciona.
	Indução 2	A professora sugere que as crianças atribuam um título à história. E regista. Por fim mostra o título original, conta a história e conversa com as crianças.
Tempo	45 min	
Observações	Os alunos gostaram bastante desta história, sentiram alguma dificuldade em interpretar a história e, sobretudo, na atribuição de um título.	

Relativamente à questão levantada pela professora sobre o que lhe sugere a imagem e qual o elemento perturbador da mesma, podemos observar as respostas das crianças na tabela 7. Em relação ao elemento destabilizador, 9 das crianças referiram ser o Rei, já no que diz respeito ao que a imagem lhe transmitia, as opiniões foram diversas, como se pode comprovar na tabela que se segue.

Tabela 7 – Registo das opiniões das crianças

O que a frase sugere	Elemento destabilizador
Nas linhas há monstros	Rei
As linhas são terríveis	Rei
As linhas onde escrevemos são monstros	Rei
As linhas são grandes	Homem com coroa
Linhas de fio são monstros e não podemos distinguir	Homem
As linhas são más	Rei
As linhas são assustadoras	Homem
As linhas são monstros	Animal em cima de outro
As linhas são tortas e mal feitas	Rei
As linhas são assustadoras e metem-me arrepios	Rei
As linhas são complicadas	Rei
As linhas têm enganos	Rei

Sessão 6

Nesta actividade e tal como se apresenta no quadro 11 propusemo-nos abordar a história “As preocupações do Billy” (Browne, 2006) e escutar as reflexões das crianças depois de construírem os bonecos das preocupações.

Quadro 11 - Sinopse da actividade “As preocupações do Billy”

Título	As preocupações do Billy	
Participantes	4º ano	
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral	
Material	Um exemplar do livro “As preocupações do Billy”, folhas, lã, cola, tesoura, tecidos, bocados de papel, pincéis, tinta, rolos de papel de cozinha.	
Descrição da actividade	Introdução	A professora lê às crianças a história “As preocupações do Billy”. No final fazem uma reflexão conjunta sobre o texto: - O que nos transmite esta história?
	Crianças	Escutam e partilham reflexões, referindo o que a história lhes transmitiu.
	Indução 1	A professora tal como na história acontece, leva a que cada criança construa os seus próprios bonecos e que no final lhes possam transmitir as suas preocupações.
	Crianças	Cada uma das crianças começa a sua empreitada e executam os seus bonecos das preocupações.
	Indução 2	No final da execução dos bonecos, a professora sugere que cada criança proceda de igual modo que os meninos da Guatemala e, ao se deitarem transmitam as suas preocupações aos seus bonecos.
	Indução 3	A professora distribui todo o material necessário para a construção dos pesos para as crianças realizarem a actividade intitulada “medómetro”, onde cada criança irá quantificar o peso do seu medo.
	Crianças	As crianças procedem à construção dos pesos para atribuírem aos seus medos.
Tempo	+/- 45 min	
Observações	As crianças gostaram bastante desta história e da actividade, sentiram utilidade na execução dos bonecos das preocupações e na construção de pesos para medirem os seus medos.	

Com a exploração da história “As preocupações de Billy”, foi nossa preocupação quantificar/qualificar os medos. As crianças construíram os bonecos das preocupações (*vide* figura nº 14).



Figura nº 14 – Construção dos bonecos do Billy

Aquando da actividade as crianças construíram três bonecos do sexo masculino e três do sexo feminino. Os bonecos também se evidenciavam em tamanho, dois bonecos pequenos, dois médios e dois grandes. Com esta diferença de tamanho, as crianças tinham de dizer a sua maior preocupação, a preocupação intermédia e a preocupação pequena. As crianças pegavam nos bonecos, de acordo com o seu sexo e o tamanho das suas preocupações. Depois desta exploração cada criança escreveu um pequeno texto onde expunha as suas preocupações. A testemunhar temos um pequeno excerto de uma criança “Eu tenho algumas preocupações como o Billy. As minhas preocupações são com as notas dos testes, com que um da minha família tenha uma doença e que eu morra. Já contei todas as minhas preocupações aos bonecos das preocupações”.

