



Universidade de Évora



**Instituto Superior de Educação
e Ciências**

“O Fim Sob o Olhar da Inocência”

Representações da Morte na Infância

Lourdes Alejandra Patrício da Costa Freitas

Orientador: Professor Abílio Oliveira

Mestrado em Ciências da Educação

2009

LOURDES ALEJANDRA FREITAS

“O Fim Sob o Olhar da Inocência”

Representações da Morte na Infância

**Dissertação de Candidatura ao grau de Mestre
em Ciências da Educação** – submetida ao
Instituto Superior de Educação e Ciências da
Universidade de Évora.

Orientador – Professor Doutor Abílio Oliveira



170336

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Abílio Oliveira, pela pertinência das suas observações e sugestões e por ter acreditado em mim. Agradeço a sua prestigiada amizade e por me ter inculcido o seu gosto pela investigação, a sua força de viver e amor pela vida.

Aos alunos e professores que prescindiram do seu trabalho para responder ao nosso questionário, contribuindo significativamente para a elaboração deste trabalho. Aos meus queridos alunos que nunca me deixaram desistir, confortando-me com as suas palavras doces e seus sorrisos de alegria.

Às colegas Ana e Soraia. Juntas iniciámos esta caminhada e juntas chegamos ao fim, partilhando momentos de angústia, ansiedade e de bons convívios. A ti Soraia, que tanto incentivo e força me transmitiste nos momentos de maior vulnerabilidade. Sou grata pela tua grandiosa amizade.

À minha mãe e avó que tanta força e coragem me ofereceram. Pelas visitas que cancelei e encontros que adiei. Querida Mió, o teu doce olhar e incentivo foram fulcrais neste percurso. Ser tua filha é fantástico.

Ao meu pai que me ensinou a nunca desistir da vida, a ultrapassar as barreiras e a lutar por aquilo em que acredito. Embora não estejas entre nós, continuas presente na minha memória e no meu coração. Recordar-te é muito bom.

Querido irmão, Paulo, pelas conversas que não tivemos e momentos que não partilhámos. Agradeço as tuas observações, a tua expressão de carinho e compreensão. Sem ti, viver não faria sentido.

Inês, pela raridade dos nossos encontros e pela tua emoção de viver a vida. A ternura dos teus abraços e do teu olhar, e a melodia que ecoa da tua voz de criança são grandes fontes de incentivo. Ter-te como sobrinha é tão bom!

Ao Alexandre, amor da minha vida, pelos passeios e momentos de convívio que prescindimos. Pelo teu conforto em momentos de lágrimas e angústias, por acreditares em mim. Amar-te e ser amada por ti é maravilhoso!

E a todos os demais que, com os seus actos e palavras, me incitaram a prosseguir.

RESUMO

A Morte Sob o Olhar da Inocência – Representações da Morte na Infância

A morte suscita-nos grande inquietação (e.g., Oliveira, 2008). Especialmente entre as crianças, perdidas na incompreensão, silêncio e repressão psicológica por parte dos adultos.

Nesta investigação averiguamos as representações sociais, da morte e da vida, entre crianças dos 8 aos 11 anos, escolarizadas de ambos os sexos.

As meninas representam a morte pelo medo que suscita, e pela sua dimensão ritualista, enquanto que os meninos percebem-na sobretudo por sentimento de mal-estar e impotência. Sobre a vida, os meninos evidenciam uma visão mais hedonista do que elas, que salientam a interacção com o outro e as questões afectivo-emocionais. As representações das raparigas aproximam-se mais das dos sujeitos de 10-11 anos, enquanto que as dos rapazes se aproximam das dos participantes de 8-9 anos.

Esperamos contribuir para o modo como as crianças representam a morte e, para uma educação para a morte e para a vida.

Palavras-chave: vida, morte, criança, representações sociais.

ABSTRACT

Death Through the Eyes of Innocence – Representations of Death in Childhood

Death rouses great uneasiness (e.g., Oliveira, 2008). Especially among children who are lost amid the incomprehension, silence and psychological repression of adults.

This research examines social representations of life and death among school attending children of both sexes, between the ages of 8 and 11 years old.

Girls represent death for both the fear it rouses and its ritualistic dimension, while boys mostly perceive it as a feeling of uneasiness and impotence. Regarding life, boys show a more hedonistic vision than girls, who give relevance to interacting with others, and to affective and emotional issues. The representations of girls are closer to those of the 10-11 year old subjects, while the representations of boys are closer to those of the 8-9 year old participants.

We hope to contribute to the way children represent death, and to an education on death and life.

Key-Words: life, death, child, social representations.

INDICE

INDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. A Infância	7
1.1. <i>Introdução ao Capítulo</i>	7
1.2. <i>Sobre o conceito de Infância</i>	7
1.3. <i>Desenvolvimento da Criança</i>	8
<i>Desenvolvimento Pessoal</i>	12
<i>Desenvolvimento Social</i>	13
<i>Desenvolvimento Moral</i>	14
1.4. <i>Emoções, Sentimentos e Memória</i>	15
2. A Morte	17
2.1. <i>Introdução ao Capítulo</i>	17
2.2. <i>Sobre a Morte e o Morrer</i>	18
2.3. <i>A Morte na Infância</i>	18
2.4. <i>O Luto na Infância</i>	21
2.5. <i>A morte na sociedade contemporânea</i>	24
2. As Representações Sociais	27
2.1 <i>Introdução ao Capítulo</i>	27
2.2 <i>O fenómeno das Representações Sociais</i>	27
2.3 <i>Funções das Representações Sociais</i>	28
2.4 <i>A Objectivação e a Ancoragem</i>	29
2.5 <i>Representações Sociais, Linguagem e Comunicação</i>	31
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	35
4. Introdução à Investigação Empírica	35
4.1 <i>Enquadramento Teórico do Objecto</i>	35
4.2 <i>Apresentação da Investigação Empírica</i>	36
4.3 <i>Objectivos da Investigação Empírica</i>	36
4.4 <i>Operacionalização de Conceitos – Hipóteses Gerais</i>	36
5. Desenvolvimento da Investigação Empírica	39
5.2. <i>Metodologia</i>	39
5.3. <i>Procedimento e Instrumento de Medida</i>	39
5.4. <i>Tratamento dos dados</i>	40
5.4.1. <i>Resultados</i>	40
5.5. <i>Discussão dos Resultados</i>	61
6. Conclusões	69
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXOS	79

