

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP

Carla Ribeiro do Lago Storch

**Estudo sobre os fatores de medo e de proteção na infância em uma visão junguiana.
Criação de instrumento para avaliar medo e proteção na infância**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

São Paulo
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Carla Ribeiro do Lago Storch

**Estudo sobre os fatores de medo e de proteção na infância em uma visão junguiana
Criação de instrumento para avaliar medo e proteção na infância**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Psicologia Clínica, sob a orientação da Profa. Dra. Ceres Alves de Araújo.

São Paulo
2016

BANCA EXAMINADORA

*A você, Deomiro Storch, a quem, um dia,
eu prometi amar por toda a minha vida.*

Esta tese contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – por meio de concessão da bolsa dissídio

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por permitir minha chegada a este ponto. Finalizar este doutorado é a realização de mais uma parte da minha jornada acadêmica, profissional e de vida. Pela energia suprema, que me proporcionou estar aqui para agradecer a todos. Esses quatro anos e meio permitiram enriquecimento de conteúdos (leitura, escrita) e de vivências fabulosas. Ainda existe muito a ser caminhado, mas a fé e a permissão de poder chegar até este momento são totalmente dedicadas a Deus, aquele que nos olha sempre com eterno amor.

Sou muito grata ao amor da minha vida Deomiro Storch Junior, que tem me estimulado em todas as etapas de minha vida acadêmica, pela sua existência, sua cumplicidade, parceria e pelo apoio incondicional na minha caminhada do início ao fim, compartilhando os momentos difíceis e as vitórias acumuladas ao longo deste estudo. Obrigada pelo seu amor constante.

Aos meus pais e irmão, que, mesmo longe, são minha estrutura eterna de incentivo. Em oração e pensamento estiveram comigo nessa caminhada.

A sensação de tarefa cumprida se mistura com o sentimento saudoso de despedida. Recordo-me com gratidão de pessoas que fizeram toda a diferença nesse percurso. Grandes passos não são dados sozinhos, sempre de mãos dadas. Reservo esta parte para agradecer a essas pessoas.

Agradeço profundamente a minha orientadora, professora doutora Ceres Alves de Araújo, pela atenção e confiança durante este trabalho; a orientação enriquecedora, cuidadosa e incentivadora; as sugestões pertinentes; o modelo de compromisso com o trabalho e os estímulos constantes para o meu aprimoramento. E não poderia deixar de destacar a forma elegante que sempre nos apresenta nossas dificuldades e principalmente sua generosidade como ser humano. Aprendi que a cada gesto da sua generosidade despertava o melhor em mim. Muito obrigada!!!

À professora doutora Mathilde Neder, maestrina, que, de forma inigualável, conduz o saber a todos que estão a sua volta como se fosse uma grande orquestra. Como não destacar sua força de vida, sabedoria, eterna guerreira que faz valer a pena o privilégio de viver.

À professora doutora Denise Gimenes Ramos, pelas contribuições acadêmicas, pelo incentivo e carinho que sempre me ofereceu.

À professora doutora Edna Peters Kahhale, pela ajuda que sempre me ofereceu quando solicitada e mesmo aquelas que estavam despercebidas, pelos ensinamentos nas aulas ministradas.

À professora Yara, por muitos momentos de ajuda com a estatística. Desculpe todas as vezes que te liguei com urgência. E o melhor que você sempre foi atenciosa e carinhosa.

Não teria como não começar por você falando em amizades. Quando paro e penso como tudo começou realmente não sei, mas quando me dei conta você já tinha um lugar especial no meu coração. Paty Brandão, como chamamos carinhosamente, muitíssimo obrigada por ser você uma pessoa linda, sincera, desprendida, parceira, boa de papo, estudiosa e principalmente minuciosa com os detalhes que sempre fazem a diferença nessa nossa caminhada acadêmica. Minhas tardes de quinta-feira nunca mais serão as mesmas sem você. Doce amiga, muito obrigada por existir na minha vida.

Ana Bonilha, minha querida sempre tão pronta em ajudar com suas experiências. Não recordo também como tudo começou só sei que sou muito privilegiada pela sua amizade, generosidade e chegar até aqui foi uma caminhada longa, às vezes pesada, e você simplesmente a fez mais leve. Muito obrigada.

Maria Mello, minha querida amiga, tudo começou com o seu incentivo na especialização, despertando em mim a capacidade de chegar até aqui. Muito obrigada

À Siderli Biazzi, amiga que sempre esteve presente em vários projetos e agora finalizamos mais em nossas vidas. Obrigada!

Roberto, sua elegância sempre nos impressionou e fez nossas aulas mais leves e cheias de exemplos. Agradeço também o carinho que sempre me ofereceu de forma totalmente desprentensiva. Foi um prazer te conhecer.

Aos colegas que tive o privilégio de conhecer nessa caminhada, Maura Castelle, Maria Cristina Simone, Maria de Fátima, Perrison, Maria Mello (meus amigos veteranos). Os novos, Ana Rios, Renalda, Angela, Agatha, Maria Irene, Mariléia, Ana, Paty. Obrigada a todos que contribuíram de maneira direta ou indireta na realização deste projeto. E pela partilha dos saberes e das angústias vividas na responsabilidade do ato de fazer parte deste núcleo tão especial.

Não poderia deixar de agradecer a você, Monica, querida; carinhosa, prestativa, que sempre me socorre com as burocracias do programa desde o mestrado, não sendo diferente agora no doutorado. Além de sua constante generosidade comigo. Foi um prazer enorme conviver com você esses anos todos.

Simeia, o que falar de você? Alguém totalmente desprendida, atenciosa e sempre pronta para nos salvar com os nossos erros de concordâncias, verbos e tudo mais que envolva a gramática da língua portuguesa. Meu eterno reconhecimento.

Aos queridos alunos e responsáveis do Colégio Adventista da Liberdade, e a Escola Estadual Professora Ennio Voss, que tornaram possível a realização desta pesquisa. Com generosidade, me apresentaram suas atitudes de comprometimento e ajuda.

Quero deixar meu reconhecimento a todas as pessoas que influenciaram direta e indiretamente, torcendo, incentivando meu sucesso neste trabalho, na certeza de estar sendo injusta pela omissão de muitas outras, tão queridas.

À Capes, pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa, por meio da PUC-SP.

Agradeço também a todos os funcionários que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

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

RESUMO

As crianças têm demonstrado interesse nos mistérios da existência, perguntando: “Por que temos tantos medos? Bruxas, fadas, vampiros, dragões, anjos: eles existem?” O medo é uma das principais forças motivadoras da conduta humana, ele é necessário para proteger dos perigos, mas nem sempre são os mesmos para todas as crianças. Falar sobre o medo é algo muito complexo, tendo em vista as singularidades individuais e culturais das crianças e a infinidade de fatores psicológicos capazes de desencadeá-lo. Esta pesquisa teve como objetivo estudar a percepção e a manifestação dos fatores medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos, bem como verificar se existem diferenças quanto ao gênero e o tipo de escola (pública ou particular) na percepção e manifestação desses fatores. Foi criado para esta pesquisa um instrumento “Baralho de Figuras” composto por 24 figuras, sendo 12 figuras de medo e 12 figuras de proteção, constituído por 4 categorias: 1) Figuras de medo fantásticas: Ogro, Vampiro, Dragão, Morte, Diabo e Bruxa. 2) Figuras de medo concretas: Casal brigando, Ladrão, Avião caindo, Raio, Meninos brigando e Acidente de trânsito. 3) Figuras de proteção fantásticas: Papai Noel, Fada, Anjo, Mago, Homem Aranha e Urso. 4) Figuras de proteção concretas: Avós, Pai/Filho, Mãe/Filha, Família, Igrejas e Amigos. A amostra foi constituída por 400 crianças entre 6 e 10 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, de duas escolas, uma pública e uma particular da cidade de São Paulo. A pesquisa tem natureza quantitativa descritiva, a discussão dos resultados e a análise simbólica das figuras do baralho se encontram embasadas no referencial teórico da Psicologia Analítica. Nesta pesquisa buscou-se a validação do instrumento criado “Baralho de Figuras”. A fim de entender a percepção e a manifestação dos fatores de medo e dos fatores de proteção, foram consideradas duas hipóteses: 1) o medo é mais fantástico no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto; 2) as figuras de proteção, ao inverso, são mais concretas no início da vida e depois vão se tornando mais fantásticas. Foi possível constatar que no que se refere às figuras de medo, as figuras fantásticas foram mais escolhidas em relação às concretas, tanto pelos meninos como pelas meninas, em todas as idades, o que mostra a prevalência do mundo da fantasia na infância. Quanto às diferenças de gênero, observou-se que, na amostra total, os meninos escolhem mais as figuras de proteção fantásticas e as meninas escolhem mais as concretas, o que pode estar ligado às formas diferentes do brincar. No que diz respeito à idade, as figuras de medo fantásticas diminuem com a idade, enquanto que as figuras de medo concretas aumentam, o que está de acordo com a primeira hipótese. Em relação às figuras de proteção, as crianças, mesmo as mais velhas, permanecem muito ligadas às figuras de proteção concretas familiares, sendo que esses dados contrariam a segunda hipótese. Porém, a figura de proteção fantástica anjo foi a mais escolhida por todas as crianças, sendo que essa escolha aumentou com a idade. Quanto às diferenças de instituições de ensino, observa-se a escolha das figuras de medo concreto: ladrão e casal brigando foram mais escolhidas pelas crianças de escola pública, o que pode estar relacionado à violência maior do ambiente em que vivem. A escolha maior da Fada (figura de proteção fantástica) pela escola pública pode ser compreendida como uma compensação no mundo do imaginário para uma realidade que não está boa para a criança. Conclui-se, portanto, que o medo é um fator relacionado à sobrevivência e que o aprender a administrar situações que ocasionam medo é uma necessidade ao desenvolvimento psicológico da criança. Pela escolha das crianças dessa amostra, pode ser visto que a segurança que o núcleo familiar pode trazer é um fator de proteção preponderante.

Palavras- Chaves: medo, proteção, infância, Psicologia Junguiana, crianças.

STORCH, C. R. L. **Study on fear factors and protective factors in childhood in a Jungian view.** Creation of an Instrument to Assess Fear and Protection in Childhood. Thesis of Doctorate in Clinical Psychology - Pontifical Catholic University of São Paulo, 2016.

ABSTRACT

Children have shown interest in the mysteries of existence, asking, "Why do we have so many fears? Witches, fairies, vampires, dragons, angels: do they exist?" Fear is one of the main motivating forces of human conduct; it is necessary to protect against dangers, but not always the same for all children. Talking about fear is a very complex thing, given the individual and cultural singularities of children and the myriad of psychological factors that can trigger it. The objective of this research was to study the perception and manifestation of fear factors and protection factors in children aged 6 to 10 years, as well as to verify if there are differences in gender and type of school (public or private) in the perception and manifestation of these factors. For this research, a "Picture Pack" instrument was composed of 24 figures, 12 fear figures and 12 protection figures, consisting of 4 categories: 1) Fantastic fear figures: Ogre, Vampire, Dragon, Death, Devil and Witch. 2) Figures of concrete fear: Couple fighting, Thief, Plane crashing, Lightning, Boys fighting and Accident of transit. 3) Fantastic Protection Figures: Santa Claus, Fairy, Angel, Wizard, Spiderman and Bear. 4) Concrete protective figures: Grandparents, Father / Son, Mother / Daughter, Family, Churches and Friends. The sample consisted of 400 children between 6 and 10 years old, 50% male and 50% female, from two schools, one public and one private from the city of São Paulo. The research has a descriptive quantitative nature, the discussion of the results and the symbolic analysis of the figures of the deck are based on the theoretical framework of Analytical Psychology. In this research we sought the validation of the instrument created "Deck of Figures". In order to understand the perception and manifestation of fear factors and protection factors, two hypotheses were considered: 1) fear is more fantastic in early childhood and becomes more and more concrete; 2) Protection figures, on the other hand, are more concrete in the beginning of life and then become more fantastic. It was possible to observe that, with respect to the figures of fear, the fantastic figures were chosen more in relation to the concrete ones, by the boys as by the girls, in all the ages, which shows the prevalence of the fantasy world in childhood. As for the gender differences, it was observed that in the total sample boys choose more fantastic protective figures and girls choose more concrete ones, which may be related to the different forms of play. As far as age is concerned, fantastic fear figures decrease with age, while concrete figures of fear increase, which is in accordance with the first hypothesis. In relation to protection figures, children, even the older ones, remain closely linked to concrete family protection figures, and these data contradict the second hypothesis. However, the angel fantastic protection figure was the most chosen by all children, and that choice increased with age. As for differences in educational institutions, one can observe the choice of figures of concrete fear: thief and couple fighting were more chosen by the public school children, which may be related to the greater violence of the environment in which they live. The larger choice of the Fairy (fantastic protection figure) by the public school can be understood as compensation in the imaginary world for a reality that is not good for the child. It is concluded, therefore, that fear is a factor related to survival and that learning to manage situations that cause fear is a necessity for the psychological development of the child. By choosing the children in this sample, it can be seen that the security that the family can bring is a preponderant protection factor.

Keywords: fear, protection, childhood, Jungian Psychology, children

STORCH, C. L. R. **Etude des facteurs de la peur et des facteurs de protection de l'enfance dans une vision jungienne.** Instrument pour évaluer la création peur et de la protection de l'enfance. Thèse de doctorat en psychologie clinique - Université catholique de São Paulo, 2016.

RÉSUMÉ

Les enfants ont manifesté leur intérêt pour les mystères de l'existence, demandant: «Pourquoi avons-nous tant de craintes? Sorcières, fées, vampires, dragons, anges: ils sont "La peur est l'une des principales forces motrices du comportement humain, il est nécessaire de protéger les dangers, mais ils ne sont pas toujours les mêmes pour tous les enfants. Parler de la peur est très complexe, compte tenu des singularités individuelles et culturelles des enfants et la multitude de facteurs psychologiques qui peuvent déchaîner. Cette recherche visait à étudier la perception et la manifestation de la peur des facteurs et des facteurs de protection chez les enfants âgés de 6 à 10 ans et de voir s'il y a des différences selon le sexe et le type d'école (public ou privé) dans la perception et la manifestation ces facteurs. Il a été créé pour cette recherche un instrument "Jouer chiffres" composé de 24 chiffres, 12 figures de la peur et de 12 figures de protection, composé de 4 catégories: 1) Les chiffres de la peur fantastiques: Ogre, Vampire, Dragon, Mort, Diable et sorcière. 2) Les figures peur du béton: Couple combats voleur avion tomber, les combats Ray garçons et accident de la circulation. 3) figures protection fantastique: le Père Noël, Fée, Angel, Assistant, Spider Man et Bear. 4) Les chiffres de protection en béton: grands-parents, Père / Fils, Mère / Fille, des églises et des amis. L'échantillon se composait de 400 enfants âgés de 6 à 10 ans, 50% d'hommes et 50% de femmes, deux écoles, une publique et une privée à São Paulo. La recherche est la nature quantitative descriptive, la discussion des résultats et l'analyse symbolique des chiffres de jeu sont informés sur le cadre théorique de la psychologie analytique. Cette étude visait à valider l'instrument mis en "chiffres Lecture." Afin de comprendre la perception et la manifestation des facteurs de peur et les facteurs de protection ont été considérés comme deux hypothèses: 1) la crainte est plus fantastique dans la petite enfance et devient de plus en plus concrète; 2) la protection des personnalités, à l'inverse, sont plus concret dans la vie tôt et plus tard devenir plus fantastique. Il a été constaté qu'en ce qui concerne la crainte de figures, les figures fantastiques ont été choisis plus sur le béton, à la fois chez les garçons et les filles, à tous les âges, ce qui montre la prévalence du monde fantastique dans l'enfance. Quant aux différences entre les sexes, il a été observé que, dans l'échantillon total, les garçons choisissent plus fantastiques figures de protection et de filles choisissent plus concrète, qui peut être liée à différentes formes de jeu. En ce qui concerne l'âge, la peur des chiffres fantastiques diminuent avec l'âge, alors que la peur concrète des chiffres d'augmentation, ce qui est conforme à la première hypothèse. En ce qui concerne la protection des personnalités, les enfants, même les plus âgés, restent étroitement liés à des chiffres concrets de protection de la famille, et ces données contredisent cette dernière. Mais le fantastique chiffre de protection d'ange a été le plus choisi par tous les enfants, et ce choix augmente avec l'âge. Pour les différences dans les établissements d'enseignement, il y a le choix de la peur concrète des chiffres: un voleur et un couple combats ont été plus choisis par les enfants des écoles publiques, qui peuvent être liées à une plus grande environnement de violence dans lequel ils vivent. Le plus grand choix de Fairy (figure protectrice fantastique) pour l'école publique peut être comprise comme une compensation dans l'imaginaire du monde à une réalité qui est pas bon pour l'enfant. Il en résulte, par conséquent, que la peur est un facteur lié à la survie et à l'apprentissage pour gérer les situations qui provoquent la peur est une nécessité pour le développement psychologique

de l'enfant. Par le choix des enfants de cet échantillon, on peut voir que la sécurité que l'unité familiale peut apporter est un facteur important de protection.

Mots-clés: la peur, la protection, la enfance, La psychologie jungienne, les enfants.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das frequências relativas dos participantes por gênero.....	53
Tabela 2: Distribuição das frequências relativas dos participantes por idade	53
Tabela 3: Distribuição das frequências relativas dos participantes por tipo de escola	54
Tabela 4: Distribuição das frequências de repostas das figuras de medo da amostra	55
Tabela 5: Distribuição de percentual das figuras de medo por gênero	55
Tabela 6: Distribuição de percentual das figuras de medo por idade	55
Tabela 7: Distribuição de percentual das figuras de medo por tipo de escola	56
Tabela 8: Distribuição das frequências de repostas por figuras de medo – fantásticas e concretas na amostra	58
Tabela 9: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por gênero	59
Tabela 10: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por idade	59
Tabela 11: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por tipos de escola.....	59
Tabela 12: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por gênero ...	60
Tabela 13: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por idade.....	60
Tabela 14: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por tipo de escola.....	60
Tabela 15: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Diabo, por gênero..	61
Tabela 16: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Diabo, por idade	61
Tabela 17: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Diabo, por tipo de escola.....	61
Tabela 18: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por gênero	62
Tabela 19: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por idade ..	62
Tabela 20: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por tipos de escola.....	62
Tabela 21: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por gênero..	63
Tabela 22: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por idade	63
Tabela 23: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por tipos de escola.....	63
Tabela 24: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Bruxa, por gênero..	64

Tabela 25: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Bruxa, por idade	64
Tabela 26: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Bruxa, por tipo de escola.....	64
Tabela 27: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por gênero ..	70
Tabela 28: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por idade	70
Tabela 29: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por tipo de escola.....	71
Tabela 30: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por gênero	71
Tabela 31: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por idade	71
Tabela 32: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por tipo de escola	72
Tabela 33: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por gênero	72
Tabela 34: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por idade	72
Tabela 35: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por tipo de escola	73
Tabela 36: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por gênero	73
Tabela 37: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por idade	73
Tabela 38: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por tipo de escola	74
Tabela 39: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por gênero.....	74
Tabela 40: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por idade	74
Tabela 41: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por tipo de escola	74
Tabela 42: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por gênero.....	75
Tabela 43: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por idade	75

Tabela 44: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por tipo de escola	75
Tabela 45: Distribuição percentual de repostas das figuras de proteção na amostra.....	80
Tabela 46: Distribuição percentual das figuras de proteção por gênero	81
Tabela 47: Distribuição percentual das figuras de proteção por idade	81
Tabela 48: Distribuição percentual das figuras de proteção por tipo de escola	81
Tabela 49: Distribuição das frequências de repostas por figuras de proteção – fantásticas e concretas na amostra	82
Tabela 50: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por gênero	83
Tabela 51: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por idade .	83
Tabela 52: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por tipo de escola.....	83
Tabela 53: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por gênero	84
Tabela 54: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por idade .	84
Tabela 55: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por tipo de escola.....	84
Tabela 56: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por gênero.....	85
Tabela 57: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por idade	85
Tabela 58: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por tipo de escola	85
Tabela 59: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por gênero	86
Tabela 60: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por idade	86
Tabela 61: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por tipo de escola	86
Tabela 62: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Ursinho, por gênero	87
Tabela 63: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Ursinho, por idade	87

Tabela 64: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Ursinho, por tipo de escola.....	87
Tabela 65: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Mago, por gênero	88
Tabela 66: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Mago, por idade	88
Tabela 67: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Mago, por tipo de escola.....	88
Tabela 68: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por gênero	95
Tabela 69: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por idade	95
Tabela 70: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por tipo de escola.....	96
Tabela 71: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por gênero	96
Tabela 72: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por idade	96
Tabela 73: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por tipo de escola	97
Tabela 74: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Amigos, por gênero	97
Tabela 75: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Amigos, por idade	97
Tabela 76: Distribuição das frequências da figura de proteção – Amigos, por tipo de escola	98
Tabela 77: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Avós, por gênero .	98
Tabela 78: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Avós, por idade ...	98
Tabela 79: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Avós, por tipo de escola.....	99
Tabela 80: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – pai e filho, por gênero	99
Tabela 81: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Pai e Filho, por idade	99

Tabela 82: Distribuição das frequências da figura de proteção – Pai e Filho, por tipo de escola	100
Tabela 83: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Igrejas, por gênero	100
Tabela 84: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Igrejas, por idade	100
Tabela 85: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Igrejas, por tipo de escola.....	101
Tabela 86: Distribuição das modalidades Saturações fatoriais dos 12 itens	109
Tabela 87: Distribuição das modalidades em eixos fatoriais Saturações fatoriais dos 12....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos ou subescalas e respectivas dimensões de cada um dos eixos apresentados	110
Quadro 2: Eixos ou subescalas e respectivas dimensões de cada um dos eixos apresentados	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. OBJETIVOS	25
1.1. Objetivo geral	25
1.2. Objetivos específicos	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1. O medo e a cultura.....	26
2.1.1. O medo na história humana	26
2.1.2. Fundamentos do medo.....	30
2.1.3. Os medos na infância	34
2.2. Expansão da consciência e diferenciação do eu	39
3. MÉTODO	47
3.1. Características do estudo	47
3.2. Participantes	47
3.3. Local da coleta dos dados	48
3.4. Instrumento	48
3.4.1. Confeção do baralho	48
3.4.2. Baralho de figuras.....	49
3.5. Procedimentos de pesquisa.....	50
3.5.1. Seleção da amostra.....	50
3.5.2. Duração e sequência de aplicação dos instrumentos	50
3.5.3. Análise dos dados	51
3.6. Cuidados éticos	52
4. RESULTADOS	53
4.1. Caracterização da amostra.....	53
4.2. Figuras de medo.....	54
4.2.1. Figuras de medo fantástica	57
4.2.1.1. <i>Figura de medo fantástica– Vampiro</i>	59
4.2.1.2. <i>Figuras de medo fantásticas– Ogro</i>	60

4.2.1.3.	<i>Figura de medo fantástica – Diabo.....</i>	61
4.2.1.4.	<i>Figura de medo fantástica – Dragão.....</i>	62
4.2.1.5.	<i>Figura de medo fantástica – Morte.....</i>	63
4.2.1.6.	<i>Figura de medo fantástica – Bruxa.....</i>	64
4.2.1.7.	<i>Análise da categoria figuras de medo fantásticas.....</i>	64
4.2.2.	Figuras de medo concretas	70
4.2.1.1.	<i>Figura de medo concreta – Ladrão.....</i>	70
4.2.1.2.	<i>Figura de medo concreta – Casal brigando</i>	71
4.2.1.3.	<i>Figura de medo concreta – Avião caindo.....</i>	72
4.2.1.4.	<i>Figura de medo concreta – Meninos brigando.....</i>	73
4.2.1.5.	<i>Figura de medo concreta – Raio.....</i>	74
4.2.1.6.	<i>Figura de medo concreta – Acidente de trânsito</i>	75
4.2.1.7.	<i>Análise da categoria figuras de medo concretas</i>	76
4.3.	Figuras de proteção	80
4.3.1.	Figuras de proteção fantásticas	83
4.3.1.1.	<i>Figura de proteção fantástica – Anjo.....</i>	83
4.3.1.2.	<i>Figura de proteção fantástica – Fada.....</i>	84
4.3.1.3.	<i>Figura de proteção fantástica – Homem Aranha.....</i>	85
4.3.1.4.	<i>Figura de proteção fantástica – Papai Noel.....</i>	86
4.3.1.5.	<i>Figura de proteção fantástica – Ursinho.....</i>	87
4.3.1.6.	<i>Figura de proteção fantástica – Mago</i>	88
4.3.1.7.	<i>Análise da categoria figuras de proteção fantásticas</i>	88
4.3.2	Figuras de proteção concretas	95
4.3.2.1.	<i>Figura de proteção concreta – Família.....</i>	95
4.3.2.2.	<i>Figura de proteção concreta – Mãe e Filho</i>	96
4.3.2.3.	<i>Figura de proteção concreta – Amigos</i>	97
4.3.2.4.	<i>Figura de proteção concreta – Avós</i>	98
4.3.2.5.	<i>Figura de proteção concreta– Pai e Filho.....</i>	99
4.3.2.6.	<i>Figura de proteção concreta – Igrejas.....</i>	100
4.3.2.7.	<i>Análise da categoria figuras de proteção concretas</i>	101
4.4.	Validação do instrumento	107
CONCLUSÃO.....		116
REFERÊNCIAS.....		123

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema teve origem em minha prática clínica, hospitalar e escolar, a partir do convívio com crianças e adolescentes. Como psicoterapeuta, de certa forma, participei de seus sentimentos, anseios, medos, angústias, dúvidas, prazeres, paixões, desejos, esperanças, conflitos diversos e incertezas diante de suas descobertas.

As crianças têm demonstrado interesse nos mistérios da existência, perguntando, por exemplo: Como nascemos? E como e por que morremos? Por que temos tantos medos? Bruxas, fadas, fantasmas, demônios, vampiros, anjos, dragões: eles existem? Todos esses questionamentos remeteram à minha infância, ao pensar sobre o que Deus significava e mesmo sobre os medos presentes no meu dia a dia.

O ser humano, em várias situações, pode ser perturbado por medos. Desde os primeiros registros históricos, é possível identificar situações de medo e ações que visam à proteção contra os perigos da vida natural e da vida social. Há explicações místicas e histórias, muitas vezes, assustadoras, em/sobre culturas que tentaram compreender o mundo a sua volta. Explicações estas utilizadas para interpretar e narrar os acontecimentos cotidianos e também para transmitir certos ensinamentos.

O medo, desse modo, pode ser considerado como uma complexa emoção humana de difícil definição. O que em geral se chama de medo é uma emoção que já foi identificada por muitos termos. Já foram deuses e demônios, como Pã, *Phobos* e Pavor; e hoje seus sinônimos, como temor, terror e pânico, aparecendo em maior ou menor grau, em diferentes transtornos, como o de ansiedade, como a síndrome do pânico, o estresse, as fobias. De acordo com Mira y Lopez (1988), o medo também pode aparecer, inclusive, camuflado na timidez, na escrupulosidade, no pessimismo e no ceticismo.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2014), o medo é definido como “o sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça, pavor, temor, receio”, que se refere “à dúvida com temor, apreensão”. Ou seja, o medo é uma das principais forças motivadoras da conduta humana; é um fator biológico de defesa e proteção relacionado ao instinto de conservação. Além disso, quanto às crianças, ele é necessário para protegê-las dos perigos, que nem sempre são os mesmos, havendo diferenças individuais e culturais quanto à suscetibilidade.

Segundo Vygotsky (2004), muitas vezes, o exemplo dado é o medo. O autor apresenta o medo junto da cólera como uma das emoções mais elementares e explica que as alterações fisiológicas decorrentes do medo são os vestígios de sua origem: a fuga.

Palidez, interrupção da digestão e diarreia significam refluxo do sangue daqueles órgãos cuja atividade não apresenta no momento uma necessidade e uma importância vital de primeiro grau para o organismo e um afluxo do sangue àqueles órgãos aos quais cabe a palavra decisiva nesse momento. [...] e lança toda a força de sua alimentação aos seguimentos combativos, aqueles que salvam imediatamente do perigo. (Ibid., p. 133)

O medo é, portanto, uma “forma solidificada que surgiu do instinto de autopreservação em sua forma defensiva” (ibid., p 133); é a mobilização de todas as forças do organismo para a fuga do perigo. Ou seja, a emoção medo e todas as suas reações fisiológicas são uma fuga inibida, confirmando a etimologia da palavra grega para o medo, que significa fugir (ibid.).

Tais experiências de medo e terror do cotidiano dos seres humanos estão armazenadas nas memórias implícitas, um tipo de memória que não requer processamento consciente nem durante a codificação e nem na recuperação; é destituída da experiência subjetiva de recordar, ou do tempo (SIEGEL, 1999).

De acordo com Knox (1999), a memória implícita é a responsável principalmente pelo armazenamento de “informações sobre padrões de relacionamentos construídos ao longo do tempo” (p. 514). Tal processamento de estímulos, que se dá muito antes do desenvolvimento da noção de eu e da consciência, participa da formação, no ser humano, de um sentimento básico de si e de si mesmo no mundo.

Para Damásio (2010), a base da identidade também é implícita e inconsciente, assim como a sensação subjetiva do eu. Tal base cria disposições diante de objetos, pessoas e eventos chamados de “mapas mentais”, que são responsáveis pelas expectativas em relação ao efeito de nossa atuação no mundo.

Os padrões de apego derivam das experiências registradas na memória implícita. De acordo com Knox (1999), as informações retidas na memória implícita influenciam a compreensão de mundo de um indivíduo de forma inconsciente.

Segundo a teoria do apego, a criança tem uma tendência inata a colocar os relacionamentos no centro de seus mundos emocionais, internalizá-los e construir padrões generalizados desses relacionamentos, tornando-os significativos e previsíveis (BOWLBY, 1990).

Segundo Bowlby (1989), a criança constrói um modelo representacional interno de si mesma, dependendo de como foi cuidada por seus cuidadores e, mais tarde, esse modelo internalizado lhe permite, quando o sentimento é de segurança em relação aos cuidadores, acreditar em si própria, tornar-se independente e explorar sua liberdade. Desse modo, cada indivíduo forma um “projeto” interno a partir das primeiras experiências com as figuras de apego.

O tipo de experiência que uma pessoa vivencia, especialmente durante a infância, influencia significativamente no fato de ela esperar, ou não, encontrar mais tarde uma base pessoal segura e também o grau de competência que possui para iniciar e manter relações mutuamente gratificantes, ou destrutivas quando a oportunidade se oferece. Em virtude dessas interações, seja qual for o primeiro padrão a se estabelecer, é esse que tende a continuar.

Portanto, para o resto da vida, esses modelos operacionais internos, formados a partir das relações de apego com o cuidador primário e armazenados no cérebro, codificam as estratégias de regulação de afetos que guiarão inconscientemente o indivíduo em seus relacionamentos com os outros e consigo mesmo (SCHORE, 2012).