Com a ajuda desta história, realizamos duas actividades numa outra área curricular, a Matemática. Procedemos à construção de um medómetro, em que era quantificado o peso. Nesta actividade tentamos articular as diferentes áreas curriculares. Como exemplo, na Matemática optámos pela construção de um medómetro onde foi trabalhado o tema “medidas de massa”. Cada criança atribuía uma medida de massa ao seu medo, ou seja, o peso que o medo tinha na sua vida. Foram encontrados medos bastante pesados (*vide* figura nº 15).



Figura nº 15 – Atribuição do peso de cada medo

Na tabela 8 apresentamos a sinopse das preocupações das crianças a par com a quantificação do peso.

Tabela 8 - Sinopse das preocupações das crianças

Codificação das crianças	Preocupações	Quantificação do peso (grande, médio, pequeno)	Sexo do boneco das preocupações
E1E1	Morte	Grande	Menina
E1E2	Morte/monstros	Grande	Menino
E1E3	Morte	Grande	Menino
E1E4	Morte dos pais	Grande	Menino
E1E5	Estar em sítios altos	Médio	Menino
E1E6	Morte	Grande	Menino
E1E7	Animais	Médio	Menino
E1E8	Ter uma doença grave	Grande	Menina
E1E9	Morte	Grande	Menino
E1E10	Morte	Grande	Menino
E1E11	Acidente e morrer	Grande	Menino
E1E12	Monstros	Grande	Menino

No final desta actividade podemos comprovar que as crianças em estudo possuem muito medo da morte, pois a sua atribuição no medómetro, foi o peso maior, com 10 ocorrências (E1E1; E1E2; E1E3; E1E4; E1E6; E1E8; E1E9; E1E10; E1E11; E1E12). Com a atribuição do peso médio tivemos duas crianças (E1E5; E1E7) e os seus medos eram medo de animais e medo de estar em sítios altos. Relacionando os medos evidenciados pelas crianças e os medos dos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência* de (Silva, 2003) comprovamos que, o medo da morte, é um medo que se enquadra na faixa etária das crianças em estudo. No que diz respeito ao medo de animais, este ajusta-se à faixa etária entre os 4 e os 7 anos.

Sessão 7

Nesta última actividade foi nosso intento queimar os medos que as crianças tinham colocado nas gavetas do Pássaro da Alma. Todo o desenrolar da actividade pode ser observado no quadro 12.

Quadro 12 - Sinopse da actividade queima dos medos

Título	Queima dos medos	
Participantes	4º ano	
Palavras-chave	Escuta/emoções/expressão oral	
Material	Gavetas dos medos, paus, acendalhas	
Descrição da actividade	Introdução	A professora lembra que todas as crianças tinham colocado nas gavetas das preocupações os seus medos.
	Crianças	As crianças escutam atentamente a professora.
	Indução1	A professora diz às crianças que todas as suas preocupações irão desaparecer, pois irão dar lugar à queima dos medos que estão secretamente guardados nas gavetas.
	Crianças	As crianças sentiram um forte entusiasmo por queimarem os seus medos.

	Indução 2	A professora conjuntamente com as crianças começou a preparar a lenha para que a fogueira começasse a queimar os seus medos.
Tempo	+/- 45 min	
Observações	No final da actividade as crianças sentiram um enorme alívio.	

Depois de decorridas todas as fases do projecto, para que as crianças sentissem que o trabalho tinha um propósito, resolvemos queimar os seus medos. Esta actividade foi pensada para que as crianças confiassem em nós e conferir a devida intencionalidade educativa das actividades realizadas. Os seus medos, anteriormente colocados nas gavetas dos medos, não seriam desvendados aos outros, mas sim queimados para que ninguém tivesse acesso a eles.