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 - AFC das palavras associadas a Morte faz-me Pensar em...	83
Gráfico 5.2 - AFC das palavras associadas a Morte faz-me Pensar em...	83
Gráfico 5.3 - AFC das palavras associadas a Morte faz-me Sentir...	84
Gráfico 5.4 - AFC das palavras associadas a Morte faz-me Sentir...	84
Gráfico 5.5 - AFC das palavras associadas a Vida faz-me Pensar em...	85
Gráfico 5.6 - AFC das palavras associadas a Vida faz-me Pensar em...	85
Gráfico 5.7 - AFC das palavras associadas a Vida faz-me Sentir...	86
Gráfico 5.8- AFC das palavras associadas a Vida faz-me Sentir...	86

INDICE DE QUADROS

Quadro 5.1	Respostas ao estímulo Morte faz-me Pensar em...	41
Quadro 5.2	Morte faz-me Pensar em... Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	42
Quadro 5.3	Morte faz-me Pensar em..., por grupo etário - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	43
Quadro 5.4	Morte faz-me Pensar em..., por género - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	44
Quadro 5.5	Morte faz-me Pensar em..., por influência da morte de um familiar	45
Quadro 5.6	Morte faz-me Pensar em..., por influência da morte de um amigo	46
Quadro 5.7	Respostas ao estímulo Morte faz-me Sentir...	47
Quadro 5.8	Morte faz-me Sentir... Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	48
Quadro 5.9	Morte faz-me Sentir..., por grupo etário - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	49
Quadro 5.10	Morte faz-me Sentir..., por género - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	50
Quadro 5.11	Morte faz-me Sentir... por influência da morte de um familiar	51
Quadro 5.12	Morte faz-me Sentir... por influência da morte de um amigo	51
Quadro 5.13	Respostas ao estímulo Vida faz-me Pensar em...	52
Quadro 5.14	Vida faz-me Pensar em... - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	53
Quadro 5.15	<i>Vida faz-me Pensar em..., por grupo etário</i> Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	54
Quadro 5.16	<i>Vida faz-me Pensar em..., por género</i> - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	55
Quadro 5.17	<i>Vida faz-me Pensar em...</i> por influência da morte de um familiar	55
Quadro 5.18	<i>Vida faz-me Pensar em...</i> por influência da morte de um amigo	56

Quadro 5.19	Respostas ao estímulo Vida faz-me Sentir...	57
Quadro 5.20	Vida faz-me Sentir... Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	58
Quadro 5.21	<i>Vida faz-me Sentir...</i> , por grupo etário - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	58
Quadro 5.22	<i>Vida faz-me Pensar em...</i> , por género - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas	59
Quadro 5.23	<i>Vida faz-me Sentir... por influência da morte de um familiar</i>	60
Quadro 5.24	Vida faz-me Sentir... por influência da morte de um amigo	60
Quadro 5.25	Média de respostas por estímulo	61
Quadro 5.26	Representações da Morte e da Vida	64

“A recordação, purificada pelo fogo, vive no espaço como uma bela ideia; e então a morte não é mais que um nascimento imortal num berço de chamas”

Maeterlink (1997, p. 28)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Apesar de fazer parte da vida, a morte é algo que não conhecemos, que nos repugna e que rejeitamos... e, também por isso, nos causa inquietação. A vida e a morte são como a palma e as costas da mão, uma depende da outra, na medida em que se todos nascemos, “*TODOS MORREMOS*” (Ariès, 2000, p. 13). Como humanos, vivemos com a consciência de que havemos de morrer. Mas esquecemo-nos disso...

Desde os primórdios da nossa história que a morte provoca grande curiosidade, inquietação e questionamento, tendo sido representada de diversas formas, em diferentes momentos ou épocas ao longo da evolução humana (e.g., Oliveira, 2008).

As crianças têm consciência da morte e da vida, mas nem sempre têm disponibilidade para exteriorizarem os seus pensamentos, sentimentos e emoções, tendo em conta a interdição, o fingimento e o silêncio que lhes são impostos pela sociedade (e.g., Ariès, 1989; Kübler-Ross, 1991; Oliveira, 1995, 2008a).

Na infância, os termos morte e criança parecem-nos contraditórios. Não nos é natural, nem aceitável, a morte de uma criança. É como se a morte não fizesse parte da vida na infância (e.g., Kastenbaum, 1983, 2001; Vendruscolo, 2005). Esta ideia, contribui para que, perante a criança, os adultos evitem o assunto, ignorem-no, recorram a fantasias e, por vezes, a mentiras ou banalidades que, julgam ajudar a minimizar o sofrimento da criança (ou o seu?), pensando que as poupam (a elas ou a si mesmos?). Informações erradas irão provocar na criança sentimentos de angústia, bloqueio, medo e de falta de clareza (e.g., Aberastury, 1984; Santos, 1991; Clerget, 2001; Mallon, 2001).

Ao não abordar este assunto, o adulto finge ou foge do mesmo, sem mudar a realidade nem tão pouco aliviar a dor sentida pela criança. Pelo contrário, perante a morte de alguém ou de algo muito importante, muitos adultos optam por recorrer a fantasias ou eufemismos, que nem a eles mesmos convencem. Ao usarmos este tipo de argumentação, com frequência imbuída de medos, preconceitos, crenças ou julgamentos, poderemos pensar que essa é a forma correcta de a criança perceber melhor a morte de alguém próximo. Aquilo que acontece é precisamente o contrário, ao agir desta forma, o adulto fará com que a criança se sinta confusa e deixe de ter com quem conversar (e.g., Kovács, 1992; Mallon, 2001; Oliveira, 2008a, 2008b; Oliveira e Araújo, 2002). A este propósito, até que ponto estaremos conscientes da influência que

temos no desenvolvimento da criança, na criação de um mundo fantasioso ou erróneo? No entanto, nem todos os adultos ignoram este tema, chegando mesmo a questionar-se sobre o que a criança pensa e sente em relação à morte e se ela se preocupa com a mesma. E vários estudos realizados mostram, claramente, que sim (e.g., Kovács, 1992; Mallon, 2001; Vendruscolo, 2005). A criança ao vivenciar a morte de um ente querido toma consciência da sua própria morte ou da de qualquer ser, ela recorre a registos mentais, constrói, deriva, partilha ou veicula representações a esse respeito.