Essa regulação dos afetos e das emoções vai se modificando ao longo do desenvolvimento da criança em função das novas experiências de vida, principalmente com as figuras significativas.

Desse modo, entender como a criança em seu processo de desenvolvimento percebe e se relaciona com o medo é importante, pensando que esses fatores estão muito mutuamente relacionados com o seu desenvolvimento e futuro, motivo desta pesquisa, que busca promover um estudo sobre as percepções e manifestações dos fatores de medo e de proteção na infância, bem como fazer um paralelo entre a vivência de medo nessa fase do desenvolvimento infantil.

Portanto, com o objetivo de entender a percepção e a manifestação dos fatores de medo e dos fatores de proteção, neste trabalho, serão consideradas duas hipóteses:

- 1- o medo é mais fantástico no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto;
- 2- as figuras de proteção, ao inverso, são mais concretas no início da vida e depois vão se tornando mais fantásticas;

Cabe ainda destacar que esta tese está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo serão descritos os objetivos, tanto o geral quanto os específicos.

No segundo capítulo, a fundamentação teórica, primeiramente, discutir-se-á sobre o medo e suas definições, tratando do medo como uma emoção associada ao perigo, em que a consciência está centrada na ameaça e proteção da espécie humana. Em seguida, discutir-se-á

a expansão da consciência e diferenciação do eu por meio de uma proposta de revisão sobre o modo pelo qual os pós-junguianos compreendem a expansão e a diferencia do eu dentro do desenvolvimento infantil, listando as principais publicações sobre o tema.

No terceiro capítulo, detalhar-se-á o método da pesquisa de acordo com o referencial teórico da psicologia analítica, para, no quarto capítulo, apresentar os resultados analisados de acordo com o método de análise quantitativa descritiva. E por fim apresentar as considerações finais acerca dos resultados obtidos na pesquisa.

Diante das razões expostas, este estudo objetivou verificar a percepção e a manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção, buscando entender como funcionam os medos infantis à luz da psicologia junguiana.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo geral

Estudar a percepção e a manifestação dos fatores medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos.

1.2. Objetivos específicos

- Verificar se existem diferenças quanto ao gênero na percepção e manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção;
- Verificar se existem diferenças nas crianças da escola pública e da escola particular na percepção e manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção;
- Buscar validação do instrumento utilizado para pesquisar fatores de medo e fatores de proteção na infância.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O medo e a cultura

2.1.1. O medo na história humana

O medo é uma emoção universal com significado evolutivo (DARWIN, 2013). Todos experimentam pelo menos algum grau de medo em um momento ou outro; é o que motiva o ser humano a agir de forma a aumentar as suas chances de sobrevivência. A universalidade e valor adaptativo do medo ressaltam como ele está enraizado na experiência humana e, por essa razão, faz com que seja um tema importante de investigação de pesquisa.

A sua estrutura orgânica permite ao homem responder física e psicologicamente aos sentimentos, e o medo é um bom exemplo disso. Entretanto, a forma como ele se manifesta é definida pela cultura, como resultado da aprendizagem social. Entre os vários afetos, o medo é também constantemente recriado de diversas maneiras, a partir dos agenciamentos estabelecidos ao longo da vida do sujeito.

O gênero humano foi, e ainda é, atormentado por medos ao longo de toda sua existência. Desde os primeiros registros da história humana, somos capazes de identificar situações de medo e ações que visam à proteção contra os perigos da vida natural e, posteriormente, da vida social. Nesses registros, podemos perceber explicações míticas e históricas, muitas vezes assustadoras, em culturas que tentavam compreender o mundo a sua volta. Essas explicações eram utilizadas para interpretar e narrar os acontecimentos cotidianos e, também, para transmitir certos ensinamentos.

Haule (2011), fazendo uma revisão da história da consciência, associa o medo ao nascimento da consciência. É uma emoção atávica que surge no decorrer da evolução dos seres humanos; constitutivo da natureza, na qual os rituais e as narrativas míticas e coletivas colaboram na vida diária para colocar ordem social e propiciar a expressão da consciência. Essa análise sustenta a teoria do inconsciente coletivo de Jung e apoia sua afirmação de que a procura do conhecimento é inerente ao ser humano, que busca o controle por meio do desenvolvimento do ego. Segundo o autor, desde o período neolítico, o desenvolvimento da consciência passa por etapas de crescimento para alcançar a individualidade.

Ao longo do desenvolvimento da consciência, segundo Haule (ibid.), os seres humanos deixaram de ser dependentes da informação transcendental, afastando-se do cosmo e

dos estados de êxtases e se ocuparam cada vez mais do mundo empírico, do cotidiano. O autor ressalta que o surgimento da escrita e o desenvolvimento progressivo do córtex frontal – favorecendo o pensamento dirigido – foram fatores essenciais para o desenvolvimento de um ego que mostra crescente consciência reflexiva e de um ser humano cada vez mais autoconsciente e capaz de ser introspectivo.

Corroborando com essa análise, a teoria do inconsciente coletivo de Jung: as relações simbólicas com os deuses e as figuras divinas que representam as forças inconscientes, tanto sombrias quanto maravilhosas da psique, são figuras arquetípicas. Essas vivências místicas e ritualizadas mostram os seres humanos procurando entender e integrar os conteúdos do inconsciente, revelando um ego que busca o controle e um caminho para a individuação.

Mundukuru, descendente indígena brasileiro, conta que índios de onde viria a ser o Brasil se utilizavam do medo quando criavam “uma série de narrativas para mostrar os perigos que nos rodeiam em nossa vida de florestas, de montanha ou de cerrado e também para lembrar às crianças a importância de estarem atentas aos desafios que a natureza nos impõe” (MUNDUKURU, 2010, p. 7). Função parecida com as máscaras confeccionadas por primitivas tribos africanas que eram usadas para traduzir, se defender e espalhar o medo (DELUMEAU, 1989). Tais máscaras e histórias simultaneamente camuflam e exprimem o que Delumeau, pelas palavras de Kochnitzky, descreveu:

O medo dos gênios, das forças da natureza, medo dos mortos dos animais selvagens à espreita na selva e, de sua vingança depois que o caçador os matou; medo de seu semelhante que mata, viola e até devora suas vítimas; e, acima de tudo, medo do desconhecido, que tudo que precede segue a breve existência do homem. (Ibid., p. 21)

Na Grécia helênica, medo, temor, terror, pavor e pânico não eram simplesmente emoções e sentimentos humanos, eram deuses, semideuses e demônios, como Pã, deus dos pastores e dos rebanhos, que deu origem à palavra *pânico*. Seu corpo era parte humana e parte bode, possuía cascos, chifres e o corpo coberto de pelos. Tinha uma aparência tão assustadora que sua própria mãe, a ninfa Dríope, ficou apavorada e o abandonou. Contam as histórias que “seus aparecimentos súbitos provocavam um pânico que se derramava pela natureza e impregnava todos os seres, ao pressentirem a presença de uma divindade que perturba o espírito e enlouquece os sentidos” (BRANDÃO, 1991, p. 222).

Os demônios Phobos, – palavra derivada do verbo grego *phébesthai*, que significa fugir espavoridamente, e que é a origem da nossa palavra *fobia* – a personificação do medo e

do terror, juntamente com o seu irmão Deîmos, o Pavor, eram os cruéis e sanguinários filhos de Ares, deus da guerra e da violência, e apareciam sempre ao lado de seu pai nas guerras e em derramamentos de sangue (ibid.).

Em Esparta, sacrifícios eram oferecidos a Phobos antes das guerras, e os romanos decidiram, sob as ordens de Tulo Hostílio, consagrar dois santuários a Pallor – origem da palavra *palidez* no idioma português – e Pavor (DELUMEAU, 1989). Assim também fez Alexandre Magno antes da batalha de Arbelos, oferecendo a Phobos um sacrifício solene; esperando que, ao agradar ao deus do medo, seus soldados, durante o combate, não fugissem apavorados.

Delumeau (1989) ressalta a importância do cristianismo para o processo de simbolização das emoções, incluindo o medo. A igreja apresentou o medo do demônio, do inferno, do pecado e do medo de alguém julgar a si mesmo como pecador, substituindo por medos teológicos a angústia coletiva. O autor postula que o pecado, termo criado pelo cristianismo, ressaltou o peso dado à culpa e ao valor do arrependimento, que levava a sociedade a refletir sobre a liberdade humana, sobre o fracasso do mal.

Desse modo, na Idade Média, o Tribunal do Santo Ofício, ou mais popularmente a Santa Inquisição, era o responsável por condenar os hereges e aqueles que eram contra os dogmas da Igreja Católica, tornando-se um instrumento político e uma forma de manter, no imaginário popular, o *status* da igreja e do cristianismo.

O medo, assim, não estava somente nas agressões externas; o objeto de temor se encontrava também dentro de cada um. O medo do inferno era uma introspecção que passava do combate ao pecado ao enaltecimento da pureza.

Haule (2011), ao analisar o desenvolvimento do ego nessa época, explica que a igreja era efetivamente o governo e também guardião da narrativa mítica, com seus rituais e suas implicações morais para vida cotidiana. Ao longo do tempo, os simbolismos das liturgias, das orações e sacramentos penetraram de modo relevante no emocional das pessoas. Eles tinham egos que lutavam contra o pecado e o sofrimento, mas poucos sonhavam com aventuras ou distinções pessoais.

Nos séculos XVII e XVIII, desenvolveu-se um movimento destinado a impor padrões de conduta e controle das emoções. A vida na corte desenvolveu o autocontrole, no qual as observações dos comportamentos do próximo serviam como referência e requisitos necessários para preservação da boa posição social.

Em sua história, a humanidade sofreu os mais diversos medos, uma longa e duradoura exposição que pôde “criar um estado de desorientação e de inadaptação, uma cegueira afetiva, uma proliferação perigosa do imaginário, desencadear um mecanismo involutivo com a instalação de um clima interior de insegurança” (DELUMEAU, 1989, p. 26).

Bauman (2009) postula que, na modernidade, as posições sociais perderam importância religiosa e a natureza não revela mais o divino. O medo não tem mais relação com os deuses e não é explícito, mas carrega a angústia da culpa. Há descrenças na lei e na justiça, favorecendo sentimentos de insegurança que são traduzidos como símbolo de morte e a necessidade de segurança como símbolo da vida. O medo se entrelaça em todas as áreas da vida. Na modernidade econômica, tudo parece ser incerto, o interesse está constantemente em jogo e o medo é contínuo.

Jung (2013a), ponderando sobre a consciência moderna e o medo, ressalta que há uma perda de consciência no mundo e atribui tal fato à perda do instinto, ligado ao desenvolvimento mental da humanidade no decorrer das eras passadas. O ser humano conseguiu dominar a natureza, mas esse poder e saber o levou a desprezar o que é apenas natural e casual, ou seja, os dados irracionais dos conteúdos do inconsciente.

Entretanto, “[...] em oposição ao subjetivismo da consciência, o inconsciente é objetivo na medida em que se manifesta, sobretudo, na forma de sentimentos, fantasias, emoções, impulsos, sonhos resistentes” (ibid., p. 54), atuando de maneira objetiva, mesmo não sendo produzidas intencionalmente.

Em relação a essa atitude do ser humano moderno, Jung (ibid.) atribui não a uma simples desatenção, mas a uma resistência de adquirir uma segunda autoridade psíquica ao lado do eu, o centro da consciência. “O medo da psique inconsciente é o obstáculo mais árduo no caminho do autoconhecimento e também no entendimento e abrangência do conhecimento psicológico” (ibid., p. 35).

2.1.2. Fundamentos do medo

O medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva. Os seres humanos compartilham essa experiência com os animais. Os estudiosos do comportamento animal descrevem o rico repertório de reações dos animais à presença imediata de uma ameaça que ponha em risco suas vidas – que todos, como no caso dos seres humanos, ao enfrentar uma ameaça, oscilam entre as alternativas da fuga e da agressão.

Na biologia, o medo é um esquema adaptativo e se constitui em um mecanismo de defesa que permite uma resposta rápida e eficaz diante de situações adversas.

Darwin (2013), um precursor nos estudos das emoções e de suas expressões, aborda o comportamento humano em uma perspectiva comparativa ao dos animais. As expressões emocionais humanas tanto faciais quanto gestuais são resquícios herdados dos antepassados primitivos que foram sendo lentamente adquiridos na evolução das espécies, tornando-se comum tanto aos seres humanos quanto aos outros animais.

As emoções são consideradas de grande importância para a sobrevivência das espécies e têm base biológica. O medo descrito por Darwin (ibid.) passa por graduações que vão desde um estado de atenção por um sobressalto de surpresa até o temor extremo e o horror.

Para Freitas-Magalhaes (2007, p. 570), “o medo é uma das emoções mais estudadas, por ser uma emoção cognitivo-reativa, associada a mecanismos de sobrevivência”.

O ser humano, ao longo de inúmeras gerações, foi simbolizando as emoções e nomeando-as, o que lhe permitiu escapar de seus inimigos ou dos perigos, fugindo ou lutando violentamente. Esses esforços, que foram repetidos constantemente, fazem com que, toda vez que a emoção do medo é fortemente sentida, mesmo que não leve a nenhum esforço, os mesmos efeitos tendem a aparecer, pela força da hereditariedade e da associação, que se constitui em uma questão histórica e social.

Na perspectiva da neurobiologia, a emoção do medo é classificada, por Siegel (1999), como uma emoção categórica, básica ou discreta; sendo esses os termos usados para classificar essa sensação em todas as culturas.

Poder-se-á considerar as emoções categóricas¹ como estado de espírito diferenciados que evoluíram para padrões de ativação específicos e enraizados. As semelhanças entre culturas, na manifestação das emoções categóricas, sugerem que o cérebro e o corpo humano possuem percursos característicos inatos, fisiologicamente mediados, para a elaboração destes estados de espírito. (Ibid., p. 173)

¹ As *emoções categóricas*, que possuem uma assinatura fisiológica, têm a função de avaliação do ambiente e por isso são motivadores, além da importante função de comunicação entre os indivíduos (SIEGEL, 1999).

O autor, ainda, ressalta que as emoções envolvem camadas complexas de processos que estão constantemente interagindo com o meio. Essas interações envolvem processos cognitivos, mudanças físicas e interação social e histórica.

Panksepp e Biven (2012), na perspectiva das origens neuroevolucionárias, consideram que as emoções, no nível do processo primário, são construídas no cérebro pela evolução, ou seja, são memórias ancestrais. Segundo os autores, ao nascer, temos capacidades inatas para o desenvolvimento de sete emoções básicas nas redes subcorticais: procura, medo, raiva, luxúria (excitação sexual), cuidado (nutrição), tristeza e alegria social.

Embora a habilidade de experienciar afetos esteja construída no cérebro ao nascer, humanos e animais têm respostas afetivas, instintivas ou incondicionais a estímulos específicos. O medo é considerado uma emoção inata essencial aos mecanismos de sobrevivência. Os afetos básicos oferecem uma infraestrutura essencial para os padrões de comportamentos mais instintivos de luta-fuga necessários à sobrevivência.

Na psicologia analítica, o medo é um estado afetivo e emocional fundamental para estrutura e desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Jung (2013c) explica as emoções a partir de como a própria etimologia da palavra “emoção” sugere, isto é, “mover para fora”, e salienta que, em uma emoção, o ser humano é “empurrado” e “expulso”; há um rebaixamento do eu, sendo substituído por algo que toma o controle e “[...] somos simplesmente possuídos, tornamo-nos irreconhecíveis e o nosso autocontrole desce praticamente a zero. É a condição em que o lado interno do homem o domina, e ele não pode impedir que isso aconteça [...]” (ibid., p. 37-38). O autor mostra que a emoção é caracterizada por inervações fisiológicas e não faz distinção entre emoção e afeto.

Dou o mesmo significado à emoção e ao afeto. São a mesma coisa que nos afeta, que interfere em nós. Por elas somos carregados atirados para fora de nós mesmos. O indivíduo fica tão alterado como se uma explosão tivesse o arremessado para fora dos limites da sua pessoa. E nesse momento existe uma condição física realmente tangível e observável. (Ibid., p. 39)

Bauman (2009, p. 14), em sua análise sobre a sociedade atual, destaca que o medo, segundo ele, se configura como “o pior e mais penoso exemplo de sofrimento”, não sendo um sentimento exclusivo dos seres humanos, já que há grande parte dos seres vivos compartilha desse tipo de *incerteza*. Entretanto, os seres humanos conhecem algo a mais: uma espécie de “segundo grau”, um medo, por assim dizer, social e culturalmente “reciclado”.

De acordo com Bauman (2009, p. 8), o “medo é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve ser *feito* – do que pode e do que não pode para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”.

Assim, é

[...] uma estrutura mental estável que pode ser mais bem descrita como sentimento de ser *suscetível* ao perigo; uma sensação de insegurança (o mundo está cheio de perigos que podem se abater sobre nós a qualquer momento com algum ou nenhum aviso) e vulnerabilidade (no caso de o perigo se concretizar, haverá pouca ou nenhuma chance de fugir ou de se defender com sucesso; o pressuposto da vulnerabilidade aos perigos depende mais da falta de confiança nas defesas disponíveis do que do volume ou da natureza das ameaças reais). Uma pessoa que tenha interiorizado uma visão de mundo que inclua a insegurança e a vulnerabilidade recorrerá rotineiramente, mesmo na ausência de ameaça genuína, às reações adequadas a um encontro imediato com o perigo; o “medo derivado” adquire a capacidade de autopropulsão. (Ibid., p. 9)

Com o objetivo de revelar a origem de nossos medos, Bauman recorre a um texto de Sigmund Freud, escrito no ano de 1930 e que tem como título “O mal-estar na civilização”, no qual Freud destaca que tais angústias derivam de três principais causas: do “poder superior da natureza, da fragilidade de nossos próprios corpos e da inadequação das normas que regem os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, 2010, p. 25).

Bauman complementa o raciocínio salientando que nossa insegurança tem como ponto de partida a terceira e última das causas elencadas por Freud. Em sua análise, o “poder superior da natureza” e a “fragilidade de nossos próprios corpos” constituem fatores que transcendem as vontades e as opiniões dos cidadãos contemporâneos e, por isso, desencadeiam um sentimento de conformismo generalizado. Não há nada que se possa fazer para evitar furacões ou terremotos ou então para se alcançar a imortalidade.

Bauman (2009) afirma que o poder da tecnologia, globalização crescente e a melhoria da qualidade do bem-estar não impedem que o ser humano viva em constante ansiedade.

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante sem endereço nem motivos claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar nenhum se pode vê-la. Medo é o nome que damos à nossa incerteza; nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito, do que pode e do que não pode, para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. [...]. O medo original, edênico, a encarnação do desconhecido é medo da morte. E

dentre todos os desconhecidos, é o único total e verdadeiramente incognoscível. (Ibid., p. 8)

O autor ainda apresenta o “medo líquido”, propondo um medo que se esparrama em todos os lugares, fazendo-se presente em qualquer canto ou fresta, como nas casas, nos trabalhos e nas ruas. Trata-se de um medo muitas vezes exacerbado, estampado no corpo em forma de pânico. O autor, analisando essa emoção no século XXI, mostra o medo generalizado, não mais de uma natureza antropomorfizada, mas o temor das grandes catástrofes naturais, da violência da cidade, do terrorismo, do desemprego, a rejeição amorosa, dentre outros (ibid.).

Entre os medos a que são habituados os indivíduos humanos estão àqueles associados aos temores de colocar a vida em risco. O medo liga-se a determinadas formas de exercício de poder (humanos, sociais, sobrenaturais, sagrados), que devem ser obedecidas e respeitadas. Ele é, portanto, responsável pela criação e existência de uma forma particular de mundo na qual somos socializados que funciona como mecanismo de controle social e assume um importante papel na socialização dos indivíduos.

Bauman (2009) pontua que o mundo humano como produto das práticas sociais dos homens não é, porém, apenas produto. Este mundo age sobre o homem, condicionando e produzindo seu comportamento. Tudo que o caracteriza como ser social é produto de aprendizagem na vida em sociedade, na cultura. Seus espaços, valores, ideias e normas são resultados das práticas individuais e coletivas, não podendo ser compreendidos fora do contexto e do processo de sua produção.

A realidade social, pela ação do simbólico, é dotada de sentido e, aos indivíduos, é oferecida uma visão da ordem das coisas apreendidas subjetivamente. Portanto, a sociedade consegue sancionar sua ordem através do simbólico e, por isso mesmo, obtém a legitimação da realidade social, ou seja, das estruturas, papéis sociais, normas e crenças como coisas dotadas de sentido, com razões para existir.

Desse modo, percebe-se, atualmente, uma “cultura do medo” ou de um “imaginário do medo” significativamente caracterizado pela violência urbana. A exploração desse fenômeno pela mídia nos alerta maciçamente que não há mais garantias de lugares seguros, independentemente da classe social a qual o sujeito pertence (BAUMAN, 2009).

Essa sensação não estaria vinculada a um medo individual, que corresponde a uma ameaça real ou desconhecida, mas sim a um medo socialmente partilhado, que manipula o senso comum. Ao falar de imaginário do medo, lida-se com o simbólico manifestado em

narrativas “que atribuem características e laçam pontos de mediação entre ações e significações sociais” (CORREIA et al., 2010, p. 17).

Bauman (2009) apresenta um quadro social em constante mudança, sem garantias, que geram um universo de insegurança e de medo, no qual a cultura ocidental, onde o individualismo e o consumismo são eleitos como valores pós-modernos, intensifica os sentimentos de desamparo do sujeito.

Como resposta a esse desamparo, há exemplos de contínuos processos de defesa pessoal e de alarmes, indicando que as pessoas se encontram em um sistema de vigilância contínua: condomínios cada vez mais fechados, vigiados, com uma explosão de aparelhagens de segurança; cada vez mais, o indivíduo tenta se proteger, fechando vidros de carros, travando portas, assumindo comportamentos defensivos. Recursos cada vez mais sofisticados são adotados, como sensor de ruptura, sensor de pressão, infravermelho ativo, etc.

A lição a tirar dessa visão do medo como “emoção” é clara: se toda emoção envolve crença, é possível afirmar que as formas de lidar com o medo implicam no embate com as crenças que sustentam e dão substância às experiências de medo que assaltam o ser humano. Essa é uma das maneiras de pôr em questão não só nossas crenças, mas também nosso mundo tal como está organizado hoje.

2.1.3. Os medos na infância

Os medos infantis são inúmeros, como sabemos. É normal, pois a criança é frágil, mas o medo lhe é útil: ele representa, assim, numa proteção instintiva, preciosa e indispensável em relação aos eventuais perigos.

A um dado momento de seu desenvolvimento, toda criança manifesta medos excessivos que aos poucos irão desaparecer ou ser controlados, sob os efeitos da educação e da vida em sociedade. Tais medos não existem por acaso. Por exemplo, o medo de altura e de estranhos só aparece quando ocorre locomoção: colocados numa superfície de vidro pendendo sobre o vazio, crianças de menos de 8 meses não manifestam ainda sinais de apreensão. Só mais tarde eles surgirão. Como efeito, só aparecem quando a criança começa a ter necessidade dele, para fazer com que evite correr muitos riscos.

A educação dos pais, em seguida, irá permitir-lhe superar o caráter absoluto desses temores e poder assim modular sua reação ao medo. O medo de altura ou do vazio só é ativado diante de um vazio significativo, ou na ausência de uma grade proteção, ou se está

sobre um apoio instável. O medo dos adultos desconhecidos não aparece nas crianças senão de toda outra presença familiar, etc.

A compreensão das emoções é um conceito amplo que engloba uma série de capacidades relacionadas com as emoções suscitadas no dia a dia das crianças, sendo uma delas o medo.

Conforme Grisa e Lemes (2008), o universo infantil é repleto de monstros e fantasmas, e há uma série de situações em que eles aparecem para amedrontar a criança. E segundo Ballone (2001), normalmente esses bichos imaginários despertam o medo na criança durante a noite, outras vezes no meio de uma brincadeira, na piscina ou no carrossel.

Grisa e Lemes (2008, p. 3) destacam que o bicho-papão, a bruxa, o fantasma, o homem do saco, esses personagens que tanto amedrontaram as crianças no passado, aos poucos vão sendo substituídos por temores reais, como sequestros, assaltos ou outras situações de violência presentes na sociedade.

Segundo Tuan (2005, p. 26), quando a criança entra para a escola e encontra um ambiente diferente: cheio de crianças barulhentas e adultos estranhos, ela fica com medo de se perder nesse novo espaço do prédio da escola, desconfia dos colegas e acaba desenvolvendo novos medos sociais. O mesmo autor nos alerta que nos sonhos das crianças mais velhas, os monstros assumem caráter específico. Entre os animais mais temidos estão: caranguejos, aranhas e cobras, seres horríveis – mais ou menos humanos – incluem fantasmas, bruxas, vampiros, lobisomem e velhos disformes.

É claro que as imagens que aparecem nos sonhos de crianças maiores sofrem influências do folclore e crenças de adultos, que evocam propositalmente monstros com o intuito de ganhar controle sobre as crianças. E ainda, que os pesadelos refletem experiências vividas no dia anterior e muitas vezes podem aparecer em tempos nos sonhos das crianças. Quando amadurecem as crianças põem de lado os medos infantis, mas ganham novos medos, a morte é um medo novo.

Conforme Tuan (2005, p. 38-39), nas grandes e complexas sociedades, as causas comuns de medo das crianças são o castigo dos adultos por fracasso em algumas tarefas e a humilhação por seus colegas. Muitas crianças temem a escola, um lugar de desafio, onde suas próprias debilidades são expostas a estranhos, sem comiseração.

Como dito anteriormente, as crianças de hoje estão vulneráveis a acontecimentos do dia a dia, dentre os já mencionados: a presença dos animais ou a separação dos pais. Nesses dois casos, mais uma característica dos medos reais. Todo ser humano tende a demonstrar

afetos e a criar vínculos; no caso das figuras maternas ou paternas, são extremamente importantes para as crianças e são nelas que se apoiam e canalizam seus afetos e ternura, portanto, são figuras que jamais aparecem separadas, como nos afirma Grisa e Lemes (2008, p. 3):

Quando a separação acontece, as crianças têm dificuldade de entendimento da situação ou condição agora presente na vida delas. Nesse caso o afastamento não é significativo somente na presença física, mas também afetiva e, a criança sente uma sensação de abandono.

Para compreender as origens dos medos das crianças, é importante destacar a fala de Vieira (1974, p. 29): “[...] precisamos considerar as realidades que integram seu mundo: a externa que se refere ao meio em que vive e o interno que está relacionada com sua vida emocional”:

A realidade externa está relacionada com os motivos objetivos, concretos, um exemplo é o medo quando sentirmos ameaçados com a presença de um animal selvagem ou venenoso, ou quando atravessamos a rua movimentada fora da faixa de segurança, ou antes, do sinal abrir, más notas na escola, etc. Já na realidade interna são reais ou concretos quando provocados pela realidade externa, são considerados como absurdos e incoerentes, um exemplo é uma criança que vive na zona urbana ter medo de ser devorada por um tigre. O medo provocado pela realidade externa é de defesa instintiva e a uma simples ameaça de perigo a pessoa tende a fugir. (Ibid., p. 29)

Os medos estão ligados a etapas específicas do desenvolvimento. Apesar de serem tarefas desenvolvimentais que terão de ultrapassar, o modo e a intensidade com que os sentem varia de criança para criança, de acordo com a sua personalidade, a dos pais, entre outros fatores. Com o crescimento e correspondente a maturação cognitiva e emocional, a criança, com a colaboração dos pais, vai encontrando estratégias eficazes para lidar com os medos, pelo que, na sua maioria, acabam por desaparecer, conforme Gomes (2008).

Addário (2011) nos fala a respeito dos medos infantis em idades diferenciadas, de acordo com a autora, o medo de lugares e pessoas estranhas, tem sua fase mais comum de 0 a 12 meses, é quando a criança ao tomar contato com o mundo tem o medo de ser esquecida na escola (abandonado), a fase mais comum é entre 2 a 3 anos, crianças que começam a se relacionar com o mundo externo e ainda veem os pais como o único e exclusivo ponto de segurança de suas vidas.

Para Addário (2011), o medo de ser trocado não existe fase específica e o medo do escuro e de barulhos têm sua fase mais comum entre 2 e 4 anos, assim como o medo de dormir sozinho, já o medo do sobrenatural (monstros, espíritos, vampiros, bruxas, está entre 4 e 6 anos quando a imaginação da criança está em amplo desenvolvimento), pode estar relacionado a programas de televisão e filmes que a criança assiste; o medo do mundo acontece entre 5 ou 6 anos, onde as crianças estão mais voltadas para os perigos da realidade; de 8 a 11 anos a criança começa a ter medo da morte, e teme a perda de familiares, e conforme o mesmo autor, entre 12 e 18 anos é comum o medo de não ser aceito.

Segundo Campos et al. (2006), as crianças estão entre as maiores vítimas dessa situação de violência e caos, pois desde muito cedo estão expostas a esse tipo de informação. Segundo os autores, isso pode gerar uma angústia devido a um acúmulo de experiências desagradáveis, principalmente quando temos um movimento cada vez mais frequente no sentido em que o medo deixa de existir no campo do imaginário e se torna algo concreto e real no cotidiano. As patologias referentes às consequências da violência experimentada por essas crianças estão se tornando maiores. Os medos tradicionalmente infantis, como de escuro e das diversas figuras imaginárias representante do desconhecido e estranheza, saem de cena dando lugar a medos que são frutos diretos da realidade em que essas crianças vivem.

De acordo com Bittencourt (2006), através da brincadeira com seu espaço delimitado, com suas regras e troca de papéis, há a possibilidade de uma ressimbolização, permitindo a elaboração do medo: “Aquela representação assustadora, que se referia à morte, podia ser contida, simbolizada em palavras, transformadas em ações controladas por regras no espaço nem totalmente imaginário, nem totalmente real da brincadeira, de modo a possibilitar o crescimento no mundo real” (ibid., p. 246).

O estabelecimento de um vínculo forte com um adulto capaz de proteger, passando confiança, esbarra com a questão do terror presenciado na violência cotidiana. Como assegurar a criança de que não há perigos quando todos em seu ambiente se deparam com tiroteios, assaltos, brigas, mortes e situações nas quais a real violência se dá de forma tão amedrontadora.

Atualmente, muitas crianças vivem experiências que afetam diretamente seus espaços externos e impedem a construção de espaços internos com sentimentos de confiança, onde afetos angustiantes podem ser elaborados. As crianças estão cada vez mais confinadas em moradias ou impossibilitadas de sair de suas casas. A atividade simbólica da brincadeira é substituída por atividades como ver televisão ou jogar *vídeogame* e a violência, em vez de ser

reelaborada, acaba cada vez mais sendo evidenciada e encenada pela TV e jogos (BITTENCOURT, 2004).