Após a queima dos medos as crianças sentiram-se aliviadas. A actividade foi realizada com sucesso, pois, as crianças referiram aquando da queima que os medos estavam a desaparecer. Na figura nº 16 podemos observar a queima dos medos.



Figura nº 16 – Queima dos medos de cada criança

Após a realização de todas as actividades propostas, apresentamos uma tabela síntese onde apontamos os medos predominantes nas crianças nas diversas sessões. Desta forma podemos verificar que o medo da morte é o medo que mais prevalece nas crianças em todo o processo de implementação do projecto.

Tabela 9 - Sinopse dos medos dominantes por sessão

Sessões	Medo predominante
Sessão 1	Morte
Sessão 2	Morte
Sessão 3	-----
Sessão 4	Morte
Sessão 5	-----
Sessão 6	Morte
Sessão 7	-----

De uma forma geral as crianças conseguiram abordar um tema um pouco delicado para elas. Nesta etapa do trabalho, considerámos que seria necessário elaborar uma análise mais detalhada, para compreender mais facilmente porque é que as crianças envolvidas neste estudo possuem medo de morrer. Como se pode presenciar nas tabelas 1, 2, 3, 5, 6, 8 e 9 a maioria das crianças refere ter medo de morrer. De salientar que notamos uma certa dificuldade nas crianças em expressarem-se perante uma câmara de vídeo para falarem dos seus medos.

Os resultados apurados vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Silva (2003) e comprovamos, em certa medida, os medos presentes nos *evocadores de reacções de medo e de ansiedade na infância e adolescência*, no que diz respeito às crianças desta faixa etária.

Considerações Finais

Durante este estudo, centramo-nos, fundamentalmente, num trabalho sobre as emoções, mais especificamente no que diz respeito ao medo. A nossa questão inicial centrava-se em: *será que a capacidade de enfrentar as emoções negativas ou perturbadoras, utilizando estratégias auto-reguladoras que aliviem a intensidade de estados emocionais, influencia a aprendizagem?* E, para tal, estipulamos como objectivos: (i) conhecer as emoções e sentimentos das crianças para agir estrategicamente sobre eles; (ii) promover atitudes positivas perante acontecimentos da vida da criança; e, por último, (iii) contribuir com ideias criativas para a promoção da auto-estima da criança.

O estudo das emoções pode cooperar num aprender e saber mais amplo, quer por parte dos educadores/professores, quer por parte dos alunos.

Como resposta ao primeiro objectivo estipulado, foi nossa intenção procurar, sem amedrontar as crianças, saber quais os medos que elas partilhavam, para poderemos prosseguir com o nosso trabalho. No seguimento dos objectivos e depois de todo o levantamento realizado e já com bastante “pano” para trabalhar, “retalhamos” pequenos momentos recreativos para explorar melhor os medos das crianças. A primeira tentativa surgiu com a leitura do livro “O Pássaro da Alma”, onde as crianças através de desenhos foram mostrando os seus estados de alma. Foi um momento muito expressivo onde as crianças construíram materiais preciosos.

Numa fase seguinte, as crianças atribuíram uma intensidade a cada uma das suas maiores e menores preocupações. Com esta actividade transpareceram novas estratégias de trabalho.

Posteriormente, e com a ajuda do “Amarelinho”, pássaro construído em papel, cada criança foi verbalizando o seu medo. Nesta actividade tentamos promover a auto-estima de cada criança. Sentimos inicialmente que se sentiam bastante inibidas, escassas eram as palavras e o tom de voz muito ténue. Mas a nossa promessa de segredo fez com que se desinibissem.

No que diz respeito à promoção de atitudes positivas realizamos duas actividades distintas. Uma primeira em que as crianças escreveram os seus medos em três categorias

diferentes, “Medos que não me preocupam...”, “Medos que toda a gente tem...” e “Medos que me preocupam...” e os colocaram em gavetas diferenciadas. E, uma segunda, com a leitura da história “Onde vivem os Monstros” em que procurámos mostrar às crianças como se podem vencer os nossos medos.