Pela nossa inerente dificuldade em certas temáticas, por insegurança, receio ou incompreensão, ou pelo facto de, aos nossos olhos serem apenas crianças, tendemos a ocultar-lhes problemas que, preferimos pensar, não são capazes de enfrentar (e.g., Melo, 2007). Contudo, por volta dos 7 ou 8 anos, a criança já racionaliza os seus pensamentos e as suas crenças, procurando as razões e os porquês que estão subjacentes a um problema ou a um facto (e.g., Piaget, 1986), como é o caso da morte (e.g., Oliveira, 2008a).

A verdade é que continuamos a encarar a morte como um tema muito duro e forte, quando não proibido, para ser tratado entre nós adultos, quanto mais com os mais pequenos. Somos nós, enquanto adultos, que criamos à volta da criança mitos e tabus que tememos referir. “À medida que as crianças vão crescendo, vão vendo reacções inibidas e, sem que lho digam, aprendem que alguns temas são tabu” (Mallon, 2001, p. 14).

O trabalho que aqui iremos desenvolver parece-nos muito importante do ponto de vista psicossocial e educativo, e é pertinente, quer para os educadores em geral, quer para os pais e profissionais de saúde, de modo a que se possa compreender melhor as representações da morte na infância. De modo indirecto contribuiremos também no sentido da educação para a morte. Os resultados obtidos ajudar-nos-ão na intervenção e interacção com as crianças, quer no contexto escolar quer familiar. É importante que na sala de aula se crie o ambiente propício, condições e estratégias que permitam às crianças ser os próprios mediadores de conhecimento (e.g., Barbosa, 2006), nomeadamente face à morte.

Neste trabalho temos dois grandes objectivos. Em primeiro lugar pretendemos identificar as representações (ou dimensões de significação) que estruturam os pensamentos, as emoções e sentimentos em relação à morte e à vida, numa população constituída por alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Em segundo lugar, pretendemos verificar as diferenças e semelhanças das representações da morte e da vida, em função do grupo etário, do género e da proximidade da morte, na população considerada. Em termos teóricos iremos abordar a infância, a morte e a teoria das representações sociais (e.g., Moscovici, 1961/1976) que enquadra a nossa investigação empírica.

Em suma, orientamos a nossa investigação para responder à questão: como é que as crianças, entre os 8 e os 11 anos de idade, representam a morte?

Este trabalho divide-se em duas partes, sendo que na primeira realizamos uma breve revisão da literatura acerca do tema em estudo, em particular a infância e a morte (capítulos 1 e 2) e abordamos também a teoria das representações sociais (capítulo 3).

Na segunda parte apresentamos a investigação empírica. Referimos o propósito da investigação, os objectivos e as questões fulcrais que nos conduzem. Desenvolvemos o método, os resultados obtidos e procedemos à respectiva discussão, devidamente integrada com a revisão da literatura realizada. Por último, apresentamos as conclusões do presente trabalho, bem como as implicações, limitações encontradas no percurso da investigação e algumas perspectivas de futuro.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Infância

“Se fores afável,
amiga e sincera,
em ti
será sempre
Primavera”
(Oliveira, 2008b, p. 23)

1.1. Introdução ao Capítulo

É importante conhecermos mais profundamente as crianças, compreendermos e analisarmos os diversos aspectos relacionados com o seu crescimento e com a própria evolução dos termos, contextualizando o seu desenvolvimento, nas mais diversas vertentes, nomeadamente a nível cognitivo, psicossocial e moral.

É muito frequente vermos a criança retratada como um ser humano que se encontra no início do seu desenvolvimento, a todos os níveis (e.g., Piaget, 1986). Entre os 6 e os 12 anos de idade o desenvolvimento emocional, social e mental da pessoa decorre de uma forma bem evidente e visível (e.g., Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Torna-se então necessário descobrir a criança enquanto ser humano em rápido e intenso desenvolvimento, investigar as suas características nas diferentes idades, analisar e compreender a natureza e resultados do seu desenvolvimento e, por fim, conhecer o modo como a experiência tida na infância contribui para a formação da sua personalidade até atingir a idade adulta (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993; Schaffer, 1996; Davidoff, 2001).

1.2. Sobre o conceito de Infância

Até ao século XVII não havia grande distinção entre a criança e o adulto, à excepção de ela ser vista como um ser mais pequeno, mais fraco e menos inteligente. Posteriormente, as sociedades ocidentais começaram a ver as crianças como “qualitativamente diferentes dos adultos” (Papalia *et al.*, 2001, p. 15). Mas este processo foi bastante lento e gradual, e apenas no final do séc. XIX se podem verificar os primeiros sintomas que conduziram, nas sociedades modernas, a uma real preocupação

com os filhos a nível de educação e saúde, carinho, protecção, orientação e prestação de cuidados.

Inicia-se então o estudo do desenvolvimento infantil. Desvenda-se a questão da concepção e discute-se a importância relativa das características inatas e das influências externas (e.g., Papalia, *et al.*, 2006). Então, também se compreendeu que a adolescência era uma fase separada da infância, e que o desenvolvimento humano continua após a infância (e.g., Formosinho *et al.*, 1998; Papalia, 2006; Oliveira, 2008a).

Na actualidade, o conceito de criança pode variar de sociedade para sociedade, tendo em conta as condições sócio-económicas, o conhecimento médico-científico e as influências religiosas, ideológicas e filosóficas. Sendo assim, cada sociedade pode criar a sua imagem e noção sobre a infância. Idealmente, as crianças são educadas segundo as suas capacidades e as necessidades específicas da sociedade a que pertencem (e.g., Schaffer, 1996).