Uma pesquisa realizada por Bittencourt (2010) relata os medos das crianças de classes médias e baixas, observando que, nas classes médias e altas, o medo de ladrões, sequestros e favelas foi extremamente evidenciado. Em contrapartida, nas classes baixas, além das referências à violência dos homens, o medo de animais (ratos, lacraias, cobras) e eventos inesperados, como atropelamento, revelam um distanciamento claro de percepções e atuação do sujeito perante a um mesmo sentimento.

Através dessa descrição de como se manifestam os medos infantis na vida cotidiana da cidade, podemos supor, apoiando-nos em evidências de Bittencourt (2006, 2010) e Campos et al. (2006), que os medos imaginários estão dando lugar aos concretos e reais, não permitindo que a criança elabore suas ansiedades. Os espaços lúdicos e as estratégias de significação do medo estão em muitas situações sendo aniquilados pela realidade violenta em que vivemos. Aliada a isso, a cultura do medo, frequentemente ampliada pelo sensacionalismo da mídia, explora de forma incondicionada as situações violentas, atingindo de forma direta a reconstrução simbólica de cada criança (VILHENA, 2005).

O fato de termos formadores de opinião tão fortes, como são os meios de comunicação, nos conduz a designar o que está presente no contexto da vida cotidiana como imprevisível perigoso e desconhecido, conduzindo à formação de mundos separados, sendo o medo um grande condutor dessa separação. Não se trata de demonizar a mídia, uma vez que esta faz eco a uma sociedade que, cada vez mais, espelha uma “banalização do humano” em tudo aquilo que diz respeito à manutenção dos laços sociais.

Estamos vivendo um tempo no qual os medos não são combatidos e sim patologizados, medicados e estereotipados. Isso leva os sujeitos a comportamentos individualistas, nos quais o que está além do próprio território é visto como ameaçador. (FREITAS-MAGALHÃES, 2007, p. 574)

Ainda é preciso ressaltar que a maneira como os cuidadores lidam com as necessidades e expressões de afeto da criança, desde as primeiras relações até influências do ambiente, desempenham um papel fundamental na regulação das emoções. É nesse espaço de confiança que permite o acesso à maturidade e, para que isso ocorra, é necessário estabelecer uma ponte entre a realidade e a fantasia. Entretanto, se está diante de outro processo, no qual muitas crianças vivenciam experiências que violentam seus espaços externos, tomados por uma realidade caótica, em que nem sempre podemos falar de fantasia.

O entrelaçamento da psicologia analítica com neurobiologia e sociologia mostra-se interessante neste estudo sobre o medo, uma vez que favorece a possibilidade de explicar, atualizar e ampliar a compreensão dos fenômenos psíquicos, proporcionando novas e diversificadas visões, considerando que a cultura passa por transformações.

2.2. Expansão da consciência e diferenciação do eu

Este item se refere ao desenvolvimento e à constituição do ego através das capacidades emergentes da criança de ser e perceber-se autora de transformações em seu ambiente. Tal desenvolvimento será abordado aqui como ocorrendo em paralelo com o desenvolvimento da experiência de identidade que se tem pelo sentimento de posse ou propriedade de um corpo o qual se percebe como receptor sensorial multimodal e fonte de organização de percepções diferenciadas.

O cérebro, exercendo sua função de adaptar o indivíduo às circunstâncias, privilegia determinadas redes neuronais que se traduzem em expectativas e atitudes em relação a si mesmo e ao mundo.

O despertar do ego pode ser observado pelas pessoas ao redor da criança, havendo a certeza de que um ser humano está presente. É no reconhecimento das coisas, das pessoas, nas primeiras marcas da memória que se vê o estabelecimento do ego, culminando com o momento em que ele é anunciado através do pronome “eu”.

As habilidades de exploração do mundo por iniciativa e possibilidade própria permitem o maior domínio da criança em relação ao mundo concreto e, ao mesmo tempo, impulsionam sua atividade de simbolização. Obviamente, o estágio mais inicial de identidade é o que lança as bases para a formação do eu. O ego da criança é fruto da dinâmica deintegrativa/integrativa que possibilita a integração de marcas mnêmicas.

A entidade estabilizadora é inicialmente apenas o eu, mas logo o ego contribui e garante que as sequências dinâmicas no Self não se revelem improdutivas e circulares, mas sejam alteradas pela atividade do ego, o que por sua vez aumenta sua força. Assim a estruturação da psique é provocada, em grande medida, pelo ego. Sem ele, existiriam apenas reações deintegrativas arquetípicas, repetitivas e estas, apesar de adaptativas, não conduziriam a estruturas interativas permanentes.(FORDHAM, 2000, p. 87)

Para Fordham (ibid.), a criança é um indivíduo desde o início da vida e não um apêndice da psique de seus pais. O autor salienta a necessidade vital da observação direta de

crianças, postulando a hipótese de um *Self* primário, original, presente ao nascimento, que se divide em partes na medida em que o relacionamento com o mundo se desenvolve, e permitindo, assim, o surgimento da consciência.

Araújo (2012), citando Fordham, pontua que o autor formulou o conceito de *Self* como uma unidade essencialmente psicossomática. Para o Fordham, o *Self* original se deintegra espontaneamente, representando a prontidão para a experiência, para perceber, para reagir instintivamente, mas não uma atual percepção ou ação. Após essa deintegração,

[...] se desenvolvem padrões de reação baseados nos arquétipos, que diferem dos instintos por sua predisposição para representarem a si mesmos em uma imagem pré-consciente na mente. É, entretanto, apenas mediante a ação integrativa do *Self* que esses deintegrados, que cresceram com um *ego nuclei*, se juntam para constituírem um único *ego nucleus*. (ARAÚJO, 2012, p. 907)

Os estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança procuram entender a manifestação concreta de um processo unicamente humano do desabrochar psíquico. Segundo Jacoby (2010), esse processo poderia ser descrito, do ponto de vista junguiano, como “uma encarnação do *Self* dentro do indivíduo” (ibid., p. 12). Desse modo, o desenvolvimento da individualidade da criança depende da diferenciação de um eu, que integre as exigências do meio externo e interno.

Para Stein (2006), desde o início da vida o eu está presente nos comportamentos que tenham intencionalidade. São fragmentos que aos poucos vão se reunindo no contato do sujeito com o meio. Ou seja, ambiente é fundamental na formação do ego.

Assim, o ego infantil desenvolve-se através de colisões com o meio ambiente, defrontando-se com estímulos ambientais e seu ímpeto para a ação. Frustrações, saciações, comportamentos bem-sucedidos são realidades experimentadas desde cedo pela criança. Jung afirma que “como ponto de referência do campo da consciência, o eu é sujeito de todos os esforços de adaptação na medida em que estes são produzidos pela vontade” (1994, p. 5, §11).

Para o ego diferenciar-se, é necessário experimentar limites e frustrações, empreender que suas ações possuem consequências e que não se é onipotente. Assim, o ego emerge e se humaniza e, ao mesmo tempo, mantém a integridade da personalidade total na sua relação saudável com o *self*.

É comum que, no processo de desenvolvimento, a criança estabeleça vínculos de subsistência com o outro, pois, desde a concepção, há a necessidade de um “outro continente”. Conforme a criança avança em idade, ela passará a se relacionar com o amor e a

lei. Ou seja, se por um lado o afeto dedicado à criança contém afago e proteção, por outro, é instaurada a lei a fim de regular os próprios impulsos, autorizando-a no mundo. Em sua trajetória, o ego infantil precisa reunir energia para se estabelecer, correspondendo às exigências do meio e de sua individualidade.

Araujo (2012) ressalta que a representação do aspecto subjetivo do envolver-se em repetidas experiências interpessoais em que todos os elementos básicos da experiência possam ser representados juntos e, ao mesmo tempo, separadamente formam os esquemas de estar-com-uma-outra-pessoa, na nomeação de Stein (2006). Uma rede de esquemas é a forma pela qual a experiência vivida é representada.

A autora, em sua análise, declara que tais esquemas podem ser equiparados aos conteúdos das memórias implícitas e também ao conceito junguiano de complexos. Jung (2013a) definiu o complexo como “uma entidade autônoma dentro da psique. Um complexo é uma reunião de imagens e ideias, conglomeradas ao redor de um núcleo derivado de um ou mais arquétipos, e caracterizadas por uma tonalidade emocional comum” (ibid., p. 253). Quando um complexo se torna constelado, ele determina o comportamento, que é impregnado pelo afeto subjacente ao complexo, quer a pessoa esteja ou não consciente. Jung considerou os complexos a via régia para o inconsciente (ARAUJO, 2012).

Stein (2006) refere-se ao espaço psicológico da experiência dos complexos como *o interior povoado*. Os complexos são agrupamentos de conteúdos psíquicos carregados de afetividade e são constituído primariamente de um núcleo arquetípico possuidor de intensa carga afetiva. Secundariamente a esse núcleo, estabelecem-se associações através de várias ideias e imagens associadas e agregadas, cuja coesão em torno do núcleo é mantida pelo afeto comum a seus elementos. Portanto, a constelação de imagens dos “complexos” é agrupada por emoção, isto é, tem um vínculo emocional que as associa. O conteúdo eminentemente afetivo do complexo faz dele uma entidade psicofísica, e suas manifestações corporais são meticulosamente mensuradas no teste de associação de palavras (BOECHAT, 2004).

Jung conclui que é possível medir a carga emocional mantida num determinado complexo se simplesmente somasse o número de indicadores de complexo que ele gerava e a severidade dessas perturbações (STEIN, 2006). Formam-se, assim, verdadeiras unidades vivas, capazes de existência autônoma. Segundo a força de sua carga energética arquetípica, o complexo torna-se um ímã para todo fenômeno psíquico que ocorra ao alcance de seu campo de atração.

Para Kast (1997), o conceito de complexo é um dos conceitos centrais da psicologia de Jung. O complexo do eu de uma pessoa deve desligar-se, “de modo apropriado à idade”, dos complexos maternos e paterno, para que ela possa perceber suas tarefas de desenvolvimento apropriadas à idade e ter à sua disposição um complexo do eu coerente – um “eu suficientemente forte” – que lhe permita perceber as exigências da vida, lidar com dificuldades e conseguir um certo grau de prazer e satisfação.

Essa é a proposta para a vida adulta, mas o início dessa separação já se encontra na família. A criança culmina o desenvolvimento do ego (complexo) quando este pode ser considerado amadurecido; entretanto, o desenvolvimento enquanto meta de individuação é para toda a vida.

Fordham (2000) define uma série de características do ego amadurecido, enumeradas da seguinte forma: 1- percepção: dos estímulos através do sistema nervoso; 2 - memória: é um elemento essencial e pode ser alterado por interferências emocionais; 3 - organização de conteúdos mentais: o ego organiza os conteúdos com os recursos das atitudes (introversão e extroversão) e funções (pensamento, sentimento, sensação e intuição), além de também mobilizar a fantasia; 4 - controle sobre a mobilidade; 5 - teste de realidade; 6 - fala; 7 - defesas: defesas estão para auxiliar no trato de conflitos que geram efeitos emocionais; 8 - capacidade de renunciar às funções de controle e organização e necessidade do ego de reconhecer suas limitações e também suas emoções em vários aspectos da vida

Ainda, segundo Schore (2008), para a neurobiologia atual, a teoria do apego proporcionou a compreensão de que o apego, mais do que uma teoria de interação baseada na segurança e no apego seguro, é a matriz essencial para a construção e modulação do hemisfério cerebral direito, que estabelece padrões de autorregulação das emoções. Assim as experiências de apego, desde os primeiros vínculos afetivos, são fundamentais para a criança construir um modelo representacional interno de si mesma, dependendo de como foram os cuidados recebidos. O modelo internalizado terá impacto significativo em suas relações de apego, ao longo da sua vida.

Na gênese da identidade, o aspecto interpessoal se constitui do tipo de apego que a criança estabelece com seus cuidadores principais, em interação com seus traços de temperamento e tendências genéticas. Um bebê com uma relação de apego seguro (BOWLBY, 1958), que experimenta o mundo como previsível e contingente, capaz de oferecer acolhida e conforto em resposta às suas necessidades físicas, emocionais e

principalmente simbólicas, forma uma imagem de mundo como um lugar que responde às suas demandas, no qual se sente potente e agente na produção de transformações.

Segundo Bowlby (1990), experiências cumulativas são internalizadas e formam modelos funcionais internos e inconscientes, que guiam nossas expectativas e percepções, servindo para formar e prever relacionamentos futuros. O autor ainda descreve quatro tipos de apego: *apego seguro*: bebês conseguem suportar sem dramas as ausências progressivas da mãe e conseguem se relacionar com outros adultos; *apego evitativo*: crianças que exigem a presença constante da mãe e não mostram autonomia; *apego ambivalente*: é o desenvolvido por crianças que não conseguem estabelecer um padrão previsível de comportamento, em razão do comportamento incoerente da mãe, ou seja, por ansiedade, não conseguem se afastar da mãe; *apego desorganizado*: é o desenvolvido por crianças muito perturbadas e amedrontadas pela presença da mãe. Olham para outro lado quando ela as pega no colo, têm rosto assustado e postura rígida, mostrando “medo sem solução”, que revela que suas necessidades básicas não foram satisfeitas.

De acordo com Bowlby (1989), a criança constrói um modelo representacional interno de si mesma, dependendo de como foi cuidada por seus cuidadores. Mais tarde esse modelo internalizado permite à criança, quando o sentimento é de segurança em relação aos cuidadores, acreditar em si própria, tornar-se independente e explorar sua liberdade. Desse modo, cada indivíduo forma um “projeto” interno a partir das primeiras experiências com as figuras de apego.

Assim, da mesma forma que as experiências de apego seguro, as de apego inseguro ou instável são registradas, criando padrões de previsibilidade e interação com o mundo que podem se preencher de medos e/ou distanciamento, já que os sistemas de memória presentes e funcionais desde o nascimento levam o bebê a generalizar as experiências que vive. O padrão de resposta da mãe às demandas do bebê se insere dentro de um ambiente cultural, que também o influencia, sendo um dos fatores determinantes do diálogo que se inicia e se desenvolve entre a criança e o mundo.

Não é apenas a contingência das respostas do mundo às demandas da criança e o conseqüente tipo de apego que importa, mas também o tipo de resposta específica oferecida pelos cuidadores. Estes estão, de acordo com Fivush (2011), necessariamente, mergulhados em culturas diferentes, com padrões variados de valores e determinantes de identidade, que geram comportamentos e formas de cuidar diferenciados, em função dos dados culturais específicos de socialização e, mais profundamente, de visão do ser humano.

Segundo Siegel (1999), o cérebro do bebê, desde o começo, mostra-se capaz de estabelecer diferenciações, ou seja, de ir detectando semelhanças e diferenças naquilo que experimenta de forma repetitiva, cotidiana. Consegue também fazer generalizações e analogias, que vão formando modelos mentais do mundo e de si mesmo no mundo, tanto interno quanto externo.

Os padrões de apego – ou a qualidade afetiva dos complexos – derivam das experiências registradas na memória implícita. Segundo Knox (1999), as informações retidas na memória implícita influenciam a compreensão de mundo de um indivíduo de forma inconsciente. Padrões de experiências são armazenados, fazendo com que essa memória funcione como um mapa mental que auxilia o indivíduo a se orientar no mundo.

Tais modelos facilitam a compreensão do que acontece, antecipando o que virá e organizando gradualmente o comportamento para responder adequadamente às demandas. O cérebro vive sob um imperativo cognitivo, tentando interpretar e classificar o que percebe em termos do modelo mental vigente. Seleciona os estímulos que serão processados muito antes da consciência. Tais capacidades de codificação da experiência e sua evocação, necessárias ao planejamento da ação futura, constituem a memória.

A memória é uma função cerebral, ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento da identidade, que pode ser estudada e compreendida de várias maneiras. A memória implícita está presente desde os primeiros dias, uma vez que envolve estruturas cerebrais funcionais já no nascimento. Schacter (1996) cita estudos nos quais foi possível observar que bebês com apenas 3 dias de vida já apresentavam preferências por vozes e orientavam seus comportamentos em função disso, o que aponta para o fato de que desde o início já existe um sistema de memória funcionando, retendo informações sensoriais. Dessa forma, a memória implícita é uma das fundações do senso subjetivo do eu, participando da construção da visão de mundo e do sentimento básico de si mesmo.

Rios (2015) pontua que o aprendizado no primeiro ano de vida é sempre implícito, uma vez que as estruturas para a memória consciente, explícita ou declarativa ainda não estão maduras. No final do primeiro ano, os padrões implícitos já estão fortemente codificados no cérebro e, juntamente com outros aspectos, formam os traços de personalidade.

Durante o segundo ano de vida, outras estruturas cerebrais já estão amadurecendo, permitindo a compreensão e expressão da linguagem, estabelecendo condições para que haja codificação de memória explícita, que capacita a criança a trazer fatos à mente, e registrando a si mesma em seus afetos, atuações e até intenções. O senso de continuidade entre os eventos

se estabelece em uma memória autobiográfica contínua. A partir daí, o senso de si mesmo no tempo será construído em um entretecer das memórias, sendo uma das principais tarefas da consciência, posteriormente, a explicitação dos padrões implícitos que levam a atitudes típicas durante a vida (RIOS, 2015).

A memória explícita funciona a partir da ativação de determinados circuitos neurais. Cada experiência vivida ou imaginada, de acordo com Siegel (1999), registra-se em termos de um caminho neural, em determinadas sequências de conexões sinápticas. A lembrança de um fato depende da situação em que se está lembrando, do clima afetivo atual, da receptividade do interlocutor (ainda que apenas representado enquanto figura interna), do significado que este atribui aquilo que foi relatado, de estereótipos, crenças, da experiência de eventos semelhantes e da sugestão de falsas informações (STEIN, 2010).

A memória implícita é o armazenamento da informação sem a possibilidade de evocação pela consciência. Armazenamento de padrões esquemáticos de todas as vivências, incluindo as das relações emocionais, funciona como um mapa mental de orientação para o mundo real.

Para Knox (1999), a memória implícita fornece um modelo no qual as experiências são internalizadas e armazenadas não como memórias acessíveis, mas como padrões de expectativas, dos quais o indivíduo não está consciente. O conceito de memória implícita proporciona um modelo de estruturas ou padrões não acessíveis à consciência, mas que influenciam e distorcem a percepção.

Lehrer (2010) mostra que a memória é um processo contínuo. Um evento é reconstruído cada vez que é evocado, com base no estado emocional e nos conhecimentos do momento do resgate. Essa condição altera a consciência do passado, pois “[...] toda memória é inseparável do momento de sua lembrança” (ibid., p. 137).

Entretanto, ela pode sofrer distorções, tanto em consequência de processos internos quanto externos (STEIN, 2010). Existem vários tipos de falsas memórias que participam do desenvolvimento da personalidade, com o *status* de experiências factualmente vividas. Assim como as falsas memórias, as fantasias, imaginações, sonhos e mentiras se entretecem na construção e na reconstrução do sentido subjetivo do eu, em um processo que percorre toda a vida.

Desse modo, embora não se possa lembrar “explicitamente” tudo que aconteceu no início da vida, as experiências que a criança teve com seus cuidadores têm um poderoso e duradouro impacto sobre seus processos de armazenamento implícitos. Essas experiências

envolvem suas emoções, seus comportamentos, suas percepções, seus modelos mentais, do mundo, dos outros e de si mesmo. As memórias implícitas codificam as primeiras formas de aprendizagem sobre o mundo no contexto da interação entre a mãe e o bebê nos estágios iniciais da vida pós-natal; elas moldam as experiências atuais sem que se tenha conhecimentos de sua origem (SIEGEL, 2011).

3. MÉTODO

3.1. Características do estudo

O estudo de natureza quantitativa visa pesquisar a percepção e manifestação dos fatores de medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos.

Os resultados foram analisados de acordo com o referencial teórico da psicologia analítica e a avaliação dos resultados feita de acordo com o método de análise quantitativa descritiva.

De acordo com Penna (2009), é possível também a aplicação da abordagem junguiana aos dados previamente coletados e analisados quantitativamente.

As pesquisas conduzidas pelo enfoque quantitativo permitem uma descrição acurada dos fenômenos assim como sua classificação em categorias de acordo com sua incidência na população pesquisada. São, portanto, bons meios para fazer levantamento e mapeamento de fenômenos em uma dada população. (Ibid., p. 61)

O enfoque metodológico quantitativo está alinhado à concepção de ciência alicerçada no modelo cartesiano e positivista, que pretende produzir um conhecimento verdadeiro, confiável, generalizável e preditivo, livre de erro e objetivo (ibid.).

3.2. Participantes

Participaram deste estudo quatrocentas crianças residentes em São Paulo – capital.

No que diz respeito aos critérios de inclusão, a amostra foi constituída por meninos e meninas com idade compreendida entre 6 e 10 anos, que frequentam escolas particular e pública, com consentimento, para participarem do estudo, por escrito dos pais ou responsáveis. Todas as crianças tiveram o desenvolvimento normal, o português como língua nativa e a capacidade para comunicar-se com a pesquisadora.

3.3. Local da coleta dos dados

Os dados da amostra deste estudo foram coletados em duas instituições escolares, uma pública e outra particular na região central e sul na capital paulistana.

3.4. Instrumento

3.4.1. Confecção do baralho

A fim de verificar a hipótese de que o medo é mais fantástico no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto, enquanto os fatores de proteção são mais concretos no início da vida e depois vão se tornando mais fantásticos, o baralho de figura foi construído por pensar que existem medos fantásticos e concretos e figuras de proteção fantásticas e concretas.

Assim para se chegar ao baralho de figuras, foram contemplados figuras de medos e de proteção fantásticas e concretas, das quais foram selecionadas 37 figuras em *sites* por uma psicóloga e um psiquiatra que atuam com crianças em clínicas.

Posteriormente, por meio de um estudo piloto, verificou-se se as crianças reconheciam essas figuras. Trinta crianças foram escolhidas por conveniência – 15 crianças (meninos e meninas) de 6 a 8 anos e 15 crianças (meninos e meninas) de 9 a 10 anos. Com o consentimento prévio dos pais ou responsáveis, as crianças foram entrevistadas individualmente, sem interrupções. Apresentaram-se então as 37 figuras, anteriormente selecionadas, perguntando-se à criança sobre cada figura:

- O que é?
- Protege, ajuda?
- Dá medo, assusta?

Depois de organizados os dados obtidos nas respostas, iniciou-se a verificação do reconhecimento das imagens como figuras que protegem, ajudam, ou como figuras que dão medo, assustam. Cada figura foi quantificada com frequências de 0 a 100%. As que apresentaram escores considerados altos acima de 90% foram selecionadas como válidas para fazer parte do baralho de figuras. As que obtiveram escore inferior a 90% foram descartadas, bem como as figuras que as crianças não reconheceram ou não souberam definir.

Após esse procedimento de exclusão das imagens, o baralho de figuras foi analisado por oito psicólogas que atuam diretamente com crianças. Na apreciação, elas avaliaram a

clareza das informações e a pertinência das figuras, isto é, se eram adequadas à população atendida e se estavam de acordo com o cotidiano das crianças. Chegou-se, então, ao baralho de 24 figuras em quatro categorias:

3.4.2. Baralho de figuras

O baralho de figuras é constituído por quatro categorias: as figuras fantásticas de medo e concretas de medo, figuras fantásticas de proteção e figuras concretas de proteção: sendo descrita dessa forma porque a criança está mais próxima do mundo da fantasia do que mundo da realidade, dentro delas, há seis tipos de figuras correspondentes às categorias a seguir:

- **Figuras fantásticas de medo:**

- 1- Ogro
- 2- Vampiro
- 3- Dragão
- 4- Morte
- 5- Diabo
- 6- Bruxa

- **Figuras concretas de medo:**

- 1- Casal brigando
- 2- Ladrão
- 3- Avião caindo
- 4- Raio
- 5- Meninos brigando
- 6- Acidente de trânsito

- **Figuras fantásticas de proteção:**

- 1- Papai Noel
- 2- Fada
- 3- Anjo
- 4- Mago
- 5- Homem Aranha
- 6- Ursinho

- **Figuras concretas de proteção:**

- 1- Avós

- 2- Pai e Filho
- 3- Mãe e Filho
- 4- Família
- 5- Igrejas
- 6- Amigos

O baralho foi confeccionado em uma folha plástica para melhor manuseio das cartas pelos participantes, bem como pela pesquisadora (Anexo D)

3.5. Procedimentos de pesquisa

Após a assinatura do termo de consentimento pelos pais ou responsáveis, as crianças, que preencherem os critérios de inclusão propostos, foram avaliadas por meio do seguinte instrumento: baralho de figuras.

3.5.1. Seleção da amostra

Foram contatadas, com o objetivo de selecionar, as crianças que participaram da pesquisa. Um Termo de Consentimento Informado foi apresentado ao responsável pela instituição (Anexos E e F), autorizando o contato com as crianças nas dependências da própria instituição e o uso de uma sala reservada para a realização das entrevistas.

A etapa seguinte foi o contato direto com as crianças que foram convidadas para participar do estudo, com todas as explicações sobre o trabalho. Ao aceitarem a participação, foi-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para colocarem na agenda de casa, a fim de que os pais ou responsáveis autorizassem sua participação, bem como o uso do material coletado.

Foram definidos com as instituições o local, o dia e o horário para a aplicação da pesquisa, conforme disponibilidade das escolas e dos participantes.

3.5.2. Duração e sequência de aplicação dos instrumentos

Os participantes foram entrevistados nas instituições, numa única sessão, com duração de aproximadamente 15 min., sendo estendido o tempo aos que necessitaram de mais tempo.

Na aplicação da pesquisa, na data e local agendados, as cartas com as figuras foram colocadas sobre uma mesa e embaralhadas na presença de cada criança. Em seguida, a criança foi convidada a rodear a mesa com as figuras espalhadas e lhe foi pedido que olhasse bem as

figuras antes de escolher. Após alguns segundos para observar as figuras, a pesquisadora pediu que ela escolhesse quatro figuras que lhe dessem medo ou assustassem. As cartas escolhidas foram separadas em outra mesa para que a pesquisadora anotasse em uma Folha de Registro elaborada para essa finalidade (Anexo C).

Após a escolha das figuras que dão medo ou assustam, a criança foi novamente convidada a rodear a mesa com as figuras embaralhadas mais uma vez. A pesquisadora pediu para que ela as observasse por alguns segundos e escolhesse quatro cartas com figuras que protegem ou ajudam. As cartas indicadas pela criança foram também separadas em outra mesa para anotação na Folha de Registro. As respostas foram registradas após as escolhas de cada participante. O gênero e a idade de cada criança foi também registrado. O critério para finalizar cada resposta foi o fato de a criança deixar claro que já tinha escolhido as oito figuras solicitadas do baralho.

A pesquisadora se colocou à disposição para as escolas com o objetivo de realizar um encontro após o final da pesquisa para apresentar os resultados finais caso desejem. Além disso, foi também indicada a biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como o título da tese para consulta, caso desejem.

3.5.3. Análise dos dados

A avaliação dos dados coletados foi feita baseada na metodologia quantitativa, categorizada pelos conteúdos coletados na amostra e com a consultoria e orientação da professora de Estatística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora Iara Pisanelli G. de Castro.

Os dados coletados foram categorizados por conteúdo, atribuindo-se codificação específica para facilitar o lançamento no programa estatístico informatizado SPSS 20.0 – Statistical Package for the Social Sciences, sendo este muito utilizado na área da saúde. Esses resultados serão apresentados através de tabelas e gráficos.

A validação das escalas de proteção e medo foi realizada através de uma análise fatorial por correspondências múltiplas uma vez que as variáveis utilizadas são qualitativas nominais. Cada uma dessas variáveis corresponde a uma figura que a criança poderia escolher ou não. Esse trabalho foi realizado através do programa SPAD 4.0 (Système Portable d'Anallise dès Donnés). Cabe destacar ainda que a discussão dos resultados obtidos, separados nas quatro categorias, foi realizado conjuntamente com a literatura pertinente. Além da compreensão simbólica.

3.6. Cuidados éticos

Durante a realização desse processo de pesquisa, foram utilizados os devidos cuidados éticos discriminados a seguir:

- a) **O parecer sobre o projeto** – O projeto de pesquisa de doutorado foi encaminhado ao Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para avaliação. Em conformidade com os critérios da Resolução 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, levando em consideração a relevância social, a relação custo/benefício e a autonomia dos participantes pesquisados, como também a Resolução no 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), na sua emenda que dispõe sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos, foi aprovado em reunião ordinária, em 13 de maio de 2015, o protocolo de pesquisa é de nº 967.376.
- b) **Foi assinado o Termo de Compromisso de Pesquisador**, comprometendo-se a atender os deveres institucionais básicos da honestidade, sinceridade, competência e da discrição; pesquisar adequada e independentemente, além de buscar aprimorar e promover o respeito a cada participante; não fazer pesquisa que possa causar riscos não justificados aos participantes envolvidos; não violar as normas de consentimento informado; comunicar aos participantes todas as informações necessárias para um adequado consentimento informado; propiciar aos participantes plena oportunidade e encorajamento para fazer as perguntas; excluir a possibilidade de engano injustificado, influência indevida e intimidação (Anexo A)
- c) **Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** para informar aos pais, responsáveis e instituições dos participantes da pesquisa a respeito das garantias de acesso a qualquer tempo as informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas; a respeito da liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento deixando de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuidade da assistência; a respeito da salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade em caso de futuras publicações (Anexo B).

4. RESULTADOS

4.1. Caracterização da amostra

A seguir, serão apresentados os dados colhidos na presente pesquisa, organizados nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Distribuição das frequências relativas dos participantes por gênero

SEXO	N	%
FEMININO	200	50,0
MASCULINO	200	50,0
TOTAL	400	100,0

Na Tabela 1, pode-se verificar que as frequências não divergem por gênero, sendo 50% feminino e 50% masculino. Tal equilíbrio se trata de uma escolha da pesquisadora.

Tabela 2: Distribuição das frequências relativas dos participantes por idade

IDADE	N	%
6 anos	56	14,0
7 anos	83	20,8
8 anos	82	20,5
9 anos	84	21,0
10 anos	95	23,8
TOTAL	400	100,0

Na Tabela 2, pode-se verificar que a menor frequência dos participantes da pesquisa com 14,0% é o grupo de crianças com 6 anos, isso em função da nota de corte exigida pelo Ministério da Educação (MEC), que determina a idade que a criança entra na escola.

Os dados do IBGE (2012) apontam que, nas escolas públicas, as matrículas nos anos iniciais são de 16,3% e nas escolas particulares, de 15,5%. O contingente de matrículas em 2012 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2011.