Com a história “As preocupações do Billy” foram abordadas as áreas da Matemática e Língua Portuguesa onde as crianças quantificaram os seus medos e também escreverem as preocupações aos bonecos.

Para finalizar todo o trabalho realizado e de forma a dar sentido ao projecto, as crianças, como desfecho, queimaram os medos numa fogueira. Esta simbologia teve bastante efeito junto das crianças pois sentiram que os seus medos estavam a desvanecer... desapareciam conjuntamente com as folhas que estavam a ser queimadas.

Para facilitar a análise dos dados procedemos à elaboração de gráficos de barras, dos quais constatamos que estas crianças possuem com maior intensidade o medo da morte, de perder os pais e de ter uma doença grave. De facto, estes medos têm uma intensidade elevada na vida das crianças. No que diz respeito aos medos com intensidade fraca verificamos que foram o medo de vacinas, da escola, de ladrões, das bruxas, entre outros.

As crianças em estudo, numa conversa informal, mas que achamos útil salientar, não sabem porque têm estes medos, a sua origem é desconhecida, já no que diz respeito à influência que o medo ocupa o seu dia-a-dia referem que não tem qualquer influência. Quando lemos o que as crianças tinham escrito nas folhas dos medos e colocados nas gavetas do pássaro “Amarelinho”, sem que fossem conhecedoras deste acto, apuramos que as suas maiores preocupações eram a de morrer. Pelo contrário, ser-lhes ministrada uma vacina não os preocupa nada. Estes medos são coincidentes com os referidos no inventário de interesses.

Concluir um trabalho é uma condição para reflectir no que foi planeado e executado anteriormente. Podemos concluir que devemos conhecer, o mais cedo possível, o medo das crianças, tentar desmistificá-los e ultrapassá-los. Enquanto profissionais de ensino temos o dever de compreender os estados emocionais das crianças e ajudá-las a ultrapassar os medos existentes, pois temos o compromisso de potenciar o desenvolvimento emocional de cada criança. A nossa inteligência emocional alastra-se ao longo da vida, deste modo, devemos alimentá-la da melhor forma possível.

Resolvemos apostar neste trabalho, uma vez que nos pareceu não existir, por parte dos professores, um trabalho sustentado nas emoções, sobretudo, como trabalhar a literacia

emocional em contexto educativo. Percepcionamos, também, que ainda há muito para fazer neste âmbito.

Face aos dados recolhidos podemos constatar que existem sinais que indicam que as crianças devem ser motivadas para enfrentar os seus medos/fobias/receios, em prol do ensino e da aprendizagem mais profícuos e, também, para que se tornem adultos emocionalmente educados. Há que investigar, agir, (re)estruturar mentalidades e (re)pensar a formação das crianças numa perspectiva que trabalhe a sua inteligência emocional.

Deixamos também como sugestão que, no âmbito da formação inicial, se alertem os futuros professores para a importância de se trabalhar a literacia emocional com as crianças, sempre com a intencionalidade de as valorizar para que possam vencer os seus medos. Fica também o registo para os profissionais de educação que se interessem pelo desenvolvimento da literacia emocional.

Bibliografia

- Almeida, F., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Propriedade Editorial.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, I. (2002). A Escola Precisa de Inteligência Emocional? In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, I. Azevedo, D. Goleman, L. Neto, *et al.*, *Educação Emocional* (pp.27-38). Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Browne, A. (2006). *As preocupações do Billy*. Lisboa: Kalandraka Editora.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Coleção FML.
- Castro, J. (1948). *A Santa e Real Casa da Misericórdia de Bragança*. Lisboa: União Gráfica.
- Cooper-Royer, B. (2007). *Os Medos das Crianças*. Casal de Cambra: Caleidoscópico Edição e Artes Gráficas.
- Coquet, E. (2000). *A Narrativa Gráfica*. Braga: Editora Bezerra.
- Cruz, J. Z. (2002). Chovem Monstros Fulgurantes na Minha Fantasia. In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, I. Azevedo, D. Goleman, L. Neto, *et al.*, *Cadernos de Criatividade* (pp.51-72). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa- América, LDA.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa- América, LDA.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si - O corpo, a emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Maia: Temas e Debates Círculo de Leitores.