1.3. *Desenvolvimento da Criança*

Actualmente, os estudos centrados no desenvolvimento da criança são bastante abrangentes, acompanham todo o ciclo de vida humana, desde o nascimento até à morte, procurando “descrever, explicar, prever e modificar o comportamento” (Papalia *et al.*, 2006, p. 61). O desenvolvimento humano abrange dois tipos de mudanças: *quantitativa* – peso, altura, vocabulário – e *qualitativa* – mudança no tipo, na estrutura ou na organização (e.g., Papalia *et al.*, 2006).

Só poderemos estudar o desenvolvimento da criança se o abordarmos de forma integral, nos seus diversos pontos de vista, cognitivo, pessoal, emocional, social e moral. Estes tipos de desenvolvimento são inter-dependentes e estão inter-relacionados durante toda a vida (e.g., Piaget, 1986; Papalia *et al.*, 2006).

Podemos observar alterações no modo como pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem, caracterizando assim cada período no ciclo de vida humano. Em cada um destes períodos de ciclo vital, as pessoas apresentam necessidades e tarefas que são características de desenvolvimento (e.g., Gesell, 1959; Piaget, 1986; Papalia *et al.*, 2006). Desta forma, para melhor compreender o desenvolvimento global da criança,

iremos estudar e abordar os tipos de desenvolvimento cognitivo, pessoal e emocional, social e moral, bem como as emoções, os sentimentos e a memória.

Desenvolvimento Cognitivo

Até ao início do século passado, a mente da criança era tendencialmente descrita à semelhança da mente do adulto, considerando que a sua sabedoria era inferior e as informações aumentavam a partir de novas experiências (e.g., Papalia *et al.*, 2006).

Nos anos trinta, Gesell (1959, 2000) foi a primeira pessoa a defender que o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo acontecem de acordo com uma sequência invariante de períodos de reorganização, seguidos por momentos de integração, ao longo dos quais a criança alcança um novo estágio e assimila as mudanças. O seu trabalho foi um ponto de partida para a realização de estudos de desenvolvimento cognitivo posteriores (e.g., Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Podemos considerar três abordagens clássicas sobre o desenvolvimento cognitivo: *abordagem comportamental* – refere-se ao modo como o comportamento se altera em resposta à experiência –, *abordagem psicométrica* – tem como objectivo medir as diferenças individuais existentes na quantidade de inteligência; isto é, quanto maior for o resultado obtido por um indivíduo num teste de inteligência, mais inteligente deverá ser – e *abordagem piagetiana* – reporta-se à evolução das estruturas mentais e da forma como as crianças se adaptam ao seu meio ambiente, defendendo que a cognição se desenvolve a partir de estádios (e.g., Lerbet, 1976; Papalia *et al.*, 2001).

Segundo uma abordagem comportamentalista, o ser humano já nasce com a capacidade de adquirir as suas aprendizagens a partir da experiência. A aprendizagem da criança não depende da mente, mas sim do que faz. “Aprende através dos seus movimentos físicos, onde acaba o seu corpo e o mundo começa” (Papalia *et al.*, 2001, p. 155). Sendo assim, a maturação torna-se fulcral neste processo de desenvolvimento, tendo em conta que certas capacidades neurológicas, sensoriais e motoras deverão estar desenvolvidas antes de determinados tipos de aprendizagem e do falar (e.g., Papalia *et al.*, 2001).

Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, defendendo que durante a infância, o pensamento desenvolve-se na mesma sequência fixa de estádios (e.g., Lerbet, 1976; Piaget, 1986; Davidoff, 2001).

O *estádio sensório-motor* estende-se aos primeiros 24 meses. As crianças percebem que pessoas e objectos continuam a existir, embora não estejam a ser percebidos. Nesta fase surge a *imitação diferida*; ou seja, as crianças começam a formar representações simples das vivências tidas nesta idade. Contudo, a maior parte do pensamento da criança limita-se a acções decorrentes durante este estágio (e.g., Piaget, 1986).

O período entre os 2 e os 7 anos de idade corresponde ao *estádio pré-operatório*, no qual as crianças já revelam capacidade de pensar sobre o ambiente a partir da manipulação de símbolos que o representam. Esta capacidade permite a aprendizagem da linguagem, a formulação de conceitos simples, o recorrer a brincadeiras para fazer as suas representações e desenhar figuras que correspondem a representações da realidade. O pensamento da criança é descrito como egocêntrico, centrado no eu, “situa-se entre um pensamento efetivamente socializado, no qual se percebe a necessidade de verificar o seu ponto de vista em relação ao dos outros” (Lerbet, 1976, p. 27), sendo também autista, tendo em conta que é um pensamento separado dos outros.

A partir dos 7 anos e até por volta dos 11, verificam-se alterações a nível do comportamento infantil – *estádio das operações concretas* – caracterizadas pelo facto de as crianças se basearem principalmente na percepção, em detrimento das informações sensoriais. Os indivíduos adquirem a habilidade de realizar operações mentais silenciosas; distinguem a aparência da realidade: uma é temporária e a outra é permanente e resolvem os problemas por tentativa e erro (e.g., Piaget, 1986; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Papalia *et al.*, 2001).

O último estágio, designado de *operações formais*, decorre entre os 11 e 15 anos de idade, fase em que as crianças desenvolvem a capacidade de entender a lógica abstracta. Os adolescentes avaliam hipóteses que poderão inexistir na realidade. A introspecção – pensamento sobre o próprio eu – torna-se frequente. No final deste estágio, o pensamento do adolescente está muito próximo ao do adulto (e.g., Piaget, 1986; Papalia *et al.*, 2001).

É importante manter presente que as capacidades cognitivas têm como grande ponto de referência a cultura, a partir da qual as capacidades são aprendidas e usadas (e.g., Papalia, *et al.*, 2001). O desenvolvimento humano é um processo de aprendizagem que utiliza ferramentas cognitivas provenientes da interacção social (e.g., Moscovici, 1976;

Vygotsky, 1978). Uma dessas ferramentas é a linguagem. O processo de aprendizagem precede o de desenvolvimento, assintonia da qual surge a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), vista como uma “área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (Fino, 2001, p. 280).