Tabela 3: Distribuição das frequências relativas dos participantes por tipo de escola

ESCOLA	N	%
PÚBLICA	200	50,0
PARTICULAR	200	50,0
TOTAL	400	100,0

Os dados mostram que as frequências não divergem por tipo de escolas, sendo 50% escola pública e 50% particular, também escolha da pesquisadora, inclusive, confirmada pelos dados do IBGE (2012) o qual destaca que “a matrícula no setor privado vem aumentando mais rapidamente que no setor público no período considerado. Enquanto o setor público apresenta um crescimento de 32,6%, o setor privado cresce no mesmo período 47,9%, especialmente a partir de 2009”.

Esse fenômeno pode estar associado à mobilidade social de parcela expressiva da população que passa a ser denominada de a “nova classe média” (ibid.). Essa mobilidade ocorreu nesse período de tempo. Talvez agora esteja ocorrendo o contrário, dado à crise econômica dos nossos dias.

4.2. Figuras de medo

A coleta de dados resultou em um baralho de 24 figuras com já mencionado, sendo divididas em duas categorias – 12 figuras do medo e 12 figuras de proteção. A partir dessas duas categorias, há outra divisão, quais sejam: as figuras do medo divididas entre as figuras de medo fantásticas e as de medo concreta; e as figuras de proteção, também, divididas em fantásticas e concretas.

Desse modo, neste momento, inicia-se a descrição das 12 figuras de medo, por entender que o medo é a primeira emoção que surge nos seres humanos. A manifestação das emoções desenvolve-se ao longo da trajetória do desenvolvimento como um processo fundamental para a diferenciação do ego a partir do *self*, a totalidade psíquica. O medo, uma emoção atávica e essencial para a sobrevivência do ser humano, vai se entrelaçando com o desenvolvimento do ego. A criança vive muito próxima dos conteúdos do inconsciente coletivo.

Tabela 4: Distribuição das frequências de repostas das figuras de medo da amostra

FIGURAS DE MEDO	Respostas	%
Fantásticas	1329	84,0
Concretas	254	16,0
Total	1583	100,0

$\chi^2 = 730,0022$ **p < 0,001**

De acordo com a Tabela 4, pode-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significantes entre as figuras de medo fantásticas e concretas, sendo as fantásticas com maior porcentagem.

Tabela 5: Distribuição de percentual das figuras de medo por gênero

Figuras de Medo	Feminino	Masculino	Total
Fantásticas	84,3	83,7	84,0
Concretas	15,7	16,3	16,0
Total	100,0	100,0	100,0
N	794	789	1583

$\chi^2 = 0,108$ **p > 0,05**

Tabela 6: Distribuição de percentual das figuras de medo por idade

Figuras de Medo	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total
Fantásticas	90,2	89,5	87,3	79,2	76,8	84,0
Concretas	9,8	10,5	12,7	20,8	23,2	16,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	224	325	323	331	380	1583

$\chi^2 = 36,591$ **p < 0,001**

Tabela 7: Distribuição de percentual das figuras de medo por tipo de escola

Figuras de Medo	Pública	Particular	Total
Fantásticas	79,8	88,1	84,0
Concretas	20,2	11,9	16,0
Total	100,0	100,0	100,0
N	791	792	1583

$\chi^2 = 20,527$ **p < 0,001**

Nas tabelas 5, 6 e 7, observa-se que não existem diferenças significantes quanto ao gênero. Quanto à idade, existe diferença significativa, pois a escolha maior por figuras fantásticas é elevada aos 6 anos e tende a diminuir até os 10 anos. Quanto ao tipo de escola, há diferença significativa entre a escola pública e a escola particular, sendo a frequência maior na escola particular.

A infância é um período da vida em que todos os seres humanos criam ou lidam com fantasias e personagens imaginários. As histórias infantis são instrumentos simbólicos, que permitem a evolução do desenvolvimento psicológico, como aprendizagem da linguagem, objetivação do mundo, sua realidade concreta e ativação dos processos da imaginação.

Os medos de figuras fantástica são uma manifestação esperada que acontece em diferentes fases do desenvolvimento. É natural que a criança apresente os medos até mesmo como instinto de autopreservação. Esse instinto evita que elas não se exponham a riscos desnecessários.

Os medos de figuras fantásticas são mais presentes nas crianças menores, dada a proximidade maior com o inconsciente, o que acontece tanto com meninos quanto com as meninas, conforme os dados da pesquisa. Entretanto, os temores da criança, que variam de acordo com a idade, também podem estar associados a experiências particulares. Isso pode justificar a diferença estatisticamente significativa encontrada entre as crianças da escola pública e da escola particular. Talvez as crianças da escola pública estejam expostas a ameaças mais concretas, dadas as condições sociais que envolvem inclusive maior suscetibilidade a violência. Mesmo assim, entre essas crianças o medo de figuras fantásticas permanece muito mais elevado que o medo de figuras concretas, o que possivelmente esteja relacionado ao fato de a fantasia, como atividade da psique humana, ser muito mais exuberante na infância.

Aqui, cabe ressaltar que, por fantasia, compreende-se o fenômeno descrito por Jung (1991), em seu aspecto de atividade imaginativa:

Ainda que uma fantasia possa ter sua origem em recordações de vivências realmente ocorridas, seu conteúdo não corresponde a nenhuma realidade externa, mas é essencialmente apenas o escoamento da atividade criadora do espírito, uma ativação ou produto da combinação de elementos psíquicos, dotados de energia. (Ibid., p. 799)

A fantasia, enquanto fenômeno psíquico, pode ser entendida tanto em sentido causal, como sintoma compensatório, ou como finalidade ou símbolo, que procura, usando o material psíquico disponível, apreender ou caracterizar certa linha de desenvolvimento psicológico futuro. O conceito de fantasia articula-se ao da imaginação, que é a “atividade reprodutora ou criativa do espírito em geral, sem ser uma faculdade especial, pois se reflete em todas as formas básicas da vida psíquica: pensar, sentir, perceber e intuir” (ibid., p. 810). A psique só se apresenta à consciência sob a forma de imagens, que se desenvolvem em enredos os quais, por sua vez, costumam-se em significados simbólicos.

Serão apresentadas a seguir as distribuições das frequências das seis figuras de medo fantásticas, por gênero, idade e tipo de escola e depois a compreensão psicológica, o confronto com a literatura e a análise simbólica dessas figuras.

4.2.1. Figuras de medo fantástica

Serão apresentadas a seguir as distribuições das frequências das seis figuras de medo fantásticas, por gênero, idade e tipo de escola e depois a compreensão psicológica, o confronto com a literatura e a análise simbólica dessas figuras.

Tabela 8: Distribuição das frequências de repostas por figuras de medo – fantásticas e concretas na amostra

FIGURAS DE MEDO		N *	%
Fantásticas	VAMPIRO	342	85,5
	OGRO	317	79,3
	DIABO	300	75,0
	DRAGÃO	155	38,8
	MORTE	127	31,8
	BRUXA	88	22,0
	LADRÃO	165	41,3
Concretas	BRIGA/C	26	6,5
	AVIÃO	25	6,3
	BRIGA/M	21	5,3
	RAIO	9	2,3
	ACIDENTE	8	2,0
	TOTAL	400	

Fantásticas: $\chi^2= 539,347$ $p < 0,001$ Concretas: $\chi^2=433,685$ $p < 0,001$

Na tabela 8, apresentam-se as distribuições de cada figura de medo fantástica e de medo concreta na amostra total. Observa-se que entre as figuras de medo fantásticas, o Vampiro, o Ogro e o Diabo têm frequências muito maiores em relação às demais figuras de medo fantástica, sendo estatisticamente significativa a diferença. No que se refere às figuras de medo concretas, o Ladrão tem frequência muito maior em relação a todas as demais figuras de medo concreta, sendo essa diferença significativa do ponto de vista estatístico.

4.2.1.1. *Figura de medo fantástica– Vampiro***Tabela 9:** Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	176	166	342	0,292	> 0,05
	Frequências Esperadas	5,0	-5,0			

Tabela 10: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	45	76	74	71	76	342	10,251	< 0,04
	Frequências Esperadas	68,4	68,4	68,4	68,4	68,4			

p. <0,05

Tabela 11: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Vampiro, por tipos de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	171	171	342	0,000	> 0,05
	Frequências Esperadas	171,0	171,0			

De acordo com as tabelas 9, 10 e 11, pode-se verificar que, na amostra pesquisada, não há diferenças estatisticamente significantes, quanto à figura de medo fantástica Vampiro por gênero e tipo de escola, mas no que se refere à variável idade, observa-se diferença estatisticamente significativa, sendo as crianças de 7 e 10 anos as com maiores frequências.

4.2.1.2. Figuras de medo fantásticas – Ogro

Tabela 12: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X^2	P
GÊNERO	Frequências Observadas	151	165	316	0,62	> 0,05
	Frequências Esperadas	-7,0	7,0			

Tabela 13: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X^2	P
IDADE	Frequências Observadas	45	70	67	63	71	316	7,165	> 0,05
	Frequências Esperadas	63,2	63,2	63,2	63,2	63,2			

Tabela 14: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Ogro, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X^2	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	153	163	316	0,316	> 0,05
	Frequências Esperadas	158,0	158,0			

Nas tabelas 12, 13 e 14, não há diferenças estatisticamente significantes para gênero, idade e tipo de escola, na escolha da figura de medo fantástica – Ogro.

4.2.1.3. *Figura de medo fantástica – Diabo***Tabela 15:** Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Diabo, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	157	143			
				300	0,653	> 0,05
	Frequências Esperadas	150,0	150,0			

Tabela 16: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Diabo, por idade

		6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	40	55	70	62	73			
							300	11,633	p<0,02
	Frequências Esperadas	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0			

Tabela 17: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Diabo, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	144	156	300	0,48	>0,05
	Frequências Esperadas	150,0	150,0			

De acordo com as tabelas 15, 16 e 17, pode-se verificar que, na amostra pesquisada, não há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de medo fantástica Diabo por gênero e tipo de escola, mas no que se refere à variável idade, observa-se diferença estatisticamente significantes, sendo as crianças de 8 e 10 anos as com maiores frequências.

4.2.1.4. *Figura de medo fantástica – Dragão***Tabela 18:** Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	χ^2	P
GÊNERO	Frequências Observadas	71	84	155	1,09	> 0,05
	Frequências Esperadas	77,5	77,5			

Tabela 19: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por idade

		6	7	8	9	10	Total	χ^2	P
IDADE	Frequências Observadas	29	42	32	26	26	155	5,677	> 0,05
	Frequências Esperadas	31,0	31,0	31,0	31,0	31,0			

Tabela 20: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Dragão, por tipos de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	χ^2	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	66	89	155	3,413	> 0,05
	Frequências Esperadas	77,5	77,5			

Nas tabelas 18, 19 e 20, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes para gênero, idade e tipo de escola, na escolha da figura de medo fantástica – Dragão.

4.2.1.5. *Figura de medo fantástica – Morte***Tabela 21:** Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	62	65	127	0,071	P > 0,05
	Frequências Esperadas	-1,5	1,5			

Tabela 22: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	21	21	20	31	34	127	6,819	> 0,05
	Frequências Esperadas	25,4	25,4	25,4	25,4	25,4			

Tabela 23: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Morte, por tipos de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	53	74	127	3,472	> 0,05
	Frequências Esperadas	63,5	63,5			

De acordo com as tabelas 21, 22 e 23, não há diferenças estatisticamente significantes para gênero, idade e tipo de escolas, na escolha da figura de medo fantástica – Morte.

4.2.1.6. *Figura de medo fantástica – Bruxa*

Tabela 24: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Bruxa, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	p
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	51	37			
				88	2,227	> 0,05
	Frequências Esperadas	44,0	44,0			

Tabela 25: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica – Bruxa, por idade

		6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	21	27	19	9	12			
							88	11,TT3	p< 0,02
	Frequências Esperadas	17,6	17,6	17,6	17,6	17,6			

Tabela 26: Distribuição das frequências da figura de medo fantástica– Bruxa, por tipo de escola

		Bruxa	PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	p
TIPO DE ESCOLA	Frequências						
	Observadas		43	45			
					88	0,045	> 0,05
	Frequências Esperadas		44,0	44,0			

Na que se refere às tabelas 24, 25 e 26, verificou-se que a distribuição da figura de medo fantástica – Bruxa não apresenta diferenças estatisticamente significantes quanto às variáveis gênero e tipo de escola, mas existe diferença estatisticamente significativa quanto à variável idade. A maior diferença observada ocorreu entre as crianças de 7 anos, entretanto as de 6 e de 8 anos também apresentaram uma escolha maior da figura da bruxa.

4.2.1.7. *Análise da categoria figuras de medo fantásticas*

É possível observar, a partir das tabelas, que o medo das figuras fantásticas ou sobrenaturais vai diminuindo a partir da idade de 7 anos, o que está de acordo com o esperado, considerando que as crianças no seu desenvolvimento vão se afastando dos

conteúdos mais primitivos e sobrenaturais e vão se ocupando mais dos fatos que acontecem ao seu redor, no cotidiano. A expansão da consciência vai aumentando gradativamente e isso envolve o distanciamento das figuras de medo fantásticas. O aumento do discurso autorreferente corrobora com a ideia de maior autonomia psíquica da criança. Jung (2009) refere-se às ilhas de consciências que passam a se aglomerar, a partir da qual já há uma continuidade do sujeito, alguém que se autodefine.

O Vampiro, o Ogro e o Diabo foram as figuras escolhidas com maior frequência dentre as de medo fantásticas. O medo de monstros, aqui representado pela figura do Vampiro e do Ogro, é encontrado com alta frequência nas vivências, fantasias e sonhos das crianças. Esse medo pode perturbar o sono das crianças e colocá-las em estado de alerta e vigilância.

O medo de monstros nas crianças está relacionado ao processo de fortalecimentos do ego. Há algo a ser enfrentado e isso é o que pode constelar o herói na psique da criança. O medo indica perigos e protege por ativar recursos defensivos, além de impedir que a pessoa avance em atos desmedidos e desestabilizadores.

Ribeiro (2012) ressalta que o medo do vampiro, alerta para a necessidade de se responsabilizar pelos próprios atos. Para a criança, pode parecer como uma dificuldade em se adaptar ao seu meio ou uma expressão criativa que não foi compreendida pelas pessoas que são significativas a ela. Os vampiros são seres que resistem em morrer e representam os aspectos da psique que devem ser descartados e desapegados.

Simboliza a ânsia dos conteúdos do inconsciente em penetrar na consciência tal qual a avidez do vampiro pelo sangue. Aos impulsos inconscientes, se lhe forem negados o acesso a consciência, eles drenam a energia do inconsciente, transformando o indivíduo num ser fatigado e apático, vampirizado. A frequência do Vampiro é maior entre as crianças de 7 anos e de 10 anos, tendo diminuído aos 8 e 9 anos. É possível que, aos 7 anos, o monstro tenha sido personalizado como vampiro, mas, mais familiarizado, este perde um pouco sua potência como fator de medo. No final da infância, com o advento da pré-adolescência, é frequente que surja novamente o medo de figuras fantásticas, possivelmente em função do receio de não corresponder às novas demandas que o mundo externo traz para elas

Essa fase do início da adolescência, segundo Siegel (1999), traz uma mudança cognitiva e uma nova e mais complexa capacidade: de refletir sobre sua existência, de se adaptar.

O **vampiro**, segundo Von Franz (1997), simboliza um complexo que foi rejeitado e que drena a energia psíquica. Nesse sentido, pode aludir à perda de energia acarretada por um

complexo, acarretada pela dificuldade de abandonar funcionamentos antigos em prol de funcionamento novos.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2015), “o fantasma atormenta os vivos pelo medo, o vampiro os mata tirando sua substância: só consegue viver graças a sua vítima” (ibid., p. 930). O vampiro existe enquanto há problema de adaptação de um indivíduo com ele mesmo ou com o meio social; ele representa, segundo os autores, “[...] uma inversão das forças psíquicas contra si mesmo” (ibid., p. 930).

Nasi (2016) mostra que o monstro representa a aparição da figura horrível que desestabiliza a harmonia. A criança precisa lutar contra os conteúdos sombrios vindos do inconsciente, de modo que favoreça o fortalecimento do ego. Quando em contato com um monstro, mesmo que fictício, a criança está ameaçada por uma força instintiva que não é passível de ser controlada, que é mais forte que ela e ameaça engolir sua consciência frágil. Os medos de monstros, figurado aqui também pelo **Ogro**, na psique das crianças, se relacionam a personagens muito assustadoras, que podem atacar e matar, mas, mesmo demonstrando medo, as crianças se mostram atraídas a entrarem em contato com essas figuras.

Do ponto de vista simbólico, o monstro pode representar à violação das leis, o perigo, a ameaça, o irracional, o não dominável e, por isso, uma projeção fantástica de todos e cada um desses conceitos. O aparecimento de monstros no imaginário das pessoas é um fenômeno que sempre inspirou um fascínio à espécie humana, que vê neles uma baliza dos seus limites, na medida em que permitem ao homem aceitar e confiar na sua normalidade. Os simbolismos do monstro são os mais variados e, em alguns casos, podem ser mesmo contraditórios entre si.

A presença do monstro é importante no processo do desenvolvimento do ego e da expansão da consciência. “O monstro simboliza o guardião de um tesouro [...] e o conjunto das dificuldades a serem vencidas e os obstáculos a serem superados, para se ter acesso, afinal, a esse tesouro, material, biológico ou espiritual” (CHEVALIER; GHEERBRANDT, 2015, p. 615).

O monstro pode simbolizar forças da irracionalidade e também possuir um aspecto de psicopompo: aquele que conduz o processo do desenvolvimento. “o monstro surge também da simbologia dos ritos de passagem: ele devora o homem velho para que nasça o homem novo”, como aquele que está “entre” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.615); “o herói sai renascido depois as viagem noturna pelo mar” (JUNG, 2013b, p. 90).

As crianças maiores foram as que mais escolheram a figura de medo fantástica – diabo. O **Diabo** é, dentre as outras figuras sobrenaturais assustadoras, uma figura mais ligada aos ensinamentos religiosos, possivelmente mais absorvidos pelas crianças maiores. Além disso, a escolha do diabo pelas crianças mais velhas pode implicar na coragem e na necessidade de confrontar essa força destrutiva e compreender a existência da maldade.

Alves (2015) ressalta que o ser humano, desde os primórdios de sua existência, passou a entender que nem tudo à sua volta é reflexo do bem e desde então uma figura representante do mal seria uma peça necessária à vida, pois, ao se basear na concepção do inconsciente coletivo de Jung, conclui-se que nenhuma sociedade humana conseguiu viver sem essa “figura simbólica do mal”, ou seja, de acordo com bases psicológicas, tal artefato ajuda o homem a se exorcizar, a retirar de dentro de si todo o mal e colocá-lo em outro lugar.

Segundo Menon (2008, p. 219),

nenhuma descrição acerca do diabo encontra maior repercussão que a de Dante e a de Milton na história literária, donos de uma assombrosa habilidade, os dois escritores foram capazes de dar forma aquilo que não se vê, traçam o perfil de um ser sem rosto, condenado a exclusão, e pai de toda a maldade existente, o primeiro deu prioridade à descrição da moradia do Senhor das Trevas, enquanto o segundo se detém na “personalidade” do Enganador.

Para esse autor, os indivíduos descarregam num mito, numa figura externa, num “ser maléfico absoluto” todo o mal que enxergam dentro de si mesmos. A verdade é que esse ser, chamado de diabo, tornou-se responsável por tudo aquilo que é considerado como mal/ruim ou que se opõe a Deus.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 337) “O diabo simboliza todas as forças que perturbam, inspiram cuidados, enfraquecem a consciência e fazem-na voltar-se para o indeterminado e para o ambivalente”. Símbolo do malvado, tentador e o carrasco. Sua redução a uma forma animal serve para manifestar simbolicamente a queda do espírito. Todo papel do diabo é este: espoliar o homem, tirar-lhe a graça de Deus, para submetê-lo à sua própria dominação. Ele é a síntese das forças deintegradoras da personalidade.

no plano psicológico o diabo mostra a escravidão que espera aquele que fica cegamente submetido ao instinto, mas acentua ao mesmo tempo a importância fundamental da libido, sem qual não há desabrochar humano, e é preciso ser capaz de assumir essas forças perigosas de modo dinâmico. (Ibid., p. 337)

Fillus (2013) pontua que o medo do **Dragão** adquire o sentido de impulsiona as crianças para a luta em prol da autonomia e independência parental. Assim a presença do monstro é importante no processo de desenvolvimento do ego e expansão da consciência.

Dragão é um animal que é representado com cauda de serpente, garras e asas. É uma figura mitológica presente na história de várias civilizações. É uma espécie de lagarto gigante, que solta fogo pela boca.

Para Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 616), “em numerosos casos o monstro não é, na verdade, mais do que a imagem de um certo eu, esse eu que é preciso vencer para desenvolver um eu superior”. Portanto, o dragão é um dos personagens do mundo arquetípico que pode ameaçar, mas que também pode fortalecer o ego no seu processo de diferenciação.

Segundo Pieri (2002, p. 162),

O dragão representa a experiência dos processos psicológicos de – diferenciação e integração dos próprios elementos psíquicos neles implicados e por eles mesmos constituídos; por exemplo, o velho e o novo, a ordem e o caos, o velho homem e o novo, as velhas distinções cognitivo-afetivas e as novas.

A figura da **Morte** assusta as crianças independentemente de gênero, de idade e de ambiente social. Morte de aspectos antigos, para o surgimento de novos, caracteriza o processo do desenvolvimento sempre. Na infância, aceleram-se os processos de crescimento. Segundo Nasi (2016), na trajetória do desenvolvimento, vida e morte configuram o mesmo arquetipo: o herói luta contra o monstro, contra o dragão e com a morte para sair transformado dessa experiência. Os desafios impostos ao herói por meio das mortes simbólicas proporcionam não só um renascimento, mas também o conhecimento e o confronto com suas fragilidades e fraquezas. Essa luta do herói é a luta do ego com os conteúdos desconhecidos do inconsciente.

É essencial que a criança aprenda a lutar com a sua natureza instintiva, o ego precisa se fortalecer diante dessas forças vindas do inconsciente. Alguns mitos relatados apontam para o sacrifício vivido por meio da morte, que, de alguma forma, traz vida. No contato com as figuras que representam o lado sombrio, as crianças aprendem que o lado terrível e ameaçador não está só do lado de fora, mas também dentro de si mesmas.

Ao considerar os simbolismos da morte, Von Franz (1997, p. 59) postula que a imagem da própria morte “[...] quer dizer que a atitude do ego, como se configura naquele

momento, deve desaparecer”. Independentemente de qual for o tipo de morte, esta “[...] sempre significa que uma mudança radical está próxima” (ibid., p. 59).

Quando uma mudança importante e decisiva acontece, o medo de morrer pode vir junto, que se constitui, na realidade, no medo da transformação. A consciência necessita dos opostos para se diferenciar. Jung (2007a) explica que o princípio paterno do logos luta para se desprender do calor e da escuridão primordiais do colo materno e da inconsciência. Os dois princípios – paterno e materno – não existem sem seu oposto.

No seu aspecto negativo, a morte significa finitude, extinção e no seu aspecto positivo simboliza transformação, renascimento. O renascimento, como afirma Jung (2013b), não é um processo observável, escapa aos sentidos; observa-se que o medo da própria morte pode indicar a necessidade de uma mudança ou de uma atitude antiga, talvez ainda infantil, que precisa morrer para se transformar em algo novo. A morte física é imponderável, mas a morte simbólica possibilita mudança, renovação e renascimento. Entretanto, isso não impede que o medo da morte seja sentido como angustiante e assustador.

A **Bruxa**, com uma frequência de escolha menor entre todas as crianças, foi mais escolhida pelas crianças menores, mais ainda pelas crianças de 7 anos. Nessas idades a criança pode ficar mais subjugada ao poder esmagador do mundo mágico que as rodeia, principalmente relacionado às figuras maternas negativas, o que provoca uma reação de medo, diferente das crianças com idades maiores.

O medo da Bruxa também encontrou ambiente propício na psique infantil, ganhando popularidade, desde a adaptação dos contos de fada para a criança e essas histórias passaram a compor o imaginário da infância de todos os tempos, em diferentes culturas, chegando até nossos dias, inspirando novas narrativas e também novas representações para a figura da Bruxa. A bruxa concentra os elementos obscuros do instinto primário, frutos de recalques, desejos não realizados, temores infantis, medo ancestral. Poder persecutório invencível, as bruxas se transformam em instrumentos do medo para enfrentar a própria realidade.

Neumann (1995) admite que, na literatura, as bruxas materializam a sombra odienta do ego, revestindo-se de uma força terrível ambivalente do feminino primitivo que subsiste no inconsciente. Neumann (1996) esclarece que a “grande mãe” não é somente a mãe provedora, mas também aquela que traz a morte. Essa morte não é, necessariamente, a física, mas pode significar a morte de uma etapa da vida para o nascimento ou surgimento de uma nova fase. Portanto, traz momentos de transformações. A “grande mãe” é representada como aquela que nutre, no seu aspecto positivo, e é vista como a que abandona, ou seja, a mulher perversa e má

em seu aspecto negativo. É esse aspecto da “grande mãe” que é geralmente associado ao símbolo da bruxa.

Segundo Von Franz (1985), a bruxa, figura arquetípica da “grande mãe”, representa a deusa mãe negligenciada em seu aspecto destrutivo. Um exemplo clássico seria a deusa egípcia Ísis, denominada como a grande mágica e a grande bruxa: quando irada, é bruxa, e quando benevolente, é a mãe redentora que tudo concede. Nessa figura, evidenciam-se os dois aspectos do arquétipo da mãe, pois ela possui um lado luminoso e um sombrio.

Segundo Jung (1984), para a criança pequena, é mais fácil cindir os aspectos negativos da mãe e depositá-los num personagem externo, no caso, a bruxa. Assim, a figura materna ficará poupada dessa faceta maléfica, pois integrar ambos os aspectos ainda é difícil demais para o ego em formação da criança. Somente mais tarde, a criança poderá ser capaz de ver na mãe, que frustra, também a que gratifica, percebendo que ambas convivem na mesma pessoa.

4.2.2. Figuras de medo concretas

Serão apresentadas a seguir as distribuições das frequências das seis figuras de medo concretas, por gênero, idade e tipo de escola e depois a compreensão psicológica, o confronto com a literatura e a análise simbólica dessas figuras.

4.2.1.1. Figura de medo concreta – Ladrão

Tabela 27: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	83	82	165	,006	> 0,050
	Frequências Esperadas	82,5	82,5			

Tabela 28: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	17	22	29	41	56	165	29,879 ^b	< 0,001
	Frequências Esperadas	33,0	33,0	33,0	33,0	33,0			

Tabela 29: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Ladrão, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	χ^2	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	104	61	165	11,206	< 0,002
	Frequências Esperadas	82,5	82,5			

Nas tabelas 27, 28 e 29, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de medo concreta – Ladrão na variável por gênero, mas, no que se refere à variável idade, observa-se diferença estatisticamente significantes, sendo que a escolha do Ladrão vai aumentando progressivamente dos 6 anos até os 10 anos. As crianças de 10 anos apresentam as maiores frequências. Percebe-se que há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de medo concreta – tipo de escola, sendo a pública com maior frequência.

4.2.1.2. Figura de medo concreta – Casal brigando

Tabela 30: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	χ^2	P
GÊNERO	Frequências Observadas	13	13	26	,000	>0,050
	Frequências Esperadas	13,0	13,0			

Tabela 31: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por idade

		6	7	8	9	10	Total	χ^2	P
IDADE	Frequências Observadas	1	3	5	7	10	26	9,385	>0,050
	Frequências Esperadas	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2			

Tabela 32: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Casal brigando, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	19	7	26	5,538 ^a	<0,020
	Frequências Esperadas	13,0	13,0			

De acordo com as tabelas 30, 31 e 32, pode-se verificar que, na amostra pesquisada, não há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de medo concreta – Casal brigando por gênero e idade, mas, no que se refere à variável tipo de escola, observa-se diferença estatisticamente significantes sendo as crianças da escola pública as com maiores frequências.

4.2.1.3. Figura de medo concreta – Avião caindo

Tabela 33: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	9	16	25	1,960 ^a	>0,05
	Frequências Esperadas	12,5	12,5			

Tabela 34: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	1	3	4	6	11	25	11,600 ^b	< 0,025
	Frequências Esperadas	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0			

Tabela 35: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Avião caindo, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	15	10	25	1,000 ^a	>0,05
	Frequências Esperadas	12,5	12,5			

Na que se refere às tabelas 33, 34 e 35, verificou-se que a distribuição da figura de medo concreta – Avião caindo não apresenta diferenças estatisticamente significantes quanto às variáveis gênero e tipo de escola, mas existe diferença estatisticamente significativa quanto à variável idade. A maior diferença observada ocorreu entre as crianças de 10 anos, entretanto as de 8 e de 9 anos também apresentaram uma escolha maior da figura Avião caindo.

4.2.1.4. Figura de medo concreta – Meninos brigando

Tabela 36: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	8	13	21	1,190	> 0,050
	Frequências Esperadas	10,5	10,5			

Tabela 37: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	1	3	3	6	8	21	7,333	> 0,050
	Frequências Esperadas	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2			

Tabela 38: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Meninos brigando, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	11	10	21	,0480	> 0,050
	Frequências Esperadas	10,5	10,5			

Através da leitura das tabelas 36, 37 e 38, no que se refere à figura de medo concreta – Meninos brigando, não houve diferenças estatisticamente significantes.

4.2.1.5. Figura de medo concreta – Raio

Tabela 39: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	7	3	10	1,600	> 0,050
	Frequências Esperadas	5,0	5,0			

Tabela 40: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por idade

		6	7	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	2	3	3	2	10	,400	> 0,050
	Frequências Esperadas	2,5	2,5	2,5	2,5			

Tabela 41: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Raio, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	7	3	10	1,600	> 0,050
	Frequências Esperadas	5,0	5,0			

De acordo com as tabelas 39, 40 e 41, não há diferenças estatisticamente significantes para gênero, idade e tipo de escolas, na escolha da figura de medo concreta – Raio.

4.2.1.6. Figura de medo concreta – Acidente de trânsito

Tabela 42: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	P	
GÊNERO	Frequências Observadas	6	2	8	2,000 ^a	> 0,0500
	Frequências Esperadas	4,0	4,0			

Tabela 43: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por idade

		6	9	10	Total	P	
IDADE	Frequências Observadas	1	6	1	8	6,250	< 0,050
	Frequências Esperadas	2,7	2,7	2,7			

Tabela 44: Distribuição das frequências da figura de medo concreta – Acidente de trânsito, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	P	
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	5	3	8	,500 ^a	> 0,0500
	Frequências Esperadas	4,0	4,0			

De acordo com as tabelas 42, 43 e 44, pode-se verificar que, na amostra pesquisada, não há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de medo concreta – Acidente de carro por gênero e tipo de escola, mas, no que se refere à variável idade, observa-se

diferença estatisticamente significantes, sendo as crianças de 9 anos as com maiores frequências.