- Donaldson, J., & Scheffer, A. (2008). *O Grufalão*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Eco, H. (1998). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elias, M., Friedlander, B., & Tobias, S. (2000). *Os pais e a Educação Emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Ferraz, S. (2009). *O Diabo na Literatura para crianças*. Florianópolis.
- Fonseca, V. (1999). *O Insucesso Escolar Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1998). *Inteligências Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. (1983). *Método e Técnica de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, M., Gonçalves, M., & Freitas, J. *Pôr o Medo a fugir: As tuas Aventuras Contra o Medo Bloco de Actividades*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A Organização do Currículo por Projectos de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Houaiss, A. (2011). *Dicionário do Português Atual*. Maia: Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss - Edições Culturais Lda.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1991). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Latorre, A., Arnal, J., & Rincón, D. (1992). *Investigación Educativa Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Martin, D., & Boeck, K. (1997). *QE - O que é a Inteligência Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- Martins, H. H. (2004). *Metodologia Qualitativa de pesquisa*. São Paulo: Educação e Pesquisa.

- Miranda, J. (2000). *A Irmandade da Santa e Real Casa da Misericórdia de Bragança*. Bragança: Escola Tipográfica de Bragança.
- Muller - Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades* (Vol. 1º volume). São Paulo: Caderno de Pesquisas em Administração.
- Pérsico, L. (2011). *Guia da Inteligência Emocional*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Pinto, A., Conde, J., & Conde, M. (2002). Editorial. In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, I. Azevedo, D. Goleman, L. Neto, et al., *Educação Emocional* (pp. 5-6). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Polit, & et al. (1995). *Investigación Científica en ciências de la salud*. México: Neuva Editorial Interamericana.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, I. (2002). O Desenvolvimento da Compreensão e da regulação das Emoções . In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, I. Azevedo, L. Neto, J. Cruz, et al., *Educação Emocional* (pp. 7-16). Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Sendak, M. (2009). *Onde vivem os monstros*. Matosinhos: Kalandraka.
- Silva, W. (2003). *ADAPTAÇÃO DA ESCALA AUSTRALIANA CHILDHOOD CONCERNS SURVEY*. Rio Grande do Sul: Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Snunit, M. (2009). *O Pássaro da Alma*. Nova Vega.
- Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- Stocker, M., & Hegeman, E. (2002). *O valor das emoções*. São Paulo: Palas Athena.
- Torre, S. (2002). Educação Emocional. In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, I. Azevedo, D. Goleman, L. Neto, et al., *Educação Emocional* (pp. 73-80). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zamith-Cruz, J. (2002). Chovem Monstros Fulgurantes na minha Fantasia. In I. Sá, A. Henriques, A. Damásio, D. Goleman, L. Neto, J. Zamith-Cruz, et al., *Educação Emocional* (pp.51-72). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

ANEXOS

Anexo I – Autorização da realização do projecto de intervenção pedagógica



Exmº (ª) Senhor(ª) :
Prof. Virgínia A C Lopes
Esc. Primária
S.C.M.B.
5300 BRAGANÇA

C/ CONHC. Draª Sandra

Prof. Marisa Pires

PROC. Ind.


OFICIO Nº 0200

DATA: 2010-02-18

ASSUNTO: Autorização de realização de projecto de intervenção pedagógico

Relativamente á sua petição de 10 do corrente , informo de que foi deliberado deferi-la.

Com os melhores cumprimentos.