Vygotsky (1978) pretendia estudar o indivíduo e o social a partir de um sistema interactivo, a partir do qual o sistema cognitivo se assume como um processo de aquisição cultural – primeiro a nível social (inter-psicologicamente) e posteriormente a nível individual (intra-psicologicamente). Cole e Wertsch (1996, *cit. por* Fino, 2001) defendem que a mediação é o centro da psicologia de Vygotsky, tendo em conta que a utilização de instrumentos produzidos cultural e socialmente provocam consequências sobre o sujeito e o meio envolvente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal surgiu para dar resposta às questões práticas da Psicologia Educacional: a avaliação das habilidades cognitivas e a avaliação das práticas educativas. A primeira tem como objectivo a análise do desenvolvimento individual e actual da criança, enquanto a segunda “só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZDP” (Fino, 2001, p. 280). Sendo assim, a ZDP sugere a existência de três implicações, sendo a primeira uma *janela de aprendizagem* presente em todos os momentos de desenvolvimento cognitivo. Esta *janela* pretende assegurar aos sujeitos actividades e conteúdos diversificados, de forma a personalizar a aprendizagem no interior das estruturas, das metas e dos objectivos de um programa específico de aprendizagem (e.g., Vygotsky, 1978; Fino, 2001).

A segunda implicação – *o tutor como agente metacognitivo* – pressupõe que o sujeito seja capaz de identificar o conhecimento, os valores e as habilidades já interiorizadas. Após a interiorização, o indivíduo está apto a iniciar um novo ciclo de aprendizagem, num nível cognitivo superior. Este processo conjectura a tomada de consciência do sujeito sobre o seu próprio conhecimento e deverá ser sempre acompanhado pelo professor que, por sua vez, actua como regulador do processo e analista do conhecimento (e.g., Vygotsky, 1978; Fino, 2001). A última implicação – *a importância dos pares como mediadores da aprendizagem* – defende que os alunos sejam recursos

de instrução, que permitam ensinar os conteúdos aos seus pares (e.g., Vygotsky, 1978; Fino, 2001).

O processo de auto-regulação permite que um adulto e uma criança, mais aptos, orientem a actividade dos indivíduos menos aptos (e.g., Fino, 2001). Ao longo do processo, cada sujeito vai-se tornando cada vez mais apto e mais autónomo, “vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade” (King, 1997 *cit. por* Fino, 2001, p. 284). É assim que a regulação exterior dá lugar à auto-regulação.

O aluno piagetiano é *optimista individualista*, enquanto o aluno definido por Vygotsky é *optimista sociocultural* (e.g., Martí, 2000).

Desenvolvimento Pessoal

O desenvolvimento pessoal não pode ser separado do desenvolvimento cognitivo e não deverá ser encarado como um processo separado dos demais aspectos do desenvolvimento (e.g., Sprinthall & Sprinthall, 1993). Até à cerca de cem anos, admite-se que “as crianças são criaturas que não pensam, sem mente própria nem emoções” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 135).

Os estudos de Freud (1953) surgem em oposição a esta corrente ideológica, defendendo que os principais aspectos do desenvolvimento pessoal e emocional são determinados nos primeiros seis anos de vida, ou seja, para se conhecer o adulto era fundamental conhecer a criança: “A criança é o pai do homem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 136). Portanto, as circunstâncias e as experiências tidas na infância marcam o desenvolvimento da personalidade permitindo determinar o tipo de adulto em que a criança se tornará (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993; Schaffer, 1996; Davidoff, 2001).

Ao estudar o desenvolvimento emocional, Freud (1953) nomeou três estádios de desenvolvimento, desde o nascimento até aos 7 anos de idade: estágio oral – do nascimento aos 18 meses –, estágio anal – dos 18 meses aos 3 anos – e o estágio fálico – dos 3 aos 7 anos. Posteriormente acrescentou ao seu trabalho um período de latência – dos 7 aos 12 anos – e um estágio genital – adolescência (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993; Schaffer, 1996; Davidoff, 2001). Já para Erikson (1976, 1982), o desenvolvimento continuava por toda a vida, como tal, prolongou a duração dos

estádios, descrevendo dimensões positivas e negativas em cada um deles. Estes estádios são designados por confiança *versus* desconfiança – do nascimento aos 24 meses –, autonomia *versus* vergonha – dos 2 aos 3 anos –, iniciativa *versus* culpa – dos 3 aos 6 anos –, mestria *versus* inferioridade – dos 6 aos 12 anos – e identidade *versus* difusão: fidelidade – dos 13 anos ao ensino superior. Cada um destes estádios é marcado por crises psico-sociais que pretendem a resolução de traços opostos ou bipolares. O modo como o indivíduo resolve a crise inerente a cada estádio ajudará a ser bem sucedido no estádio subsequente (e.g., Papalia e Olds, 1981; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Davidoff, 2001).

Desenvolvimento Social

Durante a infância, o indivíduo desenvolve continuamente o auto-conceito. O desenvolvimento cognitivo que decorre ao longo do período escolar permite que os indivíduos desenvolvam conceitos mais realistas e mais complexos sobre si próprios, bem como a compreensão e o controlo emocionais. A auto-estima é uma componente importante do auto-conceito – *self* – tendo em conta que promove a interação entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade (e.g., Papalia *et al*, 2001).

Nesta fase de desenvolvimento os pais assumem um papel fulcral para com a criança. Face às exigências dos pais, a criança percebe que eles acreditam nela, permitindo-lhe saber o que se espera da sua parte. Saber o que é esperado, ajuda a criança a desenvolver um controlo interno e sempre que funcionar num sistema de regras terá consciência das exigências provenientes do mundo exterior (e.g., Papalia *et al*, 2001).

O desenvolvimento social estuda o modo como as crianças se relacionam com os outros. Sendo assim, o desenvolvimento social abrange padrões de comportamento, sentimentos, atitudes e conceitos exteriorizados pelas crianças em relação aos outros, tal como as alterações destes aspectos conforme a idade do indivíduo (e.g., Shaffer, 1996).