4.2.1.7. Análise da categoria figuras de medo concretas

As figuras de medo concretas, podem ser agrupadas em duas categorias: medo do confronto com violência, hostilidade ou agressividade e medo perante catástrofes. O contato com o Ladrão, que pode ser figurado como um confronto com uma figura agressiva, cuja aparição é, infelizmente, muito frequente na nossa sociedade e nos tempos atuais, tendo uma frequência muito maior na escolha de todas as crianças.

As crianças tem medo de que elas ou seus familiares sejam assaltados ou mortos pelo **Ladrão**. É o medo real da violência, podendo ser acompanhado pela perda de objetos de valores ou até a morte, que a criança convive no seu dia a dia. Os dados obtidos mostram que esse medo aumenta progressivamente dos 6 aos 10 anos. As crianças maiores têm essa percepção uma vez que já observam mais objetivamente o mundo ao seu redor e fazem relação com o que ouvem, seja em casa, escola ou pelas mídias sociais.

A violência do Ladrão ameaça a integridade corporal e causa prejuízo. Segundo Nasi (2016), o ladrão pode representar os aspectos sombrios, ou seja, aquilo que foi rejeitado e não confrontado e por isso, torna-se ameaçadores.

Ao considerar o simbolismo do medo do Ladrão, Von Franz (1997) afirma que sua imagem pode significar experiências desagradáveis e pensamentos negativos e destrutivos que irrompem no sistema consciente. O Ladrão representa “[uma invasão, algo que força a entrada], [...] algo do inconsciente coletivo está entrando” (ibid., p. 49). O malfeitor, conforme afirma a autora, é o outro lado, a introversão da pessoa, que, no caso do Ladrão, representa algo que está sendo roubado.

Jung (2007a) afirma que a natureza instintiva e animal passam por muitas mudanças e as modificações dependem da atitude consciente. Quando o inconsciente causa medo, ele se manifesta de forma assustadora. “Quando não sou capaz de reconhecê-lo, pois sinto medo dele, ele aparece na forma de um animal perigoso ou um ladrão ou assassino” (ibid., p. 547).

O medo do **Casal brigando** também tem o aspecto de confronto com violência e hostilidade. Esse tipo de medo é maior nas crianças da escola pública. Talvez elas sejam mais expostas aos conflitos dos seus progenitores ou cuidadores e vivenciam situações cruéis e traumáticas, passando, desse modo, a viver sob relações de hostilidade.

Os conflitos nas relações conjugais têm sido amplamente abordados na literatura, estudos que investigam suas implicações para o desenvolvimento infantil (CUMMINGS; DAVIES, 2002, GRYCH, 2005, GRYCH; FINCHAM, 1990, KATZ; GOTTMAN, 1993 e MCCOY; CUMMINGS; DAVIES, 2009).

Evidências na literatura sugerem que os conflitos nas relações conjugais podem gerar prejuízos para os filhos, quer direta ou indiretamente (DAVIES; CUMMINGS, 1994; GRYCH, 2005 e KELLER; CUMMINGS; PETERSON, 2009). Quando o casal atinge um estágio em que suas interações são marcadas, essencialmente, pela hostilidade e escárnio, as brigas se tornam frequentes e intensas e são mais facilmente percebidas pelas crianças, levando-as a se comportarem de forma desadaptada (KATZ; GOTTMAN, 1993). Crianças expostas a altos níveis de conflito estão mais propensas a desenvolverem uma série de problemas emocionais e de comportamento durante a infância, entre os quais, baixa autoestima (PAWLAK; KLEIN, 1997), pobre interação com pares (GOTTMAN; KATZ, 1989), depressão e problemas de saúde (NICOLOTTI; EL-SHEIK et al. 2006), distúrbios de sono (EL-SHEIK et al., 2006) e problemas de comportamento exteriorizado e interiorizado (NICOLOTTI; EL-SHEIK et al., 2006; KATZ; GOTTMAN, 1993; KELLER; CUMMINGS; PETERSON, 2009).

Araújo (2009) pontua que as brigas entre o casal, entretanto, são sempre nocivas aos filhos, na presença deles ou não. As crianças têm sensores de alta precisão, pois sabem “ler” a mente dos seus pais. As palavras, os gestos e o tom de voz podem sinalizar a hostilidade. As brigas sempre acarretam um nível de estresse elevado que afeta a criança, gerando sofrimento e medo. Quando as brigas são constantes, esse estresse se transforma em um estresse crônico e pode trazer sintomas e doença à criança.

O arquétipo negativo parental, vivenciado tanto na figura do pai quanto na figura da mãe, bloqueia o impulso natural de transformação para um caminhar criativo e individual. A criança vai crescendo com uma desesperança de que não há nada de novo que ela possa fazer. O impulso, em relação ao novo, assim bloqueado, faz constelar compensatoriamente no inconsciente imagens regressivas, ligadas ao reino da “grande mãe”, em busca de satisfações infantis não realizadas (VITALE, 2010).

Em relação à figura de medo concreta **Meninos brigando**, com escolha menor para todas as crianças, considera-se também o medo do confronto agressivo e violento. O medo da briga repercute de forma diferente na criança mais agressiva e na criança que não consegue manifestar agressividade e muitas vezes é vítima dos seus pares. Segundo Jacoby (2010), a

agressividade, como impulso básico, associa-se à capacidade de afirmação pela reação de defesa. Um ego sem defesa e sem reação não se desenvolve de forma saudável. Entretanto ambas estão a serviço do ego, no trato de impulsos inadequados, de demandas que excedem a capacidade do ego e de situações pontuais. Reagir é outra capacidade mediada pela agressividade. Esta corresponde basicamente à capacidade que o sujeito possui de responder a um estímulo específico com um comportamento de magnitude adequada, em vias de garantir sua integridade física e psicológica.

As crianças expressam suas dificuldades de interação por meio de comportamentos agressivos. Aquelas que apresentam tais condutas sabem que seus comportamentos são inadequados, mas possuem dificuldades em considerar respostas não agressivas para resolver seus problemas, considerando lutas ou fugas apenas como soluções possíveis (LEME, 2004). A agressividade infantil é identificada diante do contato com o contexto sócio-histórico em que a criança está se desenvolvendo. Considerando suas características de personalidade e desenvolvimento, pode ser apontada como fator de risco para o ajustamento familiar, social e escolar.

Quando as crianças agem de forma agressiva contra um colega que é supostamente mais fraco, com a intenção de machucar, prejudicar, entre outras coisas, sem ter havido provocação por parte da vítima (BANDEIRA et al., 1998), frequentemente, o agressor vê sua agressividade como qualidade, tem opiniões positivas sobre si mesmo e geralmente é bem aceito pelos colegas. Sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano nos outros e geralmente é mais forte que seu alvo (ibid.).

Na subdivisão feita em relação às figuras de medo, medo perante catástrofes, tem-se o medo do **Avião caindo**, Acidente de trânsito e Raio. Os dados mostram que o medo do Avião caindo vai aumentando progressivamente dos 6 anos aos 9 anos, possivelmente pelo aumento da capacidade de observação e de análise das crianças.

Os acidentes são relativamente frequentes em nossa vida inclusive o **Acidente de trânsito** e, por isso, as crianças normalmente têm medo. Esses medos variam de acordo com a idade e mesmo de um dia para outro, caso a situação, indiferente em um dia se torna assustadora no outro em decorrência inclusive de fatores externos. Além do fato de as crianças maiores possuírem uma imaginação alicerçada no seu cotidiano, como reportagem, acidentes presenciados quando estão em seus trajetos rotineiros.

Nasi (2016) destaca que, do ponto de vista simbólico, as catástrofes podem estar representadas nas expectativas que não se confirmaram, insucessos e desejos que as crianças

não realizam. No seu aspecto positivo, simboliza uma vida nova e diferente, uma mudança psíquica desejada pela consciência e revelada pelo inconsciente. Nas crianças, os acidentes poderão simbolizar a necessidade de troca de atitudes para ocorrer uma nova ordem que contribua para o desenvolvimento destas.

Lexikon (2010) descreve que, em muitas culturas, o **Raio** simboliza ou exprime o poder divino que se manifesta de forma terrível ou criadora. Nas concepções míticas de muitos povos, o raio e o trovão são atribuídos em sua origem ao deus supremo (por exemplo, a Júpiter – Zeus – e a Indra). Na Bíblia, ele aparece geralmente relacionado com a ira divina no juízo final: Deus castiga com fogo, raios e trovão. Zeus, o lançador de raios dos antigos, pode aparecer como uma divindade fertilizante e iluminadora, mas também punitiva. Sobretudo no Oriente, acentua-se a ligação do raio com a trovoada e a chuva, e também seu relacionamento simbólico com a fecundidade; por essa razão, ele pode ter também, evidentemente, um significado fálico.

Chevalier e Gheerbrant (2015) pontuam que a catástrofe é um símbolo de uma mutação violenta, involuntária ou desejada. No seu aspecto negativo, aparece como destruição, perda, separação, ruptura, fracasso, morte de uma parte de si mesmo ou de alguém do seu meio.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (ibid.), os raios simbolizam uma emanção luminosa que se propaga a partir de um centro (sol, santo, herói, gênio) sobre outros seres. Expressam uma influência fecundante, de ordem material ou espiritual.

Cirlot (2005) ressalta que o raio é símbolo de suprema potência criadora. Por outro lado, a luz do relâmpago se relaciona com a aurora e a iluminação. É considerado emblema de soberania. Para Neumann (2008, p. 26) “em todos os povos e religiões, a criação aparece como criação da luz. Daí o advento da consciência, ser o verdadeiro ‘objeto’ da mitologia da criação”.

4.3. Figuras de proteção

A seguir, serão apresentados os dados obtidos referentes às figuras de proteção:

Tabela 45: Distribuição percentual de repostas das figuras de proteção na amostra

Figuras de Proteção	%
Fantásticas	35,9
Concretas	64,1
Total	100,0
N	1573

$\chi^2 = 125,890$ $p < 0,001$

De acordo com a Tabela 45, pode-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significantes entre as figuras de proteção fantásticas e concretas, sendo as concretas com maior porcentagem.

As habilidades de exploração do mundo por iniciativa e possibilidade próprias, que a criança adquire com a idade, permitem o maior domínio em relação ao mundo concreto e, ao mesmo tempo, impulsionam sua atividade de simbolização. Obviamente, o estágio mais inicial de identidade é o que lança as bases para a formação do eu. O ego da criança é fruto da dinâmica deintegrativa/integrativa que possibilita a integração de marcas mnêmicas.

A entidade estabilizadora é inicialmente apenas o eu, mas logo o ego contribui e garante que as sequências dinâmicas no Self não se revelem improdutivas e circulares, mas sejam alteradas pela atividade do ego, o que por sua vez aumenta sua força. Assim a estruturação da psique é provocada, em grande medida, pelo ego. Sem ele, existiriam apenas reações deintegrativas arquetípicas, repetitivas e estas, apesar de adaptativas, não conduziriam a estruturas interativas permanentes. (FORDHAM, 2000, p. 87)

Tabela 46: Distribuição percentual das figuras de proteção por gênero

Figuras de Proteção	Feminino	Masculino	Total
Fantásticas	33,2	38,5	35,9
Concretas	66,8	61,5	64,1
Total	100,0	100,0	100,0
N	792	781	1573

$\chi^2 = 4,863$ **p < 0,03**

Tabela 47: Distribuição percentual das figuras de proteção por idade

Figuras de Proteção	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total
Fantásticas	42,8	38,5	38,7	31,2	31,2	35,9
Concretas	57,2	61,5	61,3	68,8	68,8	64,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	222	322	326	330	372	1572

$\chi^2 = 13,360$ **p < 0,01**

Tabela 48: Distribuição percentual das figuras de proteção por tipo de escola

Figuras de Proteção	Pública	Particular	Total
Fantásticas	41,1	30,7	35,9
Concretas	58,9	69,3	64,1
Total	100,0	100,0	100,0
N	776	797	1573

$\chi^2 = 18,377$ **p < 0,001**

Nas tabelas 46, 47 e 48, observa-se que existe diferença significativa quanto ao gênero, sendo que os meninos escolhem mais as figuras de proteção fantásticas e as meninas escolhem mais as concretas. Quanto à idade, existe diferença significativa, pois a escolha maior por figuras de proteção fantásticas é elevada aos 6 anos e tende a diminuir até os 10 anos, observando-se que, em relação às figuras de proteção concretas, a escolha tende a

umentar com a idade. Quanto ao tipo de escola, há diferença significativa entre a escola pública e a escola particular, com maior frequência de escolha de figuras de proteção concreta na escola particular.

É comum que, no processo de desenvolvimento, a criança estabeleça vínculos de subsistência com o outro, pois, desde a concepção, há a necessidade de um “outro continente”. O afeto dedicado à criança contém afago e proteção, mas posteriormente é necessário que ela internalize um código de princípios, normas e leis a fim de que possa aprender a regular os próprios impulsos, autorizando-a, como ser civilizado, no mundo. Em sua trajetória, o ego infantil precisa reunir energia para se estabelecer, conseguindo realizar a mediação entre as exigências do meio externo e interno.

Tabela 49: Distribuição das frequências de repostas por figuras de proteção – fantásticas e concretas na amostra

FIGURAS DE PROTEÇÃO	N	%	
Fantásticas	ANJO	288	72,0
	FADA	74	18,5
	H. ARANHA	71	17,8
	P. NOEL	54	13,5
	URSO	45	11,3
	MAGO	32	8,0
Concretas	FAMÍLIA	232	58,0
	MÃE/F	206	51,1
	AMIGOS	170	42,5
	AVÓS	158	39,5
	PAI/F	155	38,8
	IGREJAS	89	22,3
Total	400		

Fantástica: $X^2 = 30,728$ $p > 0,05$ Concreta: $X^2 = 16,570$ $p > 0,05$

Na tabela 49, apresentam-se as distribuições de cada figura de proteção fantástica e de proteção concreta na amostra total. Observa-se que, entre as figuras de proteção fantásticas, o Anjo tem frequência muito maior em relação às demais figuras de proteção fantásticas, sendo

estatisticamente significativa essa diferença. No que se refere às figuras de proteção concretas, a Família e Mãe e Filho têm frequências maiores em relação a todas as demais figuras de proteção concretas, sendo essa diferença significativa do ponto de vista estatístico.

4.3.1. Figuras de proteção fantásticas

Serão apresentadas a seguir as distribuições das frequências das seis figuras de proteção fantásticas, por gênero, idade e tipo de escola e depois a compreensão psicológica, o confronto com a literatura e a análise simbólica dessas figuras.

4.3.1.1. Figura de proteção fantástica – Anjo

Tabela 50: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	142	146			
				288	,056 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	144,0	144,0			

Tabela 51: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	36	55	62	60	75			
							288	13,910 ^b	< 0,05
	Frequências Esperadas	57,6	57,6	57,6	57,6	57,6			

Tabela 52: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Anjo, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	156	132			
				288	2,000 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	144,0	144,0			

Nas tabelas 50, 51 e 52, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significantes quanto à figura de proteção fantástica – Anjo nas variáveis por gênero e por tipos de escola, mas, no que se refere à variável idade, há diferença estatisticamente significativa, sendo as crianças de 10 anos com maiores frequência.

4.3.1.2. Figura de proteção fantástica – Fada

Tabela 53: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	44	30	74	2,649	0,05
	Frequências Esperadas	37,0	37,0			

Tabela 54: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	14	16	14	15	15	74	,189 ^b	> 0,05
	Frequências Esperadas	14,8	14,8	14,8	14,8	14,8			

Tabela 55: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Fada, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	46	28	74	4,378 ^a	< 0,05
	Frequências Esperadas	37,0	37,0			

Nas tabelas 53 e 54, pode-se verificar que não há diferenças estatisticamente significantes, quanto as variável idade e gênero. Já, na Tabela 55, constata-se que existem

diferenças estatisticamente significantes na figura de proteção fantástica – Fada na variável por tipo de escola, sendo a escola pública com a maior frequência.

4.3.1.3. Figura de proteção fantástica – Homem Aranha

Tabela 56: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	14	57	71	26,042 ^a	< 0,05
	Frequências Esperadas	35,5	35,5			

Tabela 57: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	15	19	15	11	11	71	3,155 ^b	> 0,05
	Frequências Esperadas	14,2	14,2	14,2	14,2	14,2			

Tabela 58: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	36	35	71	,014 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	35,5	35,5			

De acordo com as tabelas 56, 57 e 58, não há diferenças estatisticamente significantes, quanto à figura de proteção fantástica – Homem Aranha, por idade e tipo de escola, mas, no que se refere à variável gênero, observa-se diferença estatisticamente significativa, sendo os meninos os que tiveram maiores frequências.

4.3.1.4. *Figura de proteção fantástica – Papai Noel*

Tabela 59: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	22	32	54	1,852 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	27,0	27,0			

Tabela 60: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
Idade	Frequências Observadas	13	17	12	7	5	54	8,593 ^b	> 0,05
	Frequências Esperadas	10,8	10,8	10,8	10,8	10,8			

Tabela 61: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Papai Noel, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	37	17	54	7,407 ^a	< 0,05
	Frequências Esperadas	27,0	27,0			

Nas tabelas 59 e 60, pode-se verificar que não há diferenças estatisticamente significantes, quanto as variável idade e gênero. Já, na Tabela 61, constata-se que existem diferenças estatisticamente significantes na figura de proteção fantástica – Papai Noel na variável por tipo de escola, sendo a escola pública com a maior frequência.

4.3.1.5. *Figura de proteção fantástica – Ursinho***Tabela 62:** Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Ursinho, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	28	17			
				45	2,689 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	22,5	22,5			

Tabela 63: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Ursinho, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	11	8	12	6	8			
							45	2,667 ^b	> 0,05
	Frequências Esperadas	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0			

Tabela 64: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Ursinho, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	27	18			
				45	1,800 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	22,5	22,5			

As tabelas 62, 63 e 64, não apresentaram diferenças estatisticamente significantes nas variáveis idades, gêneros e por tipos de escolas.

4.3.1.6. Figura de proteção fantástica – Mago

Tabela 65: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica– Mago, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	13	19			
				32	1,125 ^a	> 0,05
	Frequências					
	Esperadas	16,0	16,0			

Tabela 66: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Mago, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	6	9	11	4	2			
							32	8,313 ^b	> 0,05
	Frequências								
	Esperadas	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4			

Tabela 67: Distribuição das frequências da figura de proteção fantástica – Mago, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	17	15			
				32	,125 ^a	> 0,05
	Frequências					
	Esperadas	16,0	16,0			

De acordo com as tabelas 65, 66 e 67, não há diferenças estatisticamente significantes para gênero, idade e tipo de escolas, na escolha da figura de proteção fantástica – Mago.

4.3.1.7. Análise da categoria figuras de proteção fantásticas

Em relação às figuras de proteção, observa-se que as fantásticas diminuem com a idade e as concretas aumentam com a idade. Isso está de acordo com o desenvolvimento da função de pensamento da criança, já que o pensamento vai se tornando mais lógico e menos fantástico.

No que se refere ao gênero nas figuras de proteção fantástica e concretas, vale destacar que as meninas preferem mais as figuras de proteção concretas em relação aos meninos que escolhem mais as figuras de proteção fantásticas.

A partir dos dados obtidos referentes às figuras de proteção fantásticas, é possível constatar que o Anjo foi a mais escolhida por todas as crianças, independentemente, do gênero, idade ou tipo de escola. Todas as outras juntas tiveram frequência menor.

Os **Anjos** são mencionados no antigo e novo testamentos e no alcorão como os mensageiros das boas notícias, ajudam a dar bom rumo e direção, dão compreensão e sabedoria. São seres de luz que zelam pela gênese do homem e do seu desenvolvimento espiritual, fazem mediações entre Deus e os homens, refletindo a vontade de Deus na terra, cuidando da segurança e intuindo a pessoa que estão sob sua guarda desde quando nascem.

Essa imagem é capaz de produzir sentimentos maravilhosos de êxtase, mas também o mais assombroso temor e respeito, pois o anjo simboliza uma mensagem positiva de poder dos conteúdos espirituais, mais especificamente, os poderes curativos do inconsciente.

Barrett (2012) argumenta que a crença na divindade parece ser um fenômeno humano que ocorre naturalmente. Ele considera que a crença em algum tipo de deus é quase inevitável para as crianças:

Elas têm fortes tendências para acreditar em deuses, pois os deuses ocupam um doce lugar em sua forma natural de pensar: deuses são prontamente e facilmente acomodados nas mentes das crianças e preenchem algumas lacunas conceituais que ocorrem naturalmente bem. (Ibid.)

Corroborando com esse pensamento, Jung destaca que o conceito de Deus é simplesmente uma função psicológica necessária, de natureza irracional, que absolutamente nada tem a ver com a questão da sua existência. O intelecto humano jamais encontrará uma resposta para esta questão. Muito menos pode haver qualquer prova da existência de Deus. Entretanto, a ideia de um ser todo-poderoso, divino, existe em toda parte. Há alguma coisa em nossa alma que tem um poder superior (JUNG, 2002, p. 110).

Conforme Aufranc (2004, p. 19): “A vivência dos símbolos religiosos é uma dimensão humana arquetípica que pode na história da humanidade, ser experimentada e vivenciada das mais diferentes maneiras”. É importante esclarecer que Jung buscou oferecer por meio da psicologia analítica elementos que pudessem fomentar a compreensão da relação entre os fenômenos psíquicos e religiosos, evitando assim a redução da temática religião ou religiosidade a algum conceito de sua teoria (MENDES; FREITAS, 2004).

Quanto à figura de proteção fantástica **Fada**, atualmente, tem-se discutido sobre a importância da leitura dos contos de fadas na educação infantil e sua influência na formação da personalidade. Sabe-se que os contos de fadas oferecem, para a criança, elementos para compreensão da realidade, bem como na sua formação psíquica, auxiliando-a na resolução de seus conflitos internos, contribuindo no desenvolvimento da imaginação, no emocional e ajudando-a no sentido de tornar-se mais sensível, esperançosa, otimista e confiante na vida.

Os contos de fada, assim como os mitos, as lendas e as fábulas, falam a linguagem da alma. Ou seja, é simbólica, por isso, a sua escuta e leitura possibilitam que a psique se manifeste, ativando processos inconscientes e facilitando a integração desses conteúdos psíquicos afetados com a consciência.

Para Gonçalves e Heldt (2013), os contos de fadas são capazes de auxiliar as crianças a superarem certos medos, inseguranças e receios, pois o envolvimento simbólico com a proposta lúdica facilita o entendimento e “possíveis soluções” desses conflitos, propiciando o desenvolvimento psíquico, afetivo e social; isso eleva a autoestima das crianças, contribuindo para a formação da personalidade infantil, bem como na construção desta ao longo da vida. As fadas representam recursos importantes de ajuda e auxílio.

De acordo com Fillus (2013), no decurso do desenvolvimento, a reunião de forças inconscientes mobiliza importantes contribuições para que o ego incipiente não esteja sozinho. As fadas também possuem uma ligação com os aspectos femininos, com o qual é associada. Ao contrário da madrasta, a fada é um aspecto da mãe boa, benevolente, que auxilia no processo e nas dificuldades encontradas.

Chevalier e Gheerbrandt (2015, p. 475) definem que: “mestra da magia, a fada simboliza os poderes paranormais do espírito ou as capacidades mágicas da imaginação [...] mensageiras do outro mundo” e, por conseguinte, “as fadas jamais se deixam ver, se não de modo intermitente, como os eclipses; embora subsistam, em sua essência, de modo permanente. Poder-se-ia dizer o mesmo sobre as manifestações do inconsciente” (ibid., p. 416).

Cirlot (2005, p. 249) complementa essa afirmação de que as fadas

simbolizam provavelmente os poderes supranormais da psique humana. Têm faculdades extraordinárias concedendo dons aos recém nascidos. [...] As fadas são as faculdades não em um aspecto mágico, mas sim como simples possibilidades, de repente iluminadas.

Uma atribuição importante das fadas, para Chevalier e Gheerbrandt (2015, p. 415), é que elas “desfazem os nós do psiquismo”, pois, “segundo a lliada, a boa ou má sorte e o destino do herói, elas lhe aparecem e lhe oferecem uma escolha, da qual dependerá o resultado benéfico ou maléfico da viagem desse herói” (ibid., p.416). Cabe aqui ressaltar ainda que, as fadas, por estarem relacionadas ao sexo feminino, acabam tendo seus atributos culturalmente conferidos às meninas.

No que se refere à figura do **Homem Aranha**, é importante destacar que se trata de um dos personagens heroicos que possuem qualidades fantásticas, algo atraente às crianças, por conta do ser revestido de poderes e condições sobre-humanas, presentes em várias histórias que cativam as crianças, além de agregarem elementos da tecnologia, tais como robôs e máquinas fantasiosas.

Muitos mitos da sociedade moderna e contemporânea encontram uma raiz nas sociedades antigas. Um exemplo disso é o mito do herói que passa por provações para alcançar um objetivo heroico. Os heróis das mitologias arcaicas muito se assemelham aos heróis contemporâneos (Super-Homem, Homem Aranha, Batman, Capitão América, etc.)

Mesmo com o passar dos anos, com a mudança nos costumes e na cultura, a admiração por heróis permanece intacta – podem-se mudar poderes e uniformes, mas a fascinação por alguém que realiza feitos acima da capacidade humana não se altera.

O arquétipo do herói é algo muito presente na contemporaneidade. Nos filmes, novelas, livros, etc., as sagas heroicas são a todo tempo contadas e recontadas, o que demonstra seu aspecto estruturador da psique. Os desafios do herói representam a luta do desenvolvimento do ego diante das forças regressivas do inconsciente, como explica Henderson:

Na luta travada pelo homem primitivo para alcançar a consciência, este conflito se exprime pela disputa entre o herói arquetípico e os poderes cósmicos do mal, personificado por dragões e outros monstros. No decorrer do desenvolvimento da consciência individual, a figura do herói é o meio simbólico através do qual o ego emergente vence a inércia do inconsciente, liberando o homem amadurecido do desejo regressivo de uma volta ao estado de bem-aventurança da infância, em um mundo dominado por sua mãe. (HENDERSON, 2008, p. 118)

Para Bilotta (2010, p. 148), é possível considerar que os contos apresentados no cinema interferem no imaginário de quem os assiste e, ainda, denotam as mudanças de comportamento, valores, dentre outros. “Além disso, trazem imagens arquetípicas que

evidenciam tanto as necessidades quanto os conflitos constelados, no período histórico de sua veiculação” (ibid.). No que é veiculado pelos filmes e pelas séries infantis e para adolescentes, é possível perceber duas vertentes: o universo fantástico de robôs, animais, vampiros, bruxas, zumbis e, por outro lado, os modelos de heróis/heroínas ou de formas de comportamento.

Há um grupo de produções cujos atributos dos personagens aproximam mais o menino daquilo que é esperado culturalmente para o sexo masculino. Seus atributos são força, o ataque, vencer os inimigos ou o mal: características comuns ao que o senso comum denomina de herói, o que pode explicar a frequência maior da escolha do homem aranha pelos meninos.

Para Fillus (2010), os meninos enfrentam as adversidades de forma ativa, pelo uso da força, competitividade, impulsividade, da coragem e das alianças em prol de seu interesse que é se tornar forte, viril e com uma identidade assegurada.

Atualmente outras temáticas têm sido incluídas, tratando de valores e de situações que associam sentimentos infantis às questões do meio ambiente. Esse esforço em sintetizar, parcialmente, os conteúdos que estão sendo veiculados às crianças, contribuem para o enriquecimento do seu imaginário. Os dinamismos próprios do desenvolvimento e do processo de individuação podem ser expressos por meio de imagens que são coletadas dos meios de comunicação.

Na perspectiva junguiana, o estudo do material mitológico, presente na história da humanidade, é fundamental para um olhar mais profundo do ser humano. Isso se deve ao fato de o mito expressar histórias simbólicas que transmitem imagens significantes, que tratam das verdades dos homens de todos os tempos (BOECHAT, 2008).

Desse modo, o símbolo do herói representa uma tentativa do inconsciente de levar a libido regressiva para um ato criativo, mostrando assim o caminho para a solução do conflito. Portanto, o arquétipo do herói está associado aos ritos de passagem, fundamentais para estruturação da consciência, através do mitologema do herói que mata o monstro.

Na infância, é importante que o sujeito construa modelos nos quais ele irá ancorar a sua identidade (MARQUES, 2009). Os aspectos heroicos são observáveis na infância, pois refletem os movimentos em prol da autonomia da criança para controlar seu ambiente interno ou externo. O arquétipo do herói pode ser expresso via símbolo, em um tipo de manifestação de cunho simbólico, pois em si é apenas uma virtualidade. Whitmont (2004) assinala que o símbolo é a expressão de um fato espontâneo, de caráter teleológico, que ultrapassa o limite da intencionalidade consciente. O símbolo não pode ser catalogado como rótulo de significado, mas entendido como um indicativo de processo.

Quanto à figura fantástica de proteção do **Papai Noel**, está estreitamente relacionado ao significado do Natal, à medida que traz uma mensagem de amor e solidariedade. As inúmeras fantasias, tecidas pelas crianças, estimulam a capacidade da imaginação e alimentam esperanças.

O Papai Noel é um dos principais símbolos do Natal no Ocidente. De acordo com alguns estudiosos, sua lenda foi criada a partir da história do bispo turco Nicolau, de 280 d.C., que deixava saquinho com moedas para as pessoas pobres no dia de Natal. É representado por um velhinho, com ar de bondoso, gordo, com longa barba e que traja uma roupa vermelha com detalhes brancos. Mas essa representação surgiu somente em 1886, pois, antes disso, era representado com trajes verdes escuros e marrons. A representação mais atual do Papai Noel se popularizou devido a uma campanha publicitária da marca Coca-Cola.

O Papai Noel – por sua bondade incondicional, pois traz sempre presentes, ainda que espere bons comportamentos – pode constituir um modelo importante para a identidade da criança. É um modelo de amor ao próximo e de generosidade que, posteriormente, pode ser transferida para os pais, agregando, desse modo, valores muito positivos às figuras parentais, como bem destaca Araujo (2009) sobre como as figuras imaginárias enriquecem a vida da fantasia da criança.

Segundo Teixeira e Porto (2009), vendo-o sob a ótica dos primeiros tempos da alma, os estágios e as camadas mais antigas da psique, e não apenas como a invenção-convenção institucionalizada pelo capitalismo,

Papai Noel surge como o velho ser de natureza indômita e ancestral que resgata o arquétipo do velho homem de natureza pura e espirituosa, do brincalhão espírito da floresta que, adentrando pelas chaminés das casas em jornadas noturnas traz a possibilidade do desconhecido que existe em nós. E as imagens evocadas pelo símbolo do Papai Noel perdura insistentemente em nossos sonhos, indo muito além da mera marca, a distorcida e falsificada impressão proposta/imposta pelo mundo moderno. (Ibid., p. 124)

Teixeira e Porto (ibid.) ainda destacam que o Papai Noel não teria sobrevivido, não teria sido “ocidentalizado”, se não fosse necessário como símbolo e arquétipo de cada povo ao qual penetra, sensibilizando a imagem do sorridente e benévolo velhinho que, vivendo em terras distantes e desconhecidas, preenche o sonho de paz, harmonia, reverência e compaixão que o Natal traz.