Ø Provedor da Mesa Administrativa,

Dr. Eleutério Manuel Alves

Anexo:

FJ/FJ

Anexo II – Inventário de interesses aplicado às crianças

INVENTÁRIO DE INTERESSES

Escola _____ Ano _____

Nome _____ Data: ____/____/____

1. Qual é a tua disciplina preferida na escola?

Matemática Estudo do Meio Língua Portuguesa

Expressão Plástica Outra

Se respondeste outra, indica qual _____

2. Quais são as disciplinas em que és "melhor"? O que as torna fáceis para ti?

3. Quais são as disciplinas mais difíceis para ti? O que as torna difíceis?

4. Que disciplina te obriga a pensar mais e a trabalhar mais? Porque é que ela representa um desafio maior para ti?

5. Classifica os seguintes tópicos, de acordo com os teus interesses.

(1 – interessa-me muito; 2 – interessa-me um pouco; 3 – não me interessa)

Dança	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	Matemática	<input type="checkbox"/>	Línguas	<input type="checkbox"/>
Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	Jogos	<input type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>
Desportos	<input type="checkbox"/>	Teatro	<input type="checkbox"/>	Experiências	<input type="checkbox"/>

6. Indica, por ordem de preferência, três coisas que gostas de fazer nos teus tempos livres (para além de estares com os teus amigos):

1.ª _____

2.ª _____

3.ª _____

7. Estás a colecionar alguma coisa?

Sim Não

Se respondeste SIM diz o quê: _____

8. Se criasses um clube de leitura, que género de livros gostarias que aí fossem lidos (podes assinalar mais do que uma opção)?

Histórias Aventura Banda Desenhada

Manuais Escolares Poesia Enciclopédias

9. Imagina que alguém te procurava para obter informações sobre algum assunto que conheces bem. Que assunto seria esse?

10. Alguma vez aprendeste a fazer alguma coisa sem a ajuda de outra pessoa? Se sim, o quê?

11. Nesta altura, que profissões te fascinam mais?

12. Na escola, eu prefiro trabalhar:

Sozinho(a) Com outra pessoa

Num grupo pequeno Num grupo grande

Anexo III – Folha das intensidades aplicada aos medos

Os medos

1 – Sou: menino _____ menina _____

2 – Conforme a intensidade do meu medo coloco um X.

Intensidade: 1 - muito forte, 2 – forte; 3 – moderado; 4 – fraco

Medos	1	2	3	4
Medo de errar				
Medo de vacinas				
Medo da morte				
Medo de barulhos estranhos				
Medo de foguetes				
Medos relacionados com a escola (más notas, professores, ...)				
Filmes, notícias, informações transmitidas pelos media				
Dor física				
Ladrões, pessoas más e assaltantes				
Trovoadas				
Ter uma doença grave				
Monstros				
Dormir				
Ficar sozinho em casa				
Escuridão				
Bruxas				
Mudanças de meio				
Aparência física (ser gordo, feio, ter borbulhas, ser baixo,...)				
Seres sobrenaturais				
Perder os meus pais ou irmãos				
Presença de pessoas estranhas				
Máscaras				
Outros:				

3 – Costumas sonhar com esse(s) medo(s) ? Sim _____ Não _____

4 – Sabes porque tens esse medo? Sim _____ Não _____

4.1 – Se sim, explica.


5 – Esse medo influencia a tua vida diária? Sim _____ Não _____

5.1 – Se sim, de que forma? _____

Obrigada pela ajuda.

Anexo IV – Folha dos medos da actividade das gavetas

Todos diferentes - Medos iguais?

 **escrever exemplos de medos**

Medos que toda a gente tem...

Medos que não me preocupam...

Medos que me preocupam...

Anexo V – Folha da actividade “Onde vivem os Monstros”



Há linhas que são monstros!!!

Esta frase o que sugere?

Procura um elemento que destabilize.

De onde pensas que esta imagem foi retirada?

Um anúncio _____ um cartaz _____

Uma revista _____ uma B.D. _____

Um livro _____

Obrigada pela ajuda