Segundo Bandura (1963) uma parte considerável das aprendizagens do indivíduo surge a partir da imitação ou da modelagem. O comportamento, o meio e as estruturas cognitivas funcionam em conjunto, isto é, o indivíduo provém do meio, das escolhas e da modelagem. A modelagem oferece ao sujeito uma lista inesgotável de novos comportamentos e respostas. Um número significativo de crianças modela o

comportamento do professor, estabelecendo esse comportamento em casa, quando interagem com os seus familiares, ou na escola com os colegas. Tal sucede porque o professor permite a aprendizagem quer através da linguagem, como das atitudes e dos comportamentos (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993; Schaffer, 1996; Davidoff, 2001).

Bowlby (1980, 1993) foi outro teórico que estudou o desenvolvimento social, sistematizado na teoria da vinculação. A vinculação é a primeira relação da criança com outro indivíduo que, habitualmente, retribui os sentimentos da criança. Contudo vinculação e comportamento vinculatório são distintos, tendo em conta que o primeiro é um sistema comportamental de determinado sujeito que organiza os sentimentos de uma criança em relação aos demais e surge do comportamento vinculatório, que por sua vez representa o modo como tais comportamentos são expressos (e.g., Schaffer, 1996).

A teoria apresentada por Bowlby (1980, 1993) assenta no significado biológico dos vínculos emocionais da criança face ao sujeito que cuida dela, o que lhes permite chorar, agarrar e seguir. A criança é capaz de construir modelos interiores de funcionamento que lhe permitem representar mentalmente as relações vinculativas (e.g., Schaffer, 1996).

Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) fizeram investigações a nível do desenvolvimento social, de onde surgiram três diferenças individuais no que se refere à qualidade das vinculações: seguro, inseguro/evasivo e inseguro/resistente, as quais se referem ao grau de sensibilidade da mãe presente ao longo das relações na primeira infância. É possível a interferência de outros factores com o carácter da mãe e da criança (e.g., Schaffer, 1996; Davidoff, 2001).

Desenvolvimento Moral

Segundo uma abordagem piagetiana, o desenvolvimento moral está ligado ao cognitivo e desenvolve-se em dois estádios, nos quais as crianças podem ter idades diferentes mas a sequência não se altera (e.g., Papalia *et al.*, 2001).

As crianças do primeiro estádio – *moralidade heterónoma* – revelam-se bastante egocêntricas, não são capazes de imaginar mais do que uma forma de encarar uma questão moral. Acreditam que determinado comportamento apenas pode estar certo ou errado. No segundo estádio – *moralidade autónoma* – é caracterizado pela flexibilidade.

À medida que as crianças vão crescendo, elas interagem com mais pessoas, mantendo-se em contacto com diversos pontos de vista. Começam a formular o seu próprio código moral, distanciando-se da ideia de padrão único e absoluto do certo e errado. Nesta fase o indivíduo já consegue fazer julgamentos morais mais subtis, uma vez que é capaz de considerar mais do que um aspecto da situação (e.g., Papalia *et al.*, 2001).

Kohlberg (1981, 1984) definiu estádios de desenvolvimento moral: moralidade pré-convencional – estádios I e II – moralidade convencional – estádios III e IV – e moralidade pós-convencional – estádios V e VI. Estes estádios revelam características próprias, sendo que cada um representa um sistema de pensamento definido em função do modo como processamos questões de âmbito ético-morais e de valor. Deste modo podemos dizer que a sequência é desenvolvimental e invariante (e.g., Sprinthall e Sprinthall, 1993; Shaffer, 1996; Papalia e Olds, 1981; Davidoff, 2001).

1.4. *Emoções, Sentimentos e Memória*

Recentemente, Goleman (2000) refere a importância das estruturas emocionais na formação da personalidade defendendo que as experiências tidas, durante a infância e a adolescência, permitirão definir os hábitos emocionais que farão parte das nossas vidas. As emoções são muito importantes na memória do ser humano, inibindo-a por vezes e, aumentando-a, por outras (e.g., Sprinthall & Sprinthall, 1993). Um dos fenómenos mais relevante é o da *memória relâmpago* que não é mais do que a recordação vívida de um determinado acontecimento ou situação que ficou gravada na memória, uma vez que o sujeito se encontrava sob um estado emocional bastante forte. Por exemplo todos somos capazes de recordar, quase na íntegra, a notícia da morte de um ente querido uma vez que as memórias parecem subsistir por mais tempo quando envolvem a morte. (e.g., Rubin & Kozin, 1984).

Uma das emoções mais comuns nas crianças é o medo. É natural as crianças passarem por períodos de medo. Estes períodos ajudam-nas a resolver os seus problemas de desenvolvimento (e.g., Brazelton, 1995). A morte dos pais constitui um dos maiores receios das crianças. Para os ultrapassar, elas precisam sentir-se protegidas e respeitadas (e.g., Kübler-Ross, 1991; Mallon, 2001; Melo, 2007; Oliveira, 2008a, 2008b).

Ao longo do seu desenvolvimento emocional, a criança toma consciência dos seus sentimentos e dos sentimentos do outro e consegue controlar as suas emoções partindo da observação e da imitação do comportamento e das atitudes do outro (e.g., Schaffer, 1996).

Por vezes as crianças tendem a ocultar as suas emoções, sendo a razão mais frequente a auto-protecção, como forma de evitar o ridículo ou a rejeição. Outra razão é não preocupar os outros. Aos 10-11 anos, as crianças têm maior consciência das regras sociais para a representação das suas emoções, do que as de 6 anos que tendem a expressar com mais frequência as emoções às mães do que aos pais. É também de forma mais voluntária que as raparigas expressam mais os sentimentos quando comparadas aos rapazes. Uma das grandes preocupações da criança reside em expressar as suas emoções aos seus amigos, pois tendem a acreditar que não serão bem aceites pelos seus pares. (e.g., Papalia *et al*, 2001).

As emoções são imprescindíveis na regulação do comportamento individual e interpessoal. A nível individual, os sentimentos revelam-nos algo sobre a nossa reacção psicofisiológica inerentes a situações do quotidiano. A nível interpessoal, conseguimos observar os sinais relativos aos estados emocionais daqueles com que nos relacionamos: expressão facial, sinais gestuais e vocais (e.g., Schaffer, 1996). Os sentimentos, a memória, experiências vividas, ligam-se ainda, intimamente, associadas ao desenvolvimento da linguagem, ao modo como se constroem, partilham e veiculam representações.