A figura de proteção fantástica do **Ursinho**, em geral de pelúcia ou de pano, pode ser considerada como um objeto transicional para as crianças. Pertence a um momento da

trajetória do desenvolvimento humano e está vinculado às angústias de separação e às defesas contra elas; representando um espaço dentro da mente da criança.

Winnicott (1964) denominou objeto transicional do seio o primeiro objeto ao qual a criança se apega como o ursinho de pelúcia que ela abraça ou o paninho que ela chupa, e conclui que ele inaugura a simbolização. Byington (2008) amplia o conceito de objeto transicional, considerando-o arquetípico e presente em toda transformação de um símbolo para outro do início ao fim da vida, e coordenado pela função transcendente da imaginação.

Segundo esse autor, todas as coisas e pessoas, inclusive as mais íntimas, como o seio, a mãe, o pai e os irmãos, são símbolos estruturantes arquetípicos elaborados pela função estruturante de transição através do apego-desapego ou união separação, no processo de atualização do potencial criativo de Ser. Nessa transição, a criança vai tendo noção do que fica para trás. Assim, adquire a capacidade de olhar para novas coisas, dando novas respostas, criando novas imagens na sua mente, adquirindo novos símbolos.

Ramos (1999) afirma que, na cultura ocidental, o popular urso de pelúcia, dado carinhosamente como presente em situações especiais, pode estar associado a características maternas. Quando dá um ursinho ao filho, a mãe está fornecendo-lhe uma representação de si mesma, que pode ser usada como objeto intermediário. Calor; proteção, segurança e aconchego seriam desse modo, transmitidos para a criança pelo ursinho. Corroborando com esse pensamento Bleichmar e Bleichmar (1992) dizem que o objeto transicional está situado em uma zona intermediária, na qual a criança se exercita na experimentação com objetos, mesmo que estejam fora, sentindo-os como parte de si mesma.

No que se refere à figura de proteção fantástica **Mago**, é possível relacioná-la à figura do velho sábio. De acordo com Hillman (1981, p. 143),

o senex, como complexo, aparece em sonhos muito antes que a própria pessoa tenha envergado sua *Toga senilis* (por volta do ano 60 da era cristã, em Roma). Manifesta-se como pai onírico, o mentor, o velho sábio, do qual a consciência do sonhador é aprendiz.

Ao apresentar as características positivas do arquétipo do “velho sábio”, por se tratar muitas vezes da representação do arquétipo do self nos contos, e figurar como elemento essencial no desenvolvimento da ideia de que a imagem arquetípica do velho sábio está associada à função do educador, Jung relata que:

O Velho representa, por um lado, o saber, o conhecimento, a reflexão, a sabedoria, a inteligência e a intuição e, por outro, também qualidades morais como benevolência e solicitude, as quais tornam explícito seu caráter “espiritual”. Uma vez que o arquétipo é um conteúdo autônomo do inconsciente, o conto de fadas, concretizando o arquétipo, dá ao Velho uma aparência onírica, do mesmo modo que nos sonhos modernos. (JUNG, 2011a, p. 222)

Representando a imagem arquetípica do “velho sábio”, associada à função arquetípica do educador, Jung expõe a ideia de que: “O Velho Sábio aparece nos sonhos como mago, médico, sacerdote, professor, catedrático, avô ou como qualquer pessoa que possuía autoridade” (ibid., p. 216).

4.3.2 Figuras de proteção concretas

Serão apresentadas a seguir as distribuições das frequências das seis figuras de proteção concretas, por gênero, idade e tipo de escola e depois a compreensão psicológica, o confronto com a literatura e a análise simbólica dessas figuras.

4.3.2.1. Figura de proteção concreta – Família

Tabela 68: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	120	112	232	276 ^a	> 0.05
	Frequências Esperadas	116,0	116,0			

Tabela 69: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	33	46	44	53	56	232	6,922 ^b	> 0.05
	Frequências Esperadas	46,4	46,4	46,4	46,4	46,4			

Tabela 70: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Família, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	97	135	232	6,224 ^a	< 0,02
	Frequências Esperadas	116,0	116,0			

Nas tabelas 68 e 69, pode-se verificar que não há diferenças estatisticamente significantes quanto as variável idade e gênero. Já, na Tabela 70, constata-se que existem diferenças estatisticamente significantes na figura de proteção concreta – Família na variável por tipo de escola, sendo a escola particular com a maior frequência.

4.3.2.2. Figura de proteção concreta – Mãe e Filho

Tabela 71: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	116	90	206	3,282 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	103,0	103,0			

Tabela 72: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	22	36	43	43	61	205	19,366 ^b	< 0,01
	Frequências Esperadas	41,0	41,0	41,0	41,0	41,0			

Tabela 73: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Mãe e Filho, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	105	101			
				206	,078 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	103,0	103,0			

De acordo com as tabelas 71 e 72, verificou-se que não há diferenças estatisticamente significantes por tipos gênero e de escola quanto à figura de proteção concreta – Mãe e Filho. Ao passo que, na Tabela 73, há diferença estatisticamente significativa para a figura de proteção concreta – Mãe e Filho por idade. A frequência aumenta com a idade, sendo a maior frequência observada nas crianças com 10 anos.

4.3.2.3. Figura de proteção concreta – Amigos

Tabela 74: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Amigos, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	89	81			
				170	376 ^a	>0.05
	Frequências Esperadas	85,0	85,0			

Tabela 75: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Amigos, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	29	38	33	36	34			
							170	1,353 ^b	>0.05
	Frequências Esperadas	34,0	34,0	34,0	34,0	34,0			

Tabela 76: Distribuição das frequências da figura de proteção – Amigos, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	66	104	170	8,494 ^a	<0,01
	Frequências Esperadas	85,0	85,0			

As tabelas 74, e 75 destacam que não há diferenças estatisticamente significantes por tipos gênero e idade quanto a figura de proteção concreta – Amigos. Contudo na Tabela 76 os dados demonstram diferenças estatisticamente significantes para a figura de proteção concreta – Amigos, por tipo de escola, sendo o valor mais elevado na escola particular.

4.3.2.4. Figura de proteção concreta – Avós

Tabela 77: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Avós, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências Observadas	83	75	158	,405 ^a	>0.05
	Frequências Esperadas	79,0	79,0			

Tabela 78: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Avós, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências Observadas	22	26	33	37	40	158	7,127 ^b	>0.05
	Frequências Esperadas	31,6	31,6	31,6	31,6	31,6			

Tabela 79: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Avós, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	66	92	158	4,278 ^a	<0.05
	Frequências Esperadas	79,0	79,0			

Nas tabelas 77 e 78, pode-se verificar que não há diferenças estatisticamente significantes quanto as variável idade e gênero. Já, na Tabela 79, constata-se que existe diferença estatisticamente significativa na figura de proteção concreta – Avó na variável por tipo de escola sendo a escola particular com a maior frequência.

4.3.2.5. Figura de proteção concreta– Pai e Filho

Tabela 80: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – pai e filho, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total		P
GÊNERO	Frequências Observadas	81	73	154	,416 ^a	> 0,05
	Frequências Esperadas	77,0	77,0			

Tabela 81: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Pai e Filho, por idade

		6	7	8	9	10	Total		P
IDADE	Frequências Observadas	14	31	27	41	41	154	16,390 ^b	< 0,01
	Frequências Esperadas	30,8	30,8	30,8	30,8	30,8			

Tabela 82: Distribuição das frequências da figura de proteção – Pai e Filho, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total		P
TIPO DE ESCOLA	Frequências					
	Observadas	72	82			
	Frequências			154	,649 ^a	> 0,05
	Esperadas	77,0	77,0			

Os dados dos resultados demonstram diferenças estatisticamente significantes para figura de proteção concreta – Pai e Filho, por idade, sendo as crianças de 9 e 10 anos as que obtiveram valores mais elevados.

4.3.2.6. *Figura de proteção concreta – Igrejas*

Tabela 83: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Igrejas, por gênero

		FEMININO	MASCULINO	Total	X ²	P
GÊNERO	Frequências					
	Observadas	40	49			
	Frequências			89	,910 ^a	> 0.05
	Esperadas	44,5	44,5			

Tabela 84: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta– Igrejas, por idade

		6	7	8	9	10	Total	X ²	P
IDADE	Frequências								
	Observadas	7	21	20	17	24			
	Frequências						89	9,596 ^b	< 0.05
	Esperadas	17,8	17,8	17,8	17,8	17,8			

Tabela 85: Distribuição das frequências da figura de proteção concreta – Igrejas, por tipo de escola

		PÚBLICA	PARTICULAR	Total	X ²	P
TIPO DE ESCOLA	Frequências Observadas	51	38	89	1,899 ^a	> 0.05
	Frequências Esperadas	44,5	44,5			

De acordo com as tabelas 83 e 84, verificou-se que não há diferenças estatisticamente significantes por tipo gênero e tipo de escola quanto à figura de proteção concreta – Igreja. Ao passo que, na Tabela 85, há diferença estatisticamente significativa para as figuras de proteção concreta – Igreja por idade. Sendo a maior frequência observada nas crianças com 10 anos.

4.3.2.7. *Análise da categoria figuras de proteção concretas*

Nessa parte da discussão dos resultados, serão reunidas as figuras de proteção concreta relacionadas às relações endogâmicas da criança: Família, Mãe e Filho, Pai Filho, Avós. Posteriormente serão analisadas as figuras de proteção concreta relacionadas às relações exogâmicas da criança: Amigos e Igreja.

A **Família** foi a figura de proteção concreta mais escolhida pelas crianças. A Família, desde os tempos mais antigos, corresponde a um grupo social que exerce marcada influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada como um grupo, uma organização complexa, inserida em um contexto social mais amplo com o qual a criança mantém constante interação. O grupo familiar tem um papel fundamental na constituição dos indivíduos, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar (STORCH, 2012).

As teorias do desenvolvimento psicológico sempre discorreram a respeito da importância das figuras materna e paterna como modelos de identidade da criança. Os pais são considerados os cuidadores primários da criança, e as primeiras relações interpessoais dela com seus genitores são formadores das redes neuronais do seu cérebro. Daí a importância das relações de maternagem e paternagem. Sabe-se, também, que um apego seguro decorrente das relações afetivas dos primeiros tempos de vida, constituem a base da integridade da personalidade futura (ARAUJO, 2012).

A família costuma ser definida como o ambiente mais importante de socialização. São também consideradas como ambientes educacionais, os quais devem ser entendidos enquanto contextos sociais, com suas dimensões culturais e históricas, construídos dinamicamente, a partir da atividade dos participantes, sendo também constituídos pelas pessoas que neles desempenham determinados papéis, cumprindo funções específicas (LACASA, 2004).

Os dados desta pesquisa mostram que a escolha da figura de proteção – **Família** foi a mais escolhida pelas crianças da escola particular em relação à escola pública. Contudo, pode-se inferir que as famílias dessas crianças sejam mais presente do que das outras da escola pública. Uma vez que estão sempre sendo assessoradas pelos pais ou algum adulto que serve de mediador dos seus conflitos e disponibiliza mais segurança.

Constata-se, nesta pesquisa, que os dados referentes à figura de proteção da **Mãe e Filho** divergem do que foi apresentado em outros estudos. É comum que a criança dentro do seu desenvolvimento normal vá, ao passo que cresce, desvincilhando-se de sua mãe, porém nesse estudo há o inverso, as crianças maiores estão percebendo sua mãe como protetora deles. Esse resultado pode estar relacionado com a população estudada, que mora em uma capital grande e de certa forma violenta. As crianças são tardiamente emancipadas por suas mães que sempre estão as protegendo da melhor forma que podem conseguir.

O contato com a mãe é muito importante, pois é, a partir dela, que se constitui uma matriz relacional. Ninguém pode adquirir uma noção de si mesmo sem o outro, pois sem alguém da mesma espécie o ser humano não se constitui. Do contato materno, arquetipicamente programado, a criança torna a experiência com a mãe algo que lhe é pessoal.

As RIG's de Stern (1997) são representações de interações que foram generalizadas, sendo a base para a formação dos complexos. Essas representações são expectativas de relacionamento com outros significantes, formadas por elementos emocionais que modelarão o padrão de interação do sujeito. Hillman (1992) mostra que os padrões formais dos modos de relação são padrões arquetípicos.

Segundo Jacoby (2010, p. 124), “É obvio que por meio dessas interações, certos padrões de comportamento e de experiência sofram o processo de estampagem (*imprinting*) e, por isso, permaneçam formativo e influenciadores na vida do adulto”.

De acordo com Fordham (2000), é possível considerar que a relação estreita entre mãe e filho precisa ser desfeita progressivamente por pressões sociais, mas também por imperativos psíquicos: os movimentos de emancipação são por um lado frutos da integração entre os resultados das descargas deintegrativas do *self*, incorporando dados do ambiente que

colaboram na organização do ego. Ou seja, não é por uma percepção, uma reflexão consciente que a criança decide abandonar o colo da mãe, mas há um sistema organizado que promove o sujeito, sendo reforçado ou não pelo meio, a emancipar-se.

A figura da mãe além de ser um dos símbolos mais importantes é o de maior ambivalência. A maioria dos autores que descrevem símbolos assim a consideram (CHEVALIER; GHEERBRANT 2015, CIRLOT 2005, JULIEN 1993, BIEDERMANN 1994). A duplicidade da mãe é um traço importante a ser considerado, pois onde há muita vida também pode haver morte. O abrigo, o calor, a nutrição são fundamentais para que a vida exista, principalmente no início. Como complementa Julien (1993, p. 278), “sob seu aspecto de nutrição, a mãe é o símbolo da fartura, da segurança, da ternura e do amor, do calor e da compreensão [...]. Ela é proteção, o refúgio que se deseja atingir durante as tempestades da vida”. Mas o prolongamento dessa benevolência “pode sufocar, podar, transformando-se em captadora e castradora” (CHEVALIER; GHEERBRANT 2015, p. 580).

Neumann (2008) afirma que, na formação do ego, é necessária uma diferenciação com o não-ego, ou seja, separa-se do inconsciente, soltar-se do mundo aquático próprio da mãe, para que a individuação aconteça.

No que se refere ao simbolismo, associado à mãe, vale destacar que “esse símbolo universal do fundamento originário e da segurança é, em todos os âmbitos, a imagem da transmissão da vida à personalidade, independentemente da ordem social” (BIEDERMANN, 1994, p. 25). Jung, listando os atributos do arquétipo materno sintetiza que:

Seus atributos são o “maternal”: simplesmente a mágica autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta o que proporciona condições de crescimento, fertilidade e alimento da transformação mágica do renascimento; o instinto e o impulso favorável; o secreto, o oculto, o obscuro, o mundo dos mortos, o devorador, sedutor e venenoso, o apavorante e fatal. (JUNG, 2008a, p. 92, 158)

Em relação à figura de proteção concreta – **Avós**, a diferença significativa se refere às escolas. É provável que Avós estejam mais presentes junto às crianças da escola particular. Uma justificativa para isso pode estar no fato de que os avós das crianças de escola particular possivelmente tenham um nível socioeconômico maior, o que permite condições de trabalho e de aposentadoria melhores e, conseqüentemente, terem mais disponibilidade de acompanhar seus netos. A diferença é notória em relação à escola pública, o que nos leva inferir que isso

ocorre uma vez que esses avós estão ainda nas frentes de trabalho, não disponíveis para estarem muito tempo com seus netos.

Com as transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade, como a saída da mulher para o mercado de trabalho, as mudanças nos papéis de gênero e parentais, dentre outras, temos percebido que os papéis de mediadores têm se transformado, uma vez que pais e mães se veem obrigados a dividir seu tempo entre o trabalho e o cuidado com a casa e os filhos. Com isso, eles procuram ajuda na própria família, buscando novas possibilidades de relações para o cuidado da criança. Os avós, muitas vezes, são convocados para exercer essa função, de forma parcial ou integral (ARAÚJO; DIAS, 2010). Isso permite o encontro de duas gerações em que o desenvolvimento individual tanto das crianças quanto dos idosos se beneficia, pois essa relação vai além do cuidado.

Alves (2015) ressalta que o idoso representa a figura de educador, de conselheiro, podendo servir enquanto espelho ou referência para as crianças. Para Dias (2015), depois dos pais, os avós, principalmente quando vivem próximos e são bem aceitos, se tornam os principais agentes de socialização da criança. Em sua grande maioria, eles têm assumido um papel bastante relevante na dinâmica familiar.

Os avós são, neste momento, compositores de um novo papel social e representantes de um “novo” envelhecimento, possuindo papéis ativos na composição familiar (MAINETTI; WANDERBROOCKE, 2013). A relação estabelecida entre avós e netos, além do afeto, transmite para a infância uma herança cultural, de maneira simbólica, essencial para a formação da subjetividade da criança, de sua família e de toda a sociedade.

Quanto à figura de proteção concreta **Pai e Filho**, observa-se que foram as crianças maiores que mais a escolheram. Isso está de acordo com a literatura, uma vez que, no desenvolvimento psíquico da criança, a presença do pai pode facilitar para criança a passagem do mundo da mãe, da família, para o da sociedade. A partir dessa figura é permitido o acesso à agressividade, à afirmação de si, à capacidade de se defender e de explorar o ambiente. Hoje em dia, os pais estão mais participativos e compartilhando vários aspectos da vida de suas crianças, tanto do ponto de vista emocional, social, quanto cognitivo. A participação efetiva do pai na vida de um filho promove segurança, autoestima, independência e estabilidade emocional.

A figura do pai apresenta a capacidade de refletir e de formar um conjunto de valores, constituída na internalização de princípios entre o “certo” e o “errado”, mediada pelas figuras importantes que convivem com as crianças, principalmente o pai.

Samuels (1989, p. 197) afirma que “pai serve como mediador entre o ser natural primitivo do filho e seu meio social e sua herança altamente diferenciada”. Naturalmente, o pai é considerado uma instância próxima à consciência que administra os impulsos instintivos, dos desejos que espontaneamente irrompem e também oferecem resistência às forças constantes de mudanças.

Cavalcante (2011), apoiada pela teoria junguiana, sustenta que o arquétipo do pai, vivenciado através da encarnação no pai real, é o símbolo que promove a estruturação psíquica da criança e que lhe permite se abrir para o horizonte de novas possibilidades. Nesse sentido, a identificação da criança com o universo de seu pai se dá por meio da experiência da interação, quando ele aparece como interdito na relação entre mãe e filho e a sua presença marca, simbolicamente, a dinâmica de rompimento dessa fase.

Neumann (2008) acrescenta que a autoridade do patriarcado é importante para a expansão da consciência e inscreve o ego dentro dos valores culturais. Colman (1990) complementa que o pai é um vínculo entre o lar e o mundo exterior. Murdock (1998, p. 72) além de ressaltar os aspectos do pai relacionados à ordem e à proteção, bem como sua representação do mundo do intelecto, dos ideais e dos valores, afirma que “a magnitude do arquétipo do pai automaticamente dota-o do *status* do herói” (ibid.).

Segundo Jacoby (2010, p. 157) “arquetipicamente o masculino-paterno representa um logos agressivos, penetrante e diferenciador”. O pai detém, na projeção das crianças, o conhecimento de como o mundo funciona, além de propiciar uma ampliação no conjunto das possibilidades de exploração e de companheirismo. Complementa ainda que “os modos deles brincar com a criança diferem da mãe: eles são mais energéticos, táteis, fisicamente engajados, expostos ao risco e são caracterizados por uma maior variedade de atividade” (ibid., p. 160). Esse é um ponto que os fazem mais companheiros dos seus filhos.

Para Chevalier e Gheerbrant (2015), o pai é símbolo de geração, de poder, de domínio e valores. “É uma representação da autoridade: patrão, professor, protetor, deus” (ibid., p. 678). Os autores ainda ressaltam que a função geradora não é materna, mas paterna, como aquele que fecunda, mas, principalmente, transmite código de leis.

Biedermann (1994, p. 227) coaduna com a definição acima, ao considerar a figura do pai como uma “figura que, por causa de uma estrutura patriarcal, simboliza a autoridade máxima, e até mesmo a divindade. No simbolismo da psicologia profunda, o pai exprime a instância de ordem do superego”, acrescentando que “na iconografia alquímica é o sol que é considerado o pai” (ibid., p. 278).

O autor ainda complementa que:

A imagem do pai, associada intimamente à do princípio masculino, corresponde ao consciente, por contraposição ao sentido maternal do inconsciente. É representado simbolicamente pelos elementos ar e fogo. Também pelo céu, a luz, os raios e as armas. Assim como o heroísmo é a atitude espiritual própria do filho, o domínio é o poder do pai. Por isso, este representa o mundo dos mandamentos e proibições morais, que põe obstáculos à instintividade e a subversão, por expressar também a origem. (Ibid., p. 437)

No que se refere às figuras de proteção concretas que têm características exogâmicas, observa-se que os resultados obtidos quanto à figura **Amigos** são mais relevantes na escola particular. Essa frequência pode ser justificada pelo número maior de atividades juntos aos colegas na escola particular, uma vez que os alunos ficam mais tempo presentes no ambiente escolar. Por estarem mais presentes nessa instituição as crianças conseguem estabelecer vínculos mais permanentes.

Durante a infância é desejável que uma criança desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal com outras crianças e consiga em maior ou menor grau uma série de competências ou capacidades necessárias para conviver entre si. Amigos exigem a criação de um funcionamento fraterno, mais simétrico. Discutir, negociar, dividir, participar, ceder, “fazer por si mesmo” são ações que passam a vigorar no espaço da criança.

Souza (2010 p. 19) pontua que “O outro, o amigo, não tem apenas o caráter de espelho, mas nos mostra também nossos limites e possibilidades. A amizade constitui-se uma experiência universal de encontro. Encontro com aquele que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente de nós”. Reconhecendo o outro como diferente e, ao mesmo tempo, semelhante, é importante para que haja relações de maior reciprocidade. A autora ainda afirma que “o arquétipo fraterno faz-se imprescindível em nossa busca por uma sociedade mais igualitária e uma forma de ser mais verdadeira” (ibid., p. 21).

Quando uma criança expande seus vínculos de amizade aos seus iguais, não sendo apenas uma retórica lúdica, percebe-se um ego com maior grau de autonomia. Socializar-se e relacionar-se para além dos pais é um imperativo para o sujeito adquirir a maturidade. Corroborando com essa ideia, Corsaro (2002) diz que as crianças, ao interagirem com os seus pares no contexto escolar, iniciam a produção de cultura.

A dinâmica do arquétipo fraterno abarca as relações de amizade, cada vez mais fortalecidas, com o passar da idade. Hartrup e Stevens (1999) discorrem sobre as amizades das

crianças como relações em que há companhia e proximidade, fundamentadas em torno do lúdico, do brincar. Essas relações, observadas por um adulto, podem parecer simplórias, entretanto, para a criança, os vínculos com os amigos passam a ser cada vez mais valorizados.

Wahba (1993, p. 12) afirma que “no modelo arquetípico do coexistir, cada um procura o outro para, juntos, construir um mundo significativo”. Barcellos (2009) aprofunda essa questão ao afirmar que o irmão ou amigo localiza aquilo que não somos ou quem somos, estabelecendo fronteiras entre o eu e o não eu e dando ao sujeito um lugar, um sentimento de pertença. Portanto, a fraternidade é muito importante para a formação da identidade.

Os dados obtidos, quanto à figura de proteção concreta **Igreja**, mostram que as crianças de 10 anos escolhem com frequência maior a igreja que as crianças menores. Possivelmente a igreja enquanto instituição e enquanto local de culto vai sendo mais familiar para as crianças maiores.

Mesmo que, nos dias de hoje, para muitos, a igreja pouco represente, ela ainda ocupa o centro da cidade, fato que testemunha a importância dessa edificação nas cidades de países cristãos. É para lá que muitos se dirigiam, quando se sentiam perdidos. A pessoa crente, de bastante sensibilidade religiosa olhava para um templo e sentia que existia, no mundo, um esconderijo. Talvez isso não seja mais a percepção geral das pessoas, mas o templo continua com o significado de lugar de conforto, de esperança e de transcendência. Templos, em linhas gerais, parecem ser à saída de emergência para um mundo melhor.

A igreja simboliza a sacralidade que a religião confere ao nascimento, ao casamento e a morte. Nesse sentido, a religião é uma esfera de compensação, de acolhimento e de amor incondicional. Remodela o tempo, os afetos e os desafetos.

Segundo Elíade (2007), a igreja é um dos símbolos do self, um símbolo feminino ligado ao arquétipo da grande-mãe, cujo significado básico é o de ventre materno. Entre os símbolos importantes que a psicologia busca traduzir para a consciência, estão os símbolos estruturantes que a religião ajudou a formar no inconsciente coletivo, símbolos que dão colorido ao nosso imaginário e estruturam nossa consciência, quer sublimes, quer sejam infernais.

4.4. Validação do instrumento

A validação das escalas de medo e proteção foi realizada através de uma análise fatorial por correspondências múltiplas, uma vez que as variáveis utilizadas são qualitativas

nominais. Cada uma dessas variáveis corresponde a uma figura que a criança poderia escolher ou não. Como dito anteriormente, esse trabalho foi realizado através do programa SPAD 4.0 (Système Portable d'Anallise des Donnés).

Tabela 86: Distribuição das modalidades Saturações fatoriais dos 12 itens

Figuras de medo	Coordenadas					Contribuição					Qualidade de representação				
	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5
Briga casal															
Sim	-2,44	-0,12	-0,70	0,73	-1,02	18,9	0,1	2,6	3,2	6,5	0,43	0,00	0,04	0,04	0,08
Não	0,18	0,01	0,05	-0,05	0,07	1,4	0,0	0,2	0,2	0,5	0,43	0,00	0,04	0,04	0,08
Contribuição acumulada=						20,3	0,1	2,8	3,4	7,0					
Briga meninos															
Sim	-2,50	-0,60	0,14	0,67	-0,68	16,9	1,4	0,1	2,3	2,4	0,38	0,02	0,00	0,03	0,03
Não	0,15	0,04	-0,01	-0,04	0,04	1,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,38	0,02	0,00	0,03	0,03
Contribuição acumulada=						17,9	1,5	0,1	2,4	2,5					
Ogro															
Sim	0,30	-0,11	0,11	-0,09	-0,09	3,3	0,6	0,7	0,6	0,6	0,28	0,00	0,20	0,00	0,04
Não	-1,15	0,41	-0,42	0,34	0,35	12,7	2,4	2,8	2,1	2,4	0,28	0,00	0,20	0,00	0,04
Contribuição acumulada=						16,0	3,0	3,5	2,7	3,0					
Acidente															
Sim	-2,62	-1,19	-1,90	-1,72	1,17	7,3	2,2	6,4	5,9	2,9	0,16	0,03	0,08	0,07	0,03
Não	0,06	0,03	0,04	0,04	-0,03	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,16	0,03	0,08	0,07	0,03
Contribuição acumulada=						7,5	2,3	6,5	6,0	3,0					
Diabo															
Sim	0,02	0,38	-0,12	0,01	-0,29	0,2	7,3	0,8	0,0	5,7	0,02	0,42	0,04	0,00	0,25
Não	-0,21	-1,11	0,35	-0,02	0,85	0,5	21,7	2,4	0,0	17,0	0,02	0,42	0,04	0,00	0,25
Contribuição acumulada=						0,7	29,0	3,2	0,0	22,7					
Dragão															
Sim	0,43	0,58	-0,53	-0,31	-0,37	3,5	9,6	8,9	3,3	5,0	0,13	0,23	0,19	0,06	0,09
Não	-0,29	0,40	0,36	0,21	0,25	2,4	6,5	6,1	2,3	3,4	0,13	0,23	0,19	0,06	0,09
Contribuição acumulada=						5,9	16,1	15,0	5,6	8,4					
Ladrão															
Sim	-0,57	0,13	0,69	-0,34	0,09	6,5	0,5	15,8	4,3	0,3	0,23	0,01	0,34	0,08	0,01
Não	0,41	-0,09	-0,49	0,24	-0,06	4,6	0,3	11,2	3,0	0,2	0,23	0,01	0,34	0,08	0,01
Contribuição acumulada=						11,1	0,8	27,0	7,3	0,5					
Vampiro															
Sim	0,22	0,00	0,19	0,01	0,08	1,9	0,0	2,2	0,0	0,5	0,28	0,00	0,20	0,00	0,04
Não	-1,30	0,03	-1,08	-0,06	-0,47	11,3	0,0	13,2	0,0	2,9	0,28	0,00	0,20	0,00	0,04
Contribuição acumulada=						13,2	0,0	15,4	0,0	3,4					
Avião															
Sim	-1,25	-0,98	1,46	0,27	-0,09	5,0	4,5	11,3	0,4	0,1	0,11	0,07	0,15	0,01	0,00
Não	0,09	0,07	-0,11	-0,02	0,01	0,4	0,3	0,8	0,0	0,0	0,11	0,07	0,15	0,01	0,00
Contribuição acumulada=						5,4	4,8	12,1	0,4	0,1					
Bruxa															
Sim	0,26	-0,69	-0,29	1,37	0,56	0,7	7,6	1,6	37,8	6,6	0,02	0,14	0,03	0,56	0,09
Não	-0,08	0,21	0,09	-0,41	-0,17	0,2	2,3	0,4	11,3	2,0	0,02	0,14	0,03	0,56	0,09
Contribuição acumulada=						0,9	9,9	2,0	49,1	8,6					
Raio															
Sim	-0,89	-1,99	-1,25	-2,76	1,60	1,2	8,9	4,0	21,9	7,7	0,03	0,13	0,05	0,26	0,09
Não	0,03	0,07	0,04	0,09	-0,05	0,0	0,3	0,1	0,7	0,3	0,03	0,13	0,05	0,26	0,09
Contribuição acumulada=						1,2	9,2	4,1	22,6	8,0					
Morte															
Sim	-0,02	0,04	-0,48	-0,08	0,87	0,0	15,8	5,5	0,2	22,5	0,00	0,34	0,04	0,03	0,03
Não	0,01	-0,40	0,22	0,04	-0,41	0,0	7,4	2,6	0,1	10,6	0,00	0,34	0,04	0,03	0,03
Contribuição acumulada=						0,0	23,2	8,1	0,3	33,1					

A Tabela 86 mostra os resultados da análise de correspondências múltiplas para a escala de figuras do medo. Nessa análise as figuras Briga de casal, Briga de meninos, Ogro e Acidente estão concentrados no primeiro eixo, nomeado como “Ameaças do cotidiano”. Diabo e Dragão estão no eixo 2, nomeado como “Ameaças distantes”. Ladrão, Vampiro e Avião caindo apresentam as maiores cargas fatoriais no terceiro eixo, nomeado como “Ameaças frequentes”. O quarto eixo agrega Bruxa e Raio, que são as “Ameaças do feminino”, a Morte está no eixo 5 e indica “Ameaça constante”.

O Quadro I resume as informações acima que foram nomeadas por nós para distinguir cada eixo.

Quadro 1: Eixos ou subescalas e respectivas dimensões de cada um dos eixos apresentados

		FIGURAS DE MEDO				
EIXOS	1 – Ameaças do cotidiano	2- Ameaças distantes	3- Ameaças frequentes	4- Ameaças do feminino	5- Ameaça constante	
FIGURAS	Briga de casal Briga de meninos Ogro Acidente Trânsito	Diabo Dragão	Ladrão Vampiro Avião Caindo	Bruxa Raio	Morte	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se observa, em alguns eixos, podem ser observadas figuras de medo fantásticas e concretas.

Eixo1- Ameaças do cotidiano

Figura Casal Brigando

Figura Briga de Meninos

Figura Ogro

Figura Acidente de Trânsito

As figuras acima consideradas são das mais frequentes na vida diária da criança. O Ogro, entendido como monstro, é figura fantástica, mas muito frequente nas fantasias e sonhos das crianças nessas faixas etárias, concretizado no brincar.

Eixo 2- Ameaças distantes

Figura Diabo

Figura Dragão

Essas são figuras de medo fantásticas e mais distantes no imaginário das crianças. Pertencem aos contos, às histórias, aos filmes, etc. O Diabo liga-se também aos ensinamentos religiosos.

Eixo 3- Ameaças frequentes

Figura Ladrão

Figura Vampiro

Figura Avião

As figuras listadas acima foram nomeadas como ameaças frequentes, mas diferentes das ameaças do cotidiano. A colocação do Vampiro no eixo 3 talvez se justifique pela proximidade e familiaridade da figura do vampiro nos filmes e *videogames* atuais.

Eixo 4- Ameaças do feminino

Figura Bruxa

Figura Raio

O eixo 4 foi nomeado como ameaças do feminino, sendo o Raio o acontecimento que precede ou segue, muitas vezes, o aparecimento da bruxa em histórias e desenhos. A Bruxa representa a ameaça à evolução e à autonomia. O aspecto negativo do feminino, figurado pela Bruxa, traz o medo de ficar preso junto à mãe, que não deixa crescer.

Eixo 5- Ameaça constante

Figura Morte

Nomeada como ameaça constante, isolada pode ser considerada a síntese de todos os medos, desde o início da existência até o fim dela. Onipresente ela presentifica a transitoriedade da vida e a mortalidade, característica do ser vivo.

Tabela 87: Distribuição das modalidades em eixos fatoriais Saturações fatoriais dos 12

Figuras de proteção	Coordenadas					Contribuição					Qualidade de representação				
	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5
Fada															
Sim	1.01	0.19	0.57	0.12	-0.54	8,0	0,5	5,1	0,2	5,2	0.23	0.01	0.07	0.00	0.07
Não	-0.23	-0.04	0.13	-0.03	0.12	1,1	1,2	0,1	1,2	1,2	0.23	0.01	0.07	0.00	0.07
Contribuição acumulada=						9,1	1,7	5,2	1,4	6,4					
Amigos															
Sim	-0.59	-0.54	0.12	-0.24	0.08	6,3	8,9	0,5	2,3	0,3	0.26	0.22	0.01	0.04	0.01
Não	0.44	0.41	0.09	0.18	-0.06	4,7	6,7	0,4	1,7	0,2	0.26	0.22	0.01	0.04	0.01
Contribuição acumulada=						11,0	15,6	0,9	4,0	0,5					
Mãe-filho															
Sim	-0.35	0.64	0.15	0.00	0.01	2,7	14,7	1,0	0,0	0,0	0.13	0.43	0.03	0,0	0,0
Não	0.37	-0.67	0.16	0.00	-0.01	2,9	15,6	1,1	0,0	0,0	0.13	0.43	0.03	0,0	0,0
Contribuição acumulada=						5,6	30,3	2,1	0,0	0,0					
Pai-filho															
Sim	-0.43	0.71	0.19	-0.43	0.46	3,0	14,0	1,2	6,6	7,7	0.12	0.32	0.02	0.12	0.13
Não	0.27	-0.45	0.12	0.27	-0.29	1,9	8,8	0,8	4,2	4,8	0.12	0.32	0.02	0.12	0.13
Contribuição acumulada=						4,9	22,8	2,0	10,8	12,5					
Avós															
Sim	-0.63	-0.55	0.21	0.04	-0.17	6,7	8,6	1,5	0,1	1,1	0.26	0.20	0.03	0.00	0.02
Não	0.41	0.36	0.14	-0.02	0.11	4,4	5,6	1,0	0,0	0,7	0.26	0.20	0.03	0.00	0.02
Contribuição acumulada=						11,1	14,2	2,5	0,1	1,8					
Ursinho															
Sim	0.11	0.10	2.04	1.11	0.10	0,1	0,1	39,7	12,6	0,1	0,00	0,00	0,53	0,16	0,00
Não	-0.01	-0.01	0.26	-0.14	-0.01	0,0	0,0	5,0	1,6	0,0	0,00	0,00	0,53	0,16	0,00
Contribuição acumulada=						0,1	0,1	44,7	14,2	0,1					
Família															
Sim	-0.42	-0.13	0.37	0.17	-0.28	4,4	0,7	6,9	1,6	4,3	0.25	0.02	0.19	0.04	0.11
Não	0.58	0.18	0.51	-0.24	0.38	6,0	0,9	9,4	2,1	5,9	0.25	0.02	0.19	0.04	0.11
Contribuição acumulada=						10,4	1,6	16,3	3,7	10,2					
Anjo															
Sim	0.32	0.15	0.14	0.23	-0.13	3,3	1,2	1,2	3,5	1,2	0.29	0.07	0.05	0.14	0.05
Não	-0.88	-0.42	0.38	-0.63	0.36	8,9	3,4	3,2	9,6	3,3	0.29	0.07	0.05	0.14	0.05
Contribuição acumulada=						12,2	4,6	4,4	13,1	4,5					
Homem aranha															
Sim	1.07	-0.15	0.18	-0.81	-0.94	9,4	0,9	0,2	18,5	0,8	0.24	0.01	0.00	0.22	0.01
Não	-0.26	0.04	0.04	0.19	0.23	0,9	0,1	0,0	1,7	0,1	0.24	0.01	0.00	0.22	0.01
Contribuição acumulada=						10,3	1,0	0,2	20,2	0,9					
Mago															
Sim	1.61	-0.39	0.17	-1.55	0.31	9,4	0,9	0,2	18,5	0,8	0.24	0.01	0.00	0.22	0.01
Não	-0.15	0.04	0.02	0.14	-0.03	0,9	0,1	0,0	1,7	0,1	0.24	0.01	0.00	0.22	0.01
Contribuição acumulada=						10,3	1,0	0,2	20,2	0,9					
Igreja															
Sim	0.63	-0.43	0.80	0.82	0.95	3,7	2,9	12,1	13,6	18,9	0.11	0.05	0.18	0.19	0.26
Não	-0.18	0.12	0.23	-0.23	-0.27	1,1	0,8	3,5	3,9	5,4	0.11	0.05	0.18	0.19	0.26
Contribuição acumulada=						4,8	3,7	15,6	17,5	24,3					
Papai Noel															
Sim	1.09	-0.67	0.57	-0.37	1.10	7,1	4,5	3,9	1,7	16,1	0.19	0.07	0.05	0.02	0.20
Não	-0.18	0.11	0.09	0.06	-0.18	1,2	0,7	0,6	0,3	2,6	0.19	0.07	0.05	0.02	0.20
Contribuição acumulada=						8,3	5,2	4,5	2,0	18,7					

A Tabela 87 apresenta a distribuição das modalidades das figuras de proteção em 5 eixos fatoriais, suas respectivas contribuições para a inércia e as suas qualidades de representação.

Nesse sentido, a figura da Fada tem sua maior contribuição no eixo 1, que indica Proteção mágica. As figuras Amigos, Mãe e filho. Pai e filho e Avós têm maior contribuição no segundo eixo e podem ser indicadoras de Proteção próxima. O eixo 3 agrega as figuras Ursinho e Família, que indicam Proteção transicional. As figuras do Anjo, Homem Aranha e Mago têm sua maior contribuição no eixo 4, sendo nomeadas como Proteção heroica. O último eixo agrega as figuras da Igreja e do Papai Noel, que indicam Proteção distante.

É válido destacar ainda que tais nomeações foram realizadas pela pesquisadora e estão resumidas no Quadro 2.

Quadro 2: Eixos ou subescalas e respectivas dimensões de cada um dos eixos apresentados

EIXOS	FIGURAS DE PROTEÇÃO				
	1 – Proteção mágica	2- Proteção próxima	3- Proteção transicional	4- Proteção heroica	5- Proteção distante
FIGURAS	Fada	Amigos Mãe; filho Pai/filho Avós	Ursinho Família	Anjo Homem Aranha Mago	Igreja Papai Noel

Fonte: Elaborada pela autora.

Como se observa em alguns eixos podem ser observadas figuras de proteção fantásticas e concretas.

Eixo 1 -Proteção mágica

Figura Fada

A Fada se coloca sozinha nesse eixo. É uma figura mágica, presente em todas as idades, podendo ser considerada também como figura de transição. Não é ligada a nenhum sistema religioso contemporâneo, mas traz uma proteção transpessoal, acima dos recursos dos seres humanos.

Eixo 2 – Proteção próxima

Figura Amigos

Figura Mãe-filho

Figura Avós

Figura Pai-filho

Essas são figuras de proteção em geral, presentes no cotidiano da vida das crianças. Na faixa etária, dos 6 aos 10 anos, as crianças tendem a recorrer a elas nos momentos de perigo, tendo consciência de que dependem das pessoas da família para se sentirem seguras. Na escola, são os amigos próximos, isto é os chamados “melhores amigos” que garantem a segurança no grupo.

Eixo 3 – Proteção transicional

Figura Ursinho

Figura Família

Essas duas figuras foram consideradas figuras de proteção transicionais, por darem segurança às crianças na ausência das figuras familiares mais próximas.

Eixo 4 – Proteção heroica

Figura Anjo

Figura Homem Aranha

Figura Mago

Agrupadas no eixo 4, essas figuras podem ser consideradas como a possibilidade de proteção por heróis. O herói pode ter origem divina, semidivina ou ser simplesmente mortal, mas sempre seus feitos desafiam a lógica humana. Inteligentes, ágeis, poderosos, além de protegerem os mais frágeis, são também modelos importantes para a identidade da criança.

Eixo 5 – Proteção distante

Figura Igreja

Figura Papai Noel

O eixo 5 traz figuras cuja proteção não é prevalente no cotidiano. O Papai Noel só se torna presente ao se aproximar o Natal e a Igreja não tende a ser, para maioria das crianças, um lugar de frequência obrigatória ou constante, salvo nas famílias religiosas e praticantes. Rituais como a primeira comunhão e o *bar mitzvah*, que podem aproximar a criança mais das práticas religiosas, só acontecem após a idade das crianças aqui estudadas. Assim, a Igreja e o Papai Noel figuram como proteção distante.

CONCLUSÃO

As crianças têm fortes tendências para acreditar em deuses, pois os deuses ocupam um doce lugar em sua forma natural de pensar: deuses são prontamente e facilmente acomodados nas mentes das crianças e preenchem algumas lacunas conceituais que ocorrem naturalmente bem (BARRET, 2012; tradução livre)

Como discutido ao longo desta pesquisa, o ser humano, em várias situações, pode ser perturbado pelo medo, uma emoção atávica e essencial para a sobrevivência e evolução do ser humano, o que não é diferente para a criança. A um dado momento de seu desenvolvimento, toda criança manifesta medos, que aos poucos vão sendo controlados, durante seu crescimento sob os efeitos da educação e da vida em sociedade. Tais medos não existem por acaso e tendem a ser específicos às diferentes idades.

Além disso, o imaginário infantil é repleto de seres fantásticos, e há uma série de situações em que eles amedrontam a criança. Comumente, bichos imaginários, monstros despertam o medo na criança durante a noite, ou mesmo ao anoitecer. O bicho-papão, a bruxa, o fantasma, o homem do saco, o monstro são personagens que amedrontam as crianças menores, mas que, com o tempo, tendem a ser substituídos por temores mais concretos, como sequestros, assaltos ou outras situações de violência presentes na sociedade.

Segundo a psicologia analítica, a criança vive muito próxima aos conteúdos do inconsciente coletivo, o que justifica uma prevalência do mundo da fantasia. Porém, é fundamental que ela, progressivamente se perceba com um ser capaz de adquirir autonomia e de manter relações mais objetivas com o mundo interno e com o mundo externo. As manifestações das emoções, entre elas as do medo surgem ao longo do desenvolvimento como um processo fundamental para a diferenciação do ego a partir do *Self* e para o fortalecimento do ego.

O entrelaçamento da psicologia analítica com a neurobiologia e a sociologia se mostra interessante neste estudo sobre o medo, uma vez que favorece a possibilidade de explicar, atualizar e ampliar a compreensão dos fenômenos psíquicos, proporcionando novas e diversificadas visões, considerando que a cultura passa por transformações. Além da interpretação atual da teoria do apego que auxilia a pensar como os padrões de autorregulação das emoções se estabelecem e como as experiências de apego, desde os primeiros vínculos

afetivos, são fundamentais para a criança construir um modelo representacional interno de si mesma, e como esse modelo impactará significativamente suas relações ao longo da vida.

A partir disso, esta pesquisa se articula na tentativa de entender a percepção e a manifestação dos fatores medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos, partindo de duas hipóteses. A primeira de que o medo é mais ligado a seres fantásticos no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto ao longo dos anos, enquanto os fatores de proteção são mais concretos no início da vida e depois vão se tornando mais fantásticos.

Para isso, como instrumento, utilizou-se de um baralho de figuras construído para esta pesquisa, considerando-se quatro categorias: figuras de medo fantásticas, figuras de medo concretas, figuras de proteção fantásticas e figuras de proteção concretas a fim de verificar tais hipóteses.

Com uma amostra constituída por meninos e meninas de 6 a 10 anos, de escola pública e de escola particular, buscou-se estudar a percepção e a manifestação dos fatores de medo e dos fatores de proteção, como dito anteriormente.

A amostra dos participantes da pesquisa foi composta por 50% de participantes do sexo feminino e 50% de participantes do sexo masculino; da escola pública e da escola particular, também em uma distribuição de 50% para cada escola. Buscou-se ainda uma distribuição homogênea quanto à idade das crianças, porém, o número de alunos de 6 anos é menor no 1º ano, onde também tem alunos de 5 anos, os quais não foram incluídos. Assim, na amostra, é menor o número de crianças de 6 anos.

No que se refere às figuras de medo, as figuras fantásticas foram mais escolhidas em relação às concretas, tanto pelos meninos como pelas meninas, em todas as idades, o que mostra a prevalência do mundo da fantasia na infância.

Quanto ao objetivo específico: verificar se existem diferenças quanto ao gênero na percepção e manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção, observou-se que, na amostra total, os meninos escolhem mais as figuras de proteção fantásticas e as meninas escolhem mais as concretas, o que pode estar ligado às formas diferentes do brincar.

Mas, no que diz respeito às figuras de medo fantásticas e concretas, não existe diferença entre meninos e meninas. Em relação às figuras de proteção fantásticas, existiram diferenças significantes entre meninos e meninas. A escolha da figura Fada e da figura Ursinho foi mais frequente entre as meninas, enquanto que a figura Homem Aranha foi mais escolhida pelos meninos. Isso parece estar de acordo com as preferências diferentes encontradas no brincar entre os dois gêneros.

Ao analisar as figuras de proteção concreta quanto ao gênero, observa-se que a escolha da figura Mãe e filho foi maior no gênero feminino, o que é compreensível dada a proximidade maior da mãe, pelas meninas, por manterem a identificação com elas enquanto feminino, enquanto que os meninos passam progressivamente a se identificarem cada vez mais com a figura masculina.

Em relação ao objetivo específico: verificar se existem diferenças quanto à idade na percepção e manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção, verificou-se que o Vampiro, o Ogro e o Diabo foram as escolhas mais frequentes entre as figuras de medo fantásticas. A escolha do Vampiro se mantém elevada em todas as idades para todas as crianças, o que, simbolicamente, pode ser entendido com um desafio que precisa ser confrontado para crescer, sabendo-se também que é uma figura muito frequente atualmente nas histórias e jogos infantis.

Foi interessante perceber que a Bruxa teve a escolha diminuída ao longo das idades, o que pode ser compreendido como a possibilidade de afastamento maior dos aspectos ameaçadores do materno.

O Ladrão foi a figura de medo mais escolhida dentre as concretas e sua escolha aumentou com a idade, assim como tendeu a aumentar com a idade a escolha das figuras: Casal brigando e Meninos brigando. Isso comprova a primeira hipótese: o medo tende a ser ligado a figuras mais fantásticas ao redor dos 6 anos, o que diminui progressivamente, sendo que aos 10 anos predomina o medo ligado a figuras concretas. Dessa forma, a escolha da figura de medo concreta Avião caindo também aumentou com a idade, e a escolha da figura de medo concreta Acidente de trânsito elevou-se aos 9 anos.

No que se refere às figuras de proteção, verificou-se que a escolha das figuras fantásticas diminuíram com a idade e as concretas aumentaram, o que contraria a princípio a segunda hipótese deste estudo. Cabe ainda ressaltar que a figura do Anjo foi a mais escolhida dentre as figuras de proteção fantásticas, com uma frequência maior que todas as demais juntas. Foi também verificado que a escolha dela aumentou com a idade. As demais figuras dessa categoria, Fada, Homem Aranha, Papai Noel, Ursinho, são figuras mais próprias das crianças mais jovens, sendo que os dados mostraram que de fato, a escolha de algumas delas (Homem Aranha e Ursinho diminuiu muito com a idade).

Desse modo, levando em conta essa segunda hipótese, ou seja, de que as figuras de proteção fantásticas tendam a aumentar com a idade, supõe-se que, ao se elaborar o baralho, não tenha havido atenção à seleção de figuras de proteção fantásticas, selecionando figuras

que não pertenciam mais ao repertório das crianças mais velhas, justificando assim o resultado: diminuição da escolha de figuras de proteção fantásticas com o aumento da idade.

Em relação às figuras de proteção concretas, observou-se que as escolhas das crianças em relação às figuras familiares (Mãe e Filho; Pai e Filho, Avós) e à figura Igreja aumentaram com a idade ou tenderam a aumentar. A escolha da figura Amigos manteve-se estável. Esses dados contrariam também a segunda hipótese, já que se acreditava que, na trajetória do seu desenvolvimento, as crianças nessa idade já estariam se desvinculando de seus progenitores. Tendo em vista a ideia de que, a partir da representação interna de um apego seguro, é possível à criança distanciar-se fisicamente e emocionalmente de seus cuidadores, buscando sua autonomia.

O processo de aquisição da autonomia vem naturalmente, já que a curiosidade e as possibilidades novas da vida as instigam a buscar novos horizontes e desafios. A criança deixa de ser passiva e dependente para tornar-se cada vez mais ativa e independente, em seu próprio desenvolvimento. Os dados da pesquisa mostraram que as crianças, mesmo as mais velhas, permanecem muito ligadas às figuras de proteção familiares, sem buscarem sua autonomia. Daí, é possível inferir que a realidade vivida por essas crianças, nos tempos atuais, as force de certa forma a ficarem “presas” as figuras de proteção concreta (Família, Mãe e Filho, Amigos e Avós) para obterem maior segurança. A vizinhança, a cidade, o mundo tornaram-se lugares perigosos, onde muito cuidado precisa ser tomado para que a pessoa não seja vítima de diversos tipos de violência.

Os tempos atuais são mostrados pelos adultos e pelas mídias em geral como tempos perigosos para as crianças. Observa-se também que, cada dia mais, os familiares se revezam para auxiliarem as crianças no que elas precisam dentro da sua esfera de atividades. Concluiu-se, portanto, que de acordo com os dados encontrados as crianças têm dificuldades de sair do âmbito familiar.

Assim, dois fatores podem ter contribuído para a não confirmação da segunda hipótese. Primeiro, a escolha não das figuras de proteção fantásticas em função da idade e, segundo, a dificuldade encontrada pelas crianças para treinar e exercer a autonomia, tão necessário ao crescimento pessoal, que faz com que elas permaneçam fundamentalmente sob a necessidade de proteção da família.

Por outro lado, a escolha da figura de proteção fantástica Anjo foi superior à soma das figuras de proteção fantásticas e foi superior a todas as figuras de proteção concretas. O anjo estaria ligado à proteção heroica e uma vez que as crianças vivem em um país cristão, é

compreensível essa escolha. O anjo da guarda é aquele que está próximo à criança, defendendo-a dos perigos e que a acompanha nos momentos difíceis da vida. Nesse sentido, é possível pensar que de fato uma figura de proteção fantástica tão prevalente quanto o Anjo e que ainda tem sua frequência aumentada com a idade poderia confirmar a segunda hipótese. Traz um reforço a essa afirmação o aumento com a idade da escolha da figura Igreja, que, embora tenha sido categorizada como figura concreta, traz a possibilidade de uma proteção transpessoal.

Na atualidade, principalmente no que se refere ao Brasil, as condições do ensino público no nível do fundamental I – frequentado pelas crianças da pesquisa – passam por condições insatisfatórias, o que leva à busca da escola particular pelas famílias que podem ou se esforçam para arcar com o ensino pago. Desse modo, ficam, em geral, na escola de nível fundamental público, as crianças que pertencem a grupos menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico.

Assim, ao analisar as diferenças quanto às escolas, na realidade, avalia-se as condições sócio, culturais e econômicas diferentes. Portanto, quanto ao objetivo específico: e verificar se existem diferenças nas crianças da escola pública e da escola particular na percepção e manifestação dos fatores de medo e fatores de proteção, verificou-se que em relação às figuras de medo fantásticas, não houve diferença significativa nas escolhas das crianças da escola pública e da escola particular. Mas, em relação às figuras de medo concretas, verificou-se que a figura Ladrão foi mais escolhida pelas crianças da escola pública, possivelmente por viveram, na cidade de São Paulo, em um ambiente sócio, econômico e cultural menos privilegiado, onde a violência é mais comum. A figura Briga de casal também foi a escolha mais frequente nas crianças da escola pública, podendo inferir, também, que devido às condições do ambiente onde vivem, essas crianças convivem com brigas mais explícitas e próximas delas.

No que se relaciona às figuras de proteção fantásticas, pode ser visto que a figura Fada foi escolha maior pelas crianças da escola pública em relação às crianças da escola particular. A fada é uma figura de proteção mágica, que pertence às histórias contadas às crianças mais jovens. A escolha da Fada pelas crianças da escola pública pode ser compreendida como uma compensação no mundo do imaginário para uma realidade que não está sendo boa.

Quanto às figuras de proteção concretas, verificou-se que as figuras Família, Avós e Amigos foram mais escolhidas pelas crianças da escola particular em relação à escola pública. Esses dados podem sugerir que, em condições mais privilegiadas do ponto de vista social,

econômico e cultural, as crianças se sintam mais protegidas pelas pessoas da família e também sejam mais estimuladas a estabelecer e manter relações de amizade com seus pares.

Ainda como um dos objetivos específicos, buscou-se a validação do instrumento construído, realizando uma análise fatorial por correspondências múltiplas, por serem as variáveis qualitativas nominais.

Mediante o estudo das correlações, as figuras foram agrupadas em cinco eixos em relação às figuras de medo e cinco eixos em relação às figuras de proteção. Figuras fantásticas e concretas puderam ser agrupadas em alguns casos nos mesmos eixos. Os eixos em função das respectivas dimensões foram nomeados como: Eixo 1- Ameaças do cotidiano; Eixo 2- Ameaças distantes; Eixo 3- Ameaças frequentes; Eixo 4- Ameaças do feminino e Eixo 5- Ameaça constante – esses eixos representam as figuras de medo fantásticas e concretas. Contudo as figuras de proteção fantásticas e concretas foram nomeados como: Eixo 1- Proteção mágica; Eixo 2 – Proteção próxima; Eixo 3 – Proteção transicional; Eixo 4 – Proteção heroica e Eixo 5 – Proteção distante.

Quanto à relevância desta pesquisa para a sociedade, sabe-se que, para a psique infantil, o medo é um fator relacionado à sobrevivência e que o aprender a administrar situações que ocasionam medo é uma necessidade ao desenvolvimento psicológico da criança. A segurança que o núcleo familiar pode trazer é o fator de proteção preponderante na infância. Os achados desta pesquisa reforçam a importância dos estudos sobre a família e sobre as relações dos pais com seus filhos, salientando a importância da orientação psicológica aos pais, visando um apego seguro. Os medos são normais e desejáveis ao longo do desenvolvimento e cabe aos pais ajudarem seus filhos a aprenderem estratégias boas para superar com ganhos os medos próprios à idade e a se protegerem das situações de violência.

Estabelecer entre os familiares e entre estes e a criança um vínculo que envolva amor, respeito, carinho, atenção, compreensão e coerência sempre ajuda a criança a encarar seus “monstros”, além de permitir que parte de suas fantasias, como um herói, sirva de apoio adequado para a superação de seu desafio de crescer de forma saudável em um ambiente familiar equilibrado.

Acredita-se, ainda, que as hipóteses levantadas sejam válidas para as questões estudadas. Entretanto, é provável que o instrumento criado, pelas considerações já feitas, tenha limitações em função da escolha de algumas figuras, especificamente das figuras de proteção fantásticas selecionadas para o baralho. Ainda, por meio dos dados obtidos, acredita-

se que os dados relativos à escolha da figura do Anjo e da figura da Igreja possam mostrar a importância da proteção de figuras transpessoal nas crianças mais velhas.

Por fim, cabe destacar que novas pesquisas nesse campo poderiam elucidar melhor essa questão.

REFERÊNCIAS

ABAR, J. M. Menstrual cycle modulation of the relationship between cortisol and long-term memory. **Psychoneuroendocrinology**, 33(6), p. 874–882, 2008.

ADDARIO, A. C. O guia dos medos das crianças. Da infância à adolescência, saiba como superar os medos que aflige seu filho, especial para o iG São Paulo. **IG**, 2011. Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/filhos/o-guia-dos-medos-dascriancas/n1596998013751.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

ADLER, G. **Studies in analytical psychology**. New York: G. P. Putnam's Sons; 1966. affect regulation in development of trauma. *Clinical Social Work*, n. 36, pp. 9-20. Último acesso em: 10 de dezembro de 2012.

ALMADA, F. A. A neurociência afetiva como modelo explicativo das emoções básicas. **Psicologia argumento**, v. 32, n. 74, 2014.

ALVES, S. M. M. **Cuidar ou ser responsável?** Uma análise sobre a intergeracionalidade na relação avós e netos. Dissertação (Mestrado em Política e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, C. A. Novas ideias em resiliência. **Revista Hermes**, São Paulo, n. 11, p. 85-107, 2006.

_____. Resiliência ontem, hoje e amanhã. In: ARAÚJO, C. A., MELLO, M. A. e RIOS, A. M. G. **Resiliência: teoria e práticas de pesquisa em psicologia**. São Paulo: Ithaka, 2011.

_____. Psicologia analítica. In: ASSUMPCÃO JR, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2012.

ARAÚJO, C. P.; DIAS, C. M. de S. B. Avós guardiões de baixa renda. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.4, n.2, p. 229-237, 2010.

AUFRANC, A. L. B. Excalibur. Junguiana. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, São Paulo, n. 4. p. 127-135, 2004.

BALLONE, G. J. **Ansiedade de separação na infância**, 2001. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/ansinfancia.html>> Acesso em: 11 jun. 2015

BANDEIRA, D. R.; LOGUERCIO, A., CAUMO, W., FERREIRA, M. B. C. O desenho da figura humana. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2 (2), p. 129-134, 1998.

BARCELLOS, G. **Vôos e raízes**. São Paulo: 2006.

_____. **O irmão: Psicologia do Arquétipo Fraternal**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARRETT J L. Exploring the natural foundations of religion. **Trends Cogn Sci.**, jan; 4(1), p. 29-34. 2004.

_____. **Born Believers: The science of children's religious belief** New York: Atria Books, 2012.

BATISTA, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 10a ed. São Paulo: Ática, 2010.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BIEDERMANN, H. **Dicionário ilustrado de símbolos**. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1994.

BILOTTA, F. A. **Heroínas: da Submissão à ação**, uma análise junguiana dos personagens dos filmes de animação. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BITTENCOURT, M. I. G. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação & Pesquisa**, 30 (3), p. 475-491, 2004.

_____. Invasões bárbaras: espaço real, espaço simbólico e medos infantis. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2. **Anais...** 2006.

_____. O espaço e os outros. Aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. **Revista Mal-Estar e subjetividade**, 10 (4), p. 1301-1323, 2010.

BLEICHMAR, N. M.; BLEICHAMAR, C. L. **A psicanálise depois de Freud: teoria clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

BOECHAT, W. (org.). **Mitos e Arquétipos do Homem Contemporâneo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. **A Mitopoese da psique: mito e individuação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

BOEHNER, P.; GILSON, E. **História da Filosofia Cristã**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOWLBY, J. The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. **International Journal of Psycho-Analysis**, v. 21, p. 1-25, 1940.

_____. Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life. **International Journal of Psycho-Analysis**, v. 25, p. 107-127, 1944.

_____. The nature of the child's tie to his mother. **International Journal of Psycho-Analysis**, London, 39, p. 350-373, 1958. Disponível em: <<http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. **Apego e perda: Tristeza e depressão**. São Paulo: Martins Fontes, 1980, vol. 3.

_____. **Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trilogia Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 1 e 2 vols.

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRAZELTON, T. B. **O grande livro da criança**. Barcarena: Editorial Presença, 2010.

BYINGTON, C. A. B. **O arquétipo da vida e da morte**. São Paulo: publicação própria, 2002.

BYINGTON, C. A. B. **Psicologia simbólica junguiana**. São Paulo: Linea B, 2008.

CAMPOS, A.; WEISSHEIMER, J.; BOTELHO, M.; CAMPANELLA, P.; DUTRA, P.; VALETIN, S. Medos infantis: do bicho papão a Pedro Dom. In: JORNADA CLÍNICA DO SPA, 7. **Anais...** Rio de Janeiro, PUCRio, 2006.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athenas, 1990.

CASTORIADIS, L. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE R. **O mundo do pai: mitos, símbolos e arquétipos**. São Paulo: Cultrix, 2011.

CHARNEY, D. Neuroanatomical circuits modulating fear and anxiety behaviors. **Acta Psychiatry Scandinavica Supplement**, 108, suppl. 417, p. 38-50, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2015.

CIRLOT, J-E. Dicionário de Símbolos. Editora Moraes: São Paulo, 2005.