As crianças, desde muito novas, revelam empatia pelo outro, sendo a terceira infância o período em que estão mais empáticas e disponíveis a um comportamento pró-social. Isto é, a criança adapta-se de forma positiva às diversas situações sociais que fazem parte do seu quotidiano (e.g., Papalia *et al*, 2006).

2. A Morte

“...
morrer é o espaço que dista
entre o ser (tudo) e o nada.
Nascer e morrer. Viver!
Eis a força que nos impele
a intuir e a Transcender”
(Oliveira, 2001, p. 108)

2.1. Introdução ao Capítulo

O que é a Vida? O que é a Morte? Estas são duas questões que preenchem o nosso quotidiano, criando-nos inquietação e alimentando o nosso receio, quer pela própria morte, quer pela morte do próximo. Talvez por isso preferimos não pensar nelas. Tal como a vida, a morte faz parte do nosso íntimo, mostrando-se como um dos maiores mistérios da vida (e.g., Mattoso, 1996; Oliveira, 2008a, 2008b). “A morte é um enigma para todos, não apenas na realidade mas, na fantasia das pessoas” (Branco, 2000, p. 322). A morte deixou de ser familiar, deixou de ser vivenciada em casa e tornou-se no maior interdito da nossa civilização, ocorrendo quase sempre entre as paredes de um serviço hospitalar, revelando as dificuldades que temos em melhorar o mundo e expondo-nos uma clara *crise da vida* (e.g., Morin, 1988; Àries, 1989; Oliveira, 1999, 2008). Nas representações sociais mais comuns, a morte significa fim de vida.

A morte é encarada como um inimigo que aparece sem avisar, sem fazer escolhas, tornando os seres todos iguais. Apesar de vivermos constantemente com a morte, optamos frequentemente por a ignorar, fugir ou fingir como se ela não existisse. Observamos a morte do outro, mas nem sempre temos, ou queremos ter, consciência da nossa própria mortalidade, sempre difícil de encarar (e.g., Oliveira, 2008a).

“A morte é desflorada, destacada e banalizada, espectacularmente, por diversas formas de arte e meios de comunicação social: só que é a *morte do outro*, desconhecido, e não a de *si próprio*, que normalmente se evidencia” (Oliveira, 2008b, p. 78).

Mas é esta que confere ainda mais sentido e importância à vida. Morte e vida estão presentes em todos os ciclos da Natureza, ambas fazem parte da ordem natural dos seres (e.g., Oliveira, 1999, 2008a, 2008b).

Desde a infância que somos acompanhados por questões que fazem parte da nossa vida, às quais tentamos responder através de situações individuais, culturais e religiosas, presentes desde a nossa infância e que giram em torno da vida e da morte (e.g., Aberastury, 1984; Kastenbaum, 2001).

2.2. *Sobre a Morte e o Morrer*

“Uma das maravilhas da mente humana é a de cada um poder viver o dia-a-dia como se os perigos que nos ameaçam de morte não existissem” (Branco, 2000, p. 322). Tentamos ignorar ou afastar a morte. Então, quando falamos da morte, estamos a pensar em quê? É da nossa ou da morte do outro que falamos? Ou da dos outros, desconhecidos? É importante ter em mente que não existe vida sem a participação da morte.

O conceito de morte tem sofrido alterações ao longo dos séculos. Actualmente a criança ocidental praticamente não é associada às cerimónias que acompanham um funeral. A morte transmitida pelos media permanece distante, irreal sem ser personificada. Por vezes a morte virtual (de personagens fictícias) representa a reversibilidade e a ilusão, mas permite às crianças brincar com a morte e assim integrarem a sua realidade e perceber que é a certeza que temos da morte que nos permite saber que estamos vivos (e.g., Clerget, 2001). Daí o problema centrar-se no conteúdo e não no método, isto é, “não sabemos exatamente o que constitui a concepção mais amadurecida ou ideal de morte” (Kastenbaum & Normand, 1983, p. 4). A concepção de morte pode exercer influência a vários níveis do comportamento. Padrões de comportamento que aparentemente não revelam qualquer ligação com a morte podem, ainda, ter sido influenciados por estados de cognição, como é o caso do pânico ou das insónias (e.g., Kastenbaum & Normand, 2001).

2.3. *A Morte na Infância*

As crianças lidam diariamente com a morte. Ouvem falar dela nas histórias sonham com ele, vêem-na na televisão e percebem que o mundo natural que as rodeia está cheio de nascimentos e de mortes (e.g., Branco, 2000; Mallon, 2001; Melo, 2007). “The most

basic fact has been well established: children, even young children, do think about death. Evidence comes from many sources” (Kastenbaum, 2001, p. 281).

Muitas crianças questionam mais a morte do que alguns adultos. Que frequentemente não dão a devida importância ou não escutam o que as crianças lhes dizem.

“Pero quizás un día, al cabo de unos años, cuando tengan ante sí al «último enemigo», recuerden sus enseñanzas, y se den cuenta de que esos niños eran sabios maestros, y ellos, alumnos principiantes” (Kübler-Ross, 2007, p. 5).

A incompreensão do adulto, a falta de respostas ou as mentiras dadas perante as perguntas das crianças, provocam dor. Ao mentir, o adulto foge ou acredita proteger e defender a criança de sentimentos negativos. Desta forma, confunde a dor da situação vivida com a explicação da própria situação (e.g., Aberastury, 1984; Clerget, 2001; Mallon, 2001). Mentir ou ocultar a verdade à criança irá fazer com que esta deixe de acreditar e confiar no adulto, podendo não voltar a falar sobre o assunto, circunstância que levará à inibição ou a outras reacções associadas a dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento.