COLMAN, A.; COLMAN, L. L. **O pai: Mitologia e papéis em mutação**. São Paulo: Editora Cultrix. 1990.

COPPER-ROYER, B. **Os medos das crianças**. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2007.

CORREIA, M.; CORREIA, S.; SANTOS, M. F.; LOURENÇO, A. A Enfermeira no desenho da Criança. **Referência**, 12, 2010.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, 17, p.113-134, 2002.

_____. The sociology of childhood. In. DELGADO, A. C. MÜLLER, F. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas, p. 351-360, maio/ago. 2005.

CORSARO, W.; MOLINARI, L.; HADLEY, K. G.; SUGIOKA, H. Keeping and making friends: italian children's transition from preschool to elementary school. **Social Psychology Quarterly**, 66, p. 272-292, 2003.

COZOLINO, L. **The neuroscience of human relationships**. New York: W. W. Norton & Company, 2006.

_____. **The neuroscience of psychotherapy: healing the social brain**. New York: W. W. Norton & Company, 2010.

_____. **The social neuroscience of education: optimizing Attachment and Learning in the Classroom**. New York: W. W. Norton & Company, 2013.

CUMMINGS, E. M.; DAVIES, P. T. Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n. 1, p. 31- 63, 2002.

DADOORIAN, D. **Pronta para voar**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda. 2000.

DAMÁSIO, A. **O mistério da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O Livro da Consciência**. 1a. ed. Lisboa: Publicações Europa America, 2010.

_____. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Schwarcz, 2013.

DAVIES, G. M. Heroic deeds, manic defense, and intrusive identification. In: BOVENSIEPEN, G.; SIDOLI, M. **Incest fantasies & Self destructive acts**. Londres: Transaction Publishers, 1995.

_____; BULL, R. H. C. **Children's Testimony**. New York: John Wiley and Sons, 2002.

_____; CUMMINGS, E. M. Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. **Psychological Bulletin**, v. 116, n. 3, p. 387-411, 1994.

DAVIES, G. M. et al. Adult conflict history and children's subsequent responses to conflict: An experimental test. **Journal of Family Psychology**, v. 13, n. 4, p. 610-628, 1999.

_____ et al. Adrenocortical underpinnings of children's psychological reactivity to interparental conflict. **Child Development**, v. 79, n. 6, p. 1693 – 1706, 2008.

_____ et al. Children's patterns of emotional reactivity to conflict as explanatory mechanisms in links between interpartner aggression and child physiological functioning. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 50, n.11, p. 1384–1391, 2009.

DAWKIN, R. **Deus, um delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DENNETT, D. C. **Breaking the spell: religion as a natural phenomenon**. Penguin, 2006.

_____. **Quebrar o feitiço: a religião como fenômeno natural**. Lisboa: Esfera do Caos, 2008.

DIAS, C. M. S. B. As relações intergeracionais na família: desafios e possibilidades. In. FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Família e casal: parentalidade e filiação em diferentes contextos**. Rio de Janeiro. PUC-Rio/Perspectiva, 2015, p. 93-102.

EDINGER, E. **The creation of consciousness**. Toronto: Inner City Books, 1984.

ELÍADE, M. **Mito e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

EL-SHEIK, M. et al. C. Marital conflict and disruption of children's sleep. **Child Development**, v. 77, n. 1, p. 31-43, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2014.

FILLUS, M. A. **O universo onírico infantil**. Monografia (Especialização em Psicologia Analítica) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

FILLUS, M. A. **O desenvolvimento do ego infantil expresso nas imagens oníricas de crianças**. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FIVUSH, R. The Development of Autobiographical Memory. **Annual Review Psychology**, v. 62.p. 559-582, 2011.

_____. Subjective perspective and personal timeline in the development of autobiographical memory. In: BERNTSEN, D; RUBIN, D. **Understanding autobiographical memory: theories and approaches**. Cambridge: Cambridge University, 2012.

_____, HABERMAS, T., WATERS, T. E. A.; ZAMAN, W. The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. **International Journal of Psychology**, Londres, 46 (5), p. 321-345, 2011.

FORDHAM, M. **New Developments in Analytical Psychology**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1957.

_____. **The self and autism**. Inglaterra: William Heinemann Medical Books Ltd, 1976.

_____. **A Criança como indivíduo**. São Paulo: Cultrix, 2000.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007.

FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios de funcionamento psíquico**. Ed. standard. Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras Completas, v. XII).

_____. **O Futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2001.

GIANETTI, E. **Autoengano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIOVANETTI, J. P. Psicologia Existencial e Espiritualidade. In. AMATUZZI, M. M. (org.). **Psicologia e Espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 129-145.

GOMES, I. C. Transmissão psíquica transgeracional e violência conjugal: um relato de caso. **Boletim de Psicologia**, v. 55, n. 123, p. 177-188, 2005.

GOMES, I. C. A avaliação psicológica infantil denunciando os conflitos do casal parental. **Psikhê**, v. 8, n. 2, p. 09-13, 2008.

GONÇALVES, D. H.; HELDT, E. Transtorno de Ansiedade na Infância como Preditor de Psicopatologia em Adultos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 30, 533-541, 2013.

GOODWYN, E. D. **The neurobiology of the gods: how brain physiology shapes the recurrent imagery of myth and dreams**. Canada: Taylor & Group, 2012.

GOTTMAN, J. M.; KATZ, L. F. Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 3, p. 373-381, 1989.

_____; SILVER, N. **Sete princípios para o casamento dar certo**. (Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

GRAY, A.; MCNAUGHTON, N. Fundamental of the septo-hippocampal system. In: _____ (eds.). **The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of septo-hippocampal system**. Oxford: Oxford University Press, 2000a, p. 204-232.

_____; MCNAUGHTON, N. **The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septohippocampal system**. 2a.ed. Oxford: Oxford UP, 2000b.

GRISA, A.; LEMES, A. Tenho medo do quê? Aguçando o olhar do/a professor/a da educação infantil. **Ulbra**, 385, 2008. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2008/artigos/pedagogia/385.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

GRYCH, J. H. Interparental conflict as a risk factor for children maladjustment: Implications for the development of intervention programs. **Family Court Review**, v. 43, n. 1, p. 97-108, 2005.

_____; FINCHAM, F. D. Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p. 267-290, 1990.

_____; HAROLD, G. T.; MILES, C. J. A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. **Child Development**, v. 7, n. 4, p. 1176-1193, 2003.

GRYCH, J. H. et al. Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. **Child Development**, v. 71, n. 6, p. 1648-1661, 2000.

HAETRUP, W,W.; STEVENS, N. Friendships and adaptation across the life span. **Current direction in psychological science**, v. 8, n 3, p. 76-79, 1999.

HARK, H. **Léxico dos conceitos junguianos fundamentais**: a partir dos originais de C.G. Jung. São Paulo: Loyola, 2000.

HAULE, J. R. Ritual and Consciousness in the Historical era. In; **Evolution and Archetype**. New York: Routledge, 2011.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: Jung, Carl Gustavo et al. **O homem e seus Símbolos**. 2ª. ed especial brasileira. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2008.

HILLMAN, J. **Psicologia arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **O código do ser**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. **O livro do Puer**: ensaios sobre o Arquétipo do *Puer Aeternus*. São Paulo: Paulus, 1999.

_____. **Ficções que curam**: psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler. Campinas: Verus, 2010.

HUFFORD, D. J. An Analysis of the field of Spirituality, religion and Health. **Metanexus**, 2007. Disponível em: <<http://www.metanexus.net/tarp/pdf/TARP-Hufford.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais, 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2015/SIS_2015.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

IMBERT C. E. Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. **Annual Review of Psychology**, 60, n. 1-25, 2004.

JACOBY, M. **Psicoterapia junguiana e pesquisa contemporânea com crianças**: São Paulo: Paulus, 2010.

JULIEN, N. **Dicionário de Símbolos**. SÃO PAULO: Rideel, 1993.

JUNG, C. G. **Modern Psychology**. The Process of Individuation: *exercitiaspiritualia* of St. Ignatius of Loyola (Eastern texts). Notes. 2a.ed. Zurich: Instituto Junguiano, 1959.

_____. **Psicologia e Alquimia**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1972a.

_____. **Instinct and the Unconscious** .O.C. VIII. London: Routledge & Kegan Paul, 1972b.

_____. **The practice of psychotherapy**. Princeton: Princeton University Press, 1975.

_____. **Freud and psychoanalysis**. Princeton: Princeton University Press, 1976.

_____. **Fundamentos da Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 1983a.

_____. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983b.

_____. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Seminário das Visões**. Tradução para estudos críticos do ProfSandor, 1983c.

_____. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1985a.

_____. **Mysterium Coniunctions**. O.C. XIV/1. Petrópolis: Vozes, 1985b.

_____. **O Símbolo da Transformação na Missa**. O.C. XI/3. Petrópolis: Vozes, 1985c.

_____. **Psicogênese das doenças mentais**. Petrópolis: Vozes, 1986a.

JUNG, C. G. **Resposta a Jó**. Petrópolis: Vozes, 1986b.

_____. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Estudos psiquiátricos**. OC 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Símbolos de transformação**. Tradução de Eva Stern. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Estudos experimentais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Ab-reação, Análise dos Sonhos, Transferência**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Aion**. O.C. IX/2. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Psicoterapia e visão de mundo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Escritos diversos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A prática da psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Civilização em Transição**. Petrópolis, Vozes, 2007a

_____. **Psicologia da Religião**. OC XI/I. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes. 2008, vols 1-9.

_____. **O Eu e o Inconsciente**. Petrópolis, Vozes, 2008b.

_____. **Fundamentos de Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. **Livro vermelho**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Civilização em transição**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

JUNG, C. G. **Seminários sobre sonhos de crianças**: Sobre o método da interpretação dos sonhos; interpretação psicológica de sonhos de crianças. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **Presente e Futuro**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. **A vida simbólica**. Petrópolis: Vozes, 2013c.

_____. **Seminários sobre Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

KAST, V. **A dinâmica dos símbolos**. Fundamentos da psicoterapia junguiana. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KATZ, L. F.; GOTTMAN, J. M. Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. **Developmental Psychology**, v. 29, n. 6, p. 940-950, 1993.

_____. Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and coparenting mechanisms. **New Directions for Child Development**, v. 74, p. 57-76, 1996.

KELLER, P. S.; CUMMINGS, E. M.; PETERSON, K. M. Marital conflict in the context of parental depressive symptoms: Implications for the development of children's adjustment problems. **Social Development**, v. 18, p. 536-555, 2009

KIEPENHEUER, K. **Crossing the Bridge**. Illinois. Open Court Publishing Company, 1990.

KNOX, J. The relevance of attachment theory to a contemporary Jungian view of the internal world: internal working models, implicit memory and internal objects. **Journal of Analytical Psychology**, v. 44, p. 511-530, 1999.

_____. Memories, fantasies, archetypes: an exploration of some connections between cognitive sciences and analytical psychology. **Journal of Analytical Psychology**, v. 46, p. 613-635, 2001.

_____. **Archetype, Attachment, Analysis**. Jungian psychology and the emergent mind. London: Routledge, 2003.

KNOX, J. Mirror neurons and embodied simulation in the development of archetypes and self agency. **Journal of Analytical Psychology**, v. 54, p. 307-323, 2009a.

_____. When words do not mean what they say: Self-agency and the coercitive use of language. **Journal of Analytical Psychology**, v. 54, p. 25-41, 2009b.

_____. **Self-Agency in Psychotherapy**. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

KOENIG, H. G. Religion, Spirituality, and Psychotic Disorders. **Rev. Psiq.Clin.**, v. 34, p. 95-104, 2008.

_____. **Medicina, Religião e Saúde: o Encontro da Ciência e da Espiritualidade**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____; MCCULLOUGH, M.; LARSON, D. B. **Handbook of Religion and Health: A Century of Research Reviewed**. New York, 2001.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 403-419.

LEBOREIRO, M. F. **Memória de trabalho de crianças com transtorno global do desenvolvimento com inteligência preservada**. 2009. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEDOUX, J. The amygdala: contributions to fear and stress. *Seminars in the Neurosciences*, 6, p. 213-237, 1994.

_____. Fear conditioning enhances short-latency auditory responses of lateral amygdala neurons: parallel recordings in the freely behaving rat, **Neuron**, 15, p. 1029-1039, 1995.

_____. (org.). **The Emotional Brain**. New York: Simon & Schuster, 1996.

_____. Fear and the brain: where have we been, and where are we going? **Biological Psychiatry**, 44, p. 1229-1238, 1998.

LEDOUX, J. Emotion circuits in the brain. **Annual Review of Neuroscience**, 23, p. 155-184, 2000.

_____. **Proust foi um neurocientista: como a arte antecipa a ciência**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

LEME, M. I. S. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R. (org.). **Psicologia Educacional**. Questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEXIKON, H. **Dicionário de símbolos**. Trad. Erion José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 2010.

LYARD, D. Les analyses d'enfants. Paris. Éditions Albin Michel, 1998.

MAGALHÃES, L. H. Turismo: uma atividade capitalista. **Revista Terra e Cultura**, v. 22, n. 43, p. 36-67, jan./jul., 2005.

MAINETTI, A. C.; Wanderbroocke, A. C. N. S. **Avós que assumem a criação de netos. Pensando Famílias**, 17(1), p. 87-98, 2013.

MARQUES, G. O. **Modelos heróicos no desenvolvimento infantil e adolescentes: uma compreensão junguiana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) –Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MCCOY, K.; CUMMINGS, E. M.; DAVIES, P. T. Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 50, n. 3, p. 270-279, 2009.

MENDES; FREITAS. Religiosidade e saúde mental: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28 (3), p. 242:250, 2004. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 13 set. 2016.

MENON, C. M. **O Diabo: Um personagem multifacetado**. Línguas e Letras. Especial, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos. p. 351 e 738, 2008.

MIRA Y LOPEZ, E. **Quatro gigantes da alma: o medo, a ira, o amor, o dever.** Tradução de Cláudio de Araújo Lima. 13a.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MONTECCHI, F. Il processo di individuazione nelle fasi dello sviluppo infantile. In: _____. **I simboli dell'infanzia.** Roma. La Nuova Italia Scientifica; 1995

MUNDUKURU, D. **Coisas de Índio: um guia de pesquisa.** São Paulo: Callis, 2010.

MURDOCK, M. **A filha do herói: mito, história e amor paterno.** São Paulo: Summus, 1998.

NASI, M. T. C. C. **A representação da imagem do medo em crianças de 6 a 11 anos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) –Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2016.

NEUMANN, E. **The origins and history of consciousness.** Princeton. Princeton University Press, 1973.

_____. **História da Origem da Consciência.** São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **A Grande Mãe: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente.** Tradução de Fernando Pedroza de Mattos e Maria Silvia Mourão Neto. São Paulo: Cultrix, 1996.

NEUMANN, E. **O Medo do Feminino e Outros Ensaio sobre a Psicologia Feminina.** São Paulo: Paulus, 2000.

_____. **A Criança: Estrutura e Dinâmica da Personalidade em Desenvolvimento desde o Início de sua Formação.** São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **A Criança: estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação.** São Paulo: Cultrix, 2008.

NICOLOTTI, L.; EL-SHEIK, M.; WHISTON, S. M. Children's coping with marital conflict and their adjustment and physical health: Vulnerability and protective functions. **Journal of Family Psychology**, v. 17, n. 3, p. 315-326, 2003.

PANKSEPP, J. Hypothalamic integration of behavior: rewards, punishments, and related psychobiological process. In: _____; MORGANE, P. (eds.). **Handbook of the Hypothalamus**. New York: Marcel Dekker, 1981, p. 289-487.

_____. The psychoneurology of fear: evolutionary perspectives and the role of animal models in understanding human anxiety. In: _____ (ed.). **Handbook of Anxiety**. The neurobiology of anxiety Amsterdam: Elsevier Press, 1990a, p. 3-58.

_____. Gray zones at the emotion/cognition interface. **Cognition and Emotion**, 4, p. 289–302, 1990b.

_____. A critical role for ‘affective Neuroscience’ in resolving what is basic about basic emotions. **Psychological Review**, 99, p. 554-560, 1992.

_____. (org.). **Affective Neuroscience: the foundations of human and animal emotions**. New York: Oxford University Press, 1998.

_____. At the interface of affective, behavioral and cognitive neurosciences: decoding the emotional feelings of the brain. **Brain and Cognition**, 52, P. 4-14, 2003.

_____. The emerging neuroscience of fear and anxiety: Therapeutic practice and clinical implications. In: **Textbook of Biological Psychiatry**. Hoboken: Wiley, 2004, p. 489-520.

_____. On the embodied neural nature of core emotional affects. **Journal of consciousness studies**, 12, p. 158-184, 2005a.

_____. Affective consciousness: core emotional feelings in animals and humans, **Cognition and Consciousness**, 14, p. 30–80, 2005b.

_____; BIVEN, L. **The archeology of mind: neuroevolutionary origins of human emotions**. New York: W. W. Northon& Company, 2012.

PARGAMENT, I. K. The Psychology of religion and Spirituality? Yes and no. **International Journal for the Psychology of Religion**, 9, 1999.

PAWLAK, J. L.; KLEIN, H. A. Parental conflict and self-esteem: The rest of the story. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 158, n. 3, p. 303-313, 1997.

PENNA, E. M. D. **Processamento Simbólico Arquetípico: Uma Proposta de Método de Pesquisa em Psicologia Analítica**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PERGHER, G. K. et al. Memória, humor e emoção. **Revista Psiquiátrica**, Porto Alegre, 28 (1), p. 61-68, jan./abr. 2006.

_____. Falsas memórias autobiográficas. In: STEIN, L. M. **Falsas memórias**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____; STEIN, L. M. Recuperando memórias autobiográficas: avaliação da versão brasileira do Teste de Memória Autobiográfica. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 3; p. 299-307, jul/set 2008.

PERRY, J. W. **The self in psychotic process**. Dallas: Spring Publications; 1987.

PIERI, P. F. **Dicionário junguiano**. São Paulo: 2002.

PROGOFF, I. **Jung's psychology and its social meaning**. New York: Dialogue House Library, 1985.

PYYSIÄINEN I, H. M. The origins of religion: evolved adaptation or by-product? **Trends Cogn Sci**, 14(3), p.104-109, mar/ 2009.

RAMOS, D. G. **Aos Animais e a psique: do simbolismo à consciência**. São Paulo: Palas Athenas, 1999.

RIBEIRO, C. M. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2012.

RIOS, A. M. G. **Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **O entretecimento da experiência vivida, memórias e fantasia na construção da narrativa autobiográfica de criança**. 2015. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, S.; LEDOUX, J. E; SAPOLSKY, R. M., The influence of stress hormones on fear circuitry. **Annual Review of Neuroscience**, v. 32, p. 298-313, 2009.

ROSENBERG, E. L.; EKMAN, P. Coherence Between Expressive and Experiential Systems in Emotion. In: _____ (eds.). **What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system**. New York, NY: Oxford University Press, 2005, p. 63-88.

SAMUELS, A. **Jung e os pós-junguianos**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1989.

SCHACTER, D. **Searching for Memory**. The Brain, the Mind and the Past. New York: Basic Books, 1996.

_____; ADDIS D. R.; BUCKNER R. L. Remembering the past to imagine the future: the prospective brain. **Nat. Rev. Neurosci**, 8, p. 657–661, 2007.

SCHORE, A. N. **Affect Regulation and the Repair of the Self**. New York, W. W. Norton & Company, 2003a.

_____. Early Relational Trauma, Disorganized Attachment, and the Development of a Predisposition to Violence. In: SOLOMON, M. F.; SIEGEL, D. **Healing Trauma: attachment, mind, body and brain**. New York: W. W. Norton & Company, 2003b.

_____. Modern Attachment Theory: the central role of affect regulation in development of trauma. **Clinical Social Work Journal**, Springer, v. 36, p. 9-20, 2008.

_____. **The Science of Art of Psychotherapy**. New York: Norton, 2012.

_____; SCHORE, A. N. Modern Attachment Theory: the central role of affect regulation in development of trauma. **Clinical Social Work**, n. 36, p. 9-20, 2008.

SIDOLI, M. **The unfolding self**. Boston: Sigo Press, 1989.

_____. Oedipus as a pre-oedipal hero In: BOVENSIEPEN, G.; SIDOLI, M. **Incest fantasies & Self destructive acts**. London. Transaction Publishers, 1995.

SIEGEL, S. **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**. New York: McGraw-Hill, 1988.

SIEGEL, S. **The Developing Mind**. New York: The Guilford Press, 1999.

_____. **Mindsight**: the new science of personal transformation. New York: Bantam Books Trade Paperback, 2011

_____; SOLOMON, M. F. **Healing Trauma**: attachment, mind, body and brain. New York: W.W. Norton & Company, 2003.

SINGER, J. A.; SALOVEY, P. **The remembered self-emotion and memory in personality**. New York: The Free Press, 1993.

SOTRES-BAYON, F.; CAIN, C. K.; LEDOUX, J. E. Brain mechanisms of fear extinction: Historical perspectives on the contribution of prefrontal cortex. **Biology Psychiatry**, 60, p. 329-336, 2006.

SOUZA, C. L. **Um olhar junguiano sobre as relações de amizade masculinas na atualidade**. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) –Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

STERN, D. N. **The First Relationship**: Infant and Mother. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

_____. **A constelação da maternidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STEIN, L. M. **Jung o mapa da alma**: uma introdução. 3a. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Falsas memórias**: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STORCH, C. L. R. **A consciência dos adolescentes a respeito da sexualidade**: Uma visão junguiana. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

STROUFE, L. A. Relazioni, Sé e adattamento individuale. In. SAMEROFF, A. J. EMDE, R. N. **I disturbi delle relazioni nella prima infanzia**. Torino: Bollati Boringhieri, 1991.

TEIXEIRA, M. C. S; PORTO, M. R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Caderno Cedes**, dez, n. 47, ano XIX, p. 51-66, 2009.

TOCCI, A. M. Ritrovando il bambino nel pensiero de Jung. In: MONTECCHI F. **I simboli dell'infanzia**. Roma: La Nuova Italia Scientifica; 1995.

TUAN, Y-F. **Paisagens do Medo**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

VALLE, J. E. R. Religião e Espiritualidade: Um Olhar Psicológico. In. AMATUZZI, M. M. (org.). **Psicologia e Espiritualidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2005, p. 83-107.

VARGAS, N. S. Prefácio. In: BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro, Petrópolis. Vozes; 1987.

VIEIRA, A. G. **O brinquedo simbólico como uma narrativa**. 1974. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1974.

VILHENA, J. Da cultura do medo à fraternidade como laço social. In: VILHENA, J.; VEIRALVES, R; ZAMORA, M. H. (orgs.). **As cidades e as formas de viver**. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005, p. 19-43.

VITALE, M. A. F. Avós: Velhas e novas figuras da família contemporânea. In: **Família: Redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez; CEDPR-PUC, 2010, p. 93-105.

VON FRANZ, M. L. O processo de individuação. JUNG, C. G. (Org.). **O homem e seus símbolos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 210-307.

_____; BOA, F. **O caminho dos sonhos**. 2a. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A educação no comportamento emocional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WAHBA, L. L. Mano: um ensaio sobre o amor fraterno. **Junguiana**, São Paulo, v. 11, p. 10-19, 1993.

WHITMONT, E. C. **A busca do símbolo: Conceitos básicos de psicologia analítica** 2. ed.. São Paulo: Cultrix, 2004.

WICKES, F. G. **The inner World of Childhood**. Boston, Sigo Press, 1978.

WILKINSON, M. Undoing dissociation. Affective Neuroscience: a Contemporary Jungian Clinical Perspective. **Journal of Analytical Psychology**, 50, p. 483-501, 2005.

_____. The Mind-Brain Relationship: the Emergent Self. **Journal of Analytical Psychology**, 49, p. 83-101, 2006.

_____. **Changing Minds in Therapy**. New York: W.W. Norton & Co., 2010.

WILSON, E. O. **On Human Nature**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

WINNICOTT, D. W. **The child, the family and the outside world**. London: Penguin Books, 1964.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

- Anexo A:** Termo de Compromisso dos Pesquisadores Responsáveis
- Anexo B:** Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido aos Pais
- Anexo C:** Folha de Registro
- Anexo D:** Baralho de Figuras
- Anexo E:** Declaração de Anuência para Realização da Pesquisa na Escola Estadual Professor Ennio Voss
- Anexo F:** Declaração de Anuência para Realização da Pesquisa no Colégio Adventista da Liberdade

Anexo A: Termo de Compromisso dos Pesquisadores Responsáveis

TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: “Figura de Medo e Proteção na Infância”.

Os (as) pesquisadores (as), abaixo assinados (as), se comprometem a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlalista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade** (R 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado “consentimento livre e esclarecido” e solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apenas, quando o sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das consequências de sua participação, e tenha tido oportunidade para considerar livremente se quer participar da pesquisa ou não;
- Obter de cada sujeito de pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informado procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identificação do sujeito da pesquisa e dados constantes em prontuários ou banco de dados.
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Não prejudicar o meio ambiente em sua totalidade (fauna e a flora);
- Cumprir na integralidade todas as resoluções do Conselho Nacional de Saúde CNS/MS, bem como todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaramos ter pleno conhecimento.
- Desta forma, nós pesquisadores(as) abaixo subscritos, nos comprometemos, em caráter irrevogável e irretroatável, por prazo indeterminado, a cumprir toda legislação vigente, bem como as disposições deste **Termo de Compromisso**.

Nome do Nome do (a) Orientador(a): Profa. Dra. Ceres Alves de Araújo

Assinatura do (a) Orientador (a):

Nome do (a) Autor (a): Carla Ribeiro do Lago Storch

Assinatura do (a) Autor(a):

Anexo B: Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido aos Pais

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica
Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

(resolução 196 do CNS de 10 de outubro de 1996)

TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO DE SEU FILHO (A) NA PESQUISA FIGURA DE MEDO E DE PROTEÇÃO NA INFÂNCIA

Seu filho estará sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre Figuras de Medo e Proteção na Infância, com o objetivo: Percepção e manifestação do medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos.

A participação de seu filho será voluntária, o nome da criança não será identificado em nenhum local do formulário de resposta, nosso interesse é analisar o conjunto de opiniões dos alunos e não de cada um individualmente. Ele também poderá não responder, se assim o desejar, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo e sem precisar dar explicações.

Prezados pais e responsáveis, caso permitam a participação de seu filho (a), este termo precisa ser assinado e devolvido.

Autorizo:

SIM ()

NÃO ()

Devolva-nos este termo assinado até o dia 15 de Setembro.

Assinatura do Responsável: _____ Data ___/___/___

Nome: _____

Nome do Aluno: _____

Série _____ Turma _____.

Estaremos à disposição para quaisquer dúvidas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA –CEP

CEP – Sede Campus Monte Alegre localiza-se no andar térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail:cometica@pucsp.br

Contato com a Pesquisadora:

Rua: Edson de Castro Pinto, 52. Vila Olímpia, São Paulo

Telefone: (11) 9642-0558- (11) 8296-3387

e-mail: carlastorch@hotmail.com

Anexo C: Folha de Registro

Folha de Registro

Idade				
Sexo	Feminino ()	Masculino ()		
Figuras	Figura Concreta de Medo	Figura Concreta de Proteção	Figura fantástica de Medo	Figura Fantástica de Proteção
1- Ogro				
2- Papai Noel				
3-Casal Brigando				
4- Ursinho				
5- Avião Caindo				
6- Filho e Pai				
8- Tempestade				
9- Vampiro				
10- Mãe e Filho				
11- Ladrão				
12- Família				
13-Garotos Brigando				
14-Fada				
15- Dragão				
16- Morte				
17- Igreja				
18- Mago				

19- Diabo				
20-Acidente de trânsito				
21- Amigos				
22-Homem Aranha				
23- Bruxa				
24- Avós				

Anexo D: Baralho de Figuras



Figura 1

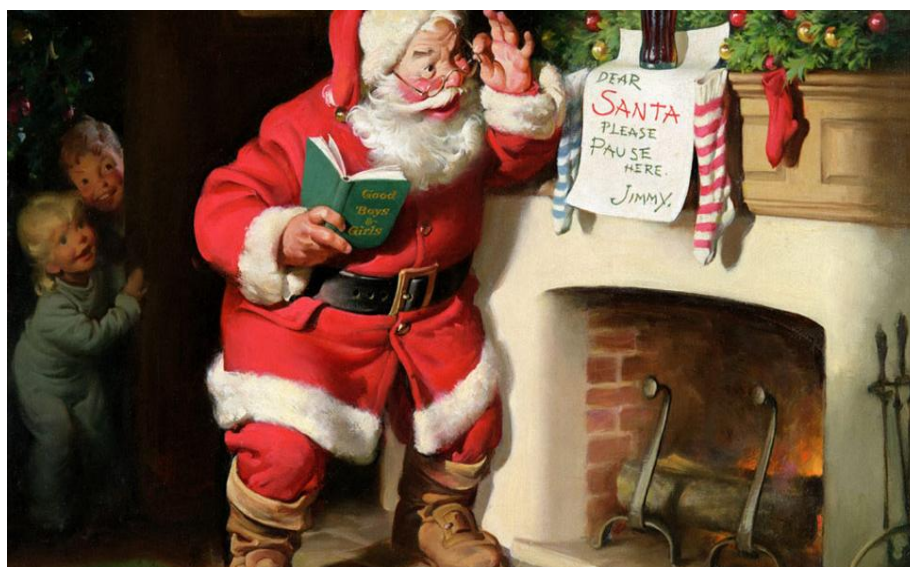


Figura 2



Figura3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23



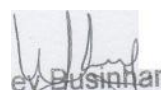
Figura 24

**Anexo E: Declaração de Anuência para Realização da Pesquisa na Escola
Estadual Professor Ennio Voss**

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ENNIO VOSS
Avenida Portugal 1220. Brooklin Paulista. Cep 04559-002. São Paulo-SP**

Eu, Wanley Businhani Biz, diretora administrativa desta instituição, declaro estar ciente da realização da Pesquisa intitulada "Figuras de Medo e Proteção", nos moldes apresentados pela pesquisadora Carla Ribeiro do Lago Storch, ao comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo nas dependências da Escola Estadual Professor Ennio Voss e, como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

São Paulo, 21 de Agosto de 2014



ev Businhani

RG14.014.957-0
Diretor

Anexo F: Declaração de Anuência para Realização da Pesquisa no
Colégio Adventista da Liberdade

DECLARÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
NO COLÉGIO ADVENTISTA DA LIBERDADE
Rua: Taguá. 88 – Liberdade, São Paulo-SP

Eu, Renato Adriano Domingues, diretor administrativo desta Instituição, declaro estar ciente da realização da Pesquisa intitulada "Figuras de Medo e Proteção", nos moldes apresentados pela pesquisadora Carla Ribeiro do Lago Storch, ao comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nas dependências do Colégio Adventista da Liberdade e, como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.