Até aos dois anos, a criança não tem uma representação consciente da noção de morte. Contudo esta é assimilada pelo bebé que reage à ausência de alguém próximo. Entre os dois e os quatro anos de idade a morte é vista como um fenómeno capaz de interromper a realidade, é provisória, transitória e reversível tal como o sono (e.g., Clerget, 2001; Benameur, 2006). Nesta idade qualquer angústia evidenciada pela criança face a este tema espelha a angústia de um adulto que tem na criança o seu porta-voz (e.g., Clerget, 2001). Por volta dos três anos de idade, a criança começa a entender o tema da morte e representa-a através de desenhos e brincadeiras; todavia não domina a linguagem como o adulto para expressar as suas emoções, não querendo dizer que não sinta (e.g., Kastenbaum & Normand, 1983; Aberastury, 1984; Mallon, 2001). Quando alcança a idade escolar, a criança já é capaz de desenvolver as noções de permanência e universalidade de morte (e.g., Gesell, 1959; Kastenbaum & Normand, 1983; Piaget, 1986; Clerget, 2001; Benameur, 2006). Entre os 5 e os 9 anos, a criança toma consciência da irreversibilidade da morte do outro (e.g., Gesell, 1959; Kastenbaum & Normand, 1983).

Por volta dos 6 anos de idade, a criança tem a consciência da mortalidade da mãe, o que a faz procurar um substituto para combater o seu medo face a essa separação (e.g., Gesell, 1959). Ela sente necessidade de explicações concretas sobre o lugar onde possa situar aquele que morreu. Nesta fase, a criança acredita que consegue provocar a morte nos outros, através do *pensamento mágico*, vendo-a como uma forma de escapar às regras do quotidiano e a todas as contrariedades que lhe são adjacentes (e.g., Oliveira e Araújo, 2002). Se este pensamento coincidir com a perda de alguém que a criança tenha desejado num momento de ira, um sentimento de culpa irá instalar-se em si, prejudicando-a por um período longo de tempo. (e.g., Clerget, 2001).

Entre os 6 e os 9 anos de idade fala-se em morte concreta, pois está omnipresente em brincadeiras individuais, colectivas, encenadas ou virtuais. É a fase em que a criança tende a questionar o adulto acerca da morte. À medida que vai crescendo, a morte deixa de ser desconhecida (e.g., Gesell, 1959; Kastenbaum & Normand, 1983; Clerget, 2001; Benameur, 2006; Oliveira, 2008).

Progressivamente, a morte não é tão vista como um processo biológico, mas antes como uma experiência humana. Para além da morte do outro, começa a tomar consciência da sua própria morte, sendo os funerais e rituais de enterro os motivos principais de curiosidade e interesse face à morte, aumentando a sua compreensão das diferentes causas de morte – violência, agressão, doença, idade avançada, excessos alimentares. Por volta dos 8 anos, as crianças, aceitam naturalmente a morte e acreditam que o Paraíso é o destino daquele que morreu (e.g., Gesell, 1959).

A fase abstracta do conceito de morte e respectiva dimensão simbólica emergem cerca dos 9 anos, tornando-se parte integrante do ciclo vital. A morte deixa de ser vista apenas como uma ausência e a sua concepção assemelha-se à do adulto. A criança entende a morte como um processo universal, inevitável e que cessa a vida. No período pré-adolescente, ela é também capaz de perceber a morte como a suspensão das actividades do corpo, algo de natural, que faz parte da vida e que a todos acontece (e.g., Gesell, 1959; Kastenbaum & Normand, 1983; Clerget, 2001; Benameur, 2006). Na adolescência, a morte participará nas angústias que surgem das revivescências dos traumas e do luto infantis. A morte, como segredo da vida, que tal como a sexualidade desperta curiosidade e visa ser descoberto (e.g., Clerget, 2001).

Seja qual for a idade da criança, sempre que esta vivencia uma perda, é importante que se sinta protegida, segura, para que não seja consumida pela tristeza, irritação e medo, subsequentes (e.g., Clerget, 2001; Mallon, 2001; Kübler-Ross, 2007). Para algumas crianças, pensar na sua própria morte revela-se a melhor forma de escapar à dor insuportavelmente sentida, na sequência da morte de um ente querido e, para outras, num caminho que lhes dá a possibilidade de se *juntarem* à pessoa perdida (e.g., Mallon, 2001).

Aos olhos da criança, “a dor, a maldade, a injustiça, a violência, a morte não encontram lugar” (Slepoj, 1998, p. 107). É importante que a criança experiencie aspectos negativos da realidade, devidamente acompanhada pelos pais, para que possa desenvolver as suas capacidades e assim os possa enfrentar (e.g., Kastenbaum, 2001). Se as experiências de frustração não se tornarem excessivas, podem estimular a criança a desenvolver mecanismos adequados. Por outro lado, se a criança for demasiadamente protegida, crescerá com uma visão idealizada do mundo, conhecendo apenas o prazer, ambições, desejos e satisfação, tornando-se incapaz de resolver os problemas da vida adulta (e.g., Slepoj, 1998).

Ao acompanhar a criança, o adulto poderá ensinar a aceitar que as experiências negativas fazem parte da realidade, para que não se gerem sentimentos de culpa e consequentemente se instale uma visão pessimista da existência (e.g., Guerra, 1993; Slepoj, 1998; Clerget, 2001; Kastenbaum, 2001; Brazelton, 2006). Sempre que o adulto transmite à criança as suas inquietações sobre a mortalidade, o seu desgosto e o seu sofrimento, esta consegue perceber que se trata de problemas frequentes na vida de todos nós (e.g., Brazelton, 2006). A criança desenvolve mais rapidamente a consciência da morte do outro do que da sua própria morte (e.g., Kastenbaum & Normand, 1983).

2.4. O Luto na Infância

A vivência de emoções pode ser marcante, em particular na sequência de um acontecimento que suscite fortes sentimentos de dor, como pode suceder na sequência da morte de uma pessoa próxima (e.g., Oliveira, 2008; Oliveira e Pires, 2005). Na infância, se a criança não tiver algum apoio afectivo-emocional, tal acontecimento pode ser determinante na construção da sua personalidade e no seu desenvolvimento

(e.g., Oliveira e Araújo, 2002). Para se proteger das experiências dolorosas, vividas ao longo da infância, o ser humano tende a subtrair essas memórias da sua consciência, mas estas permanecem no inconsciente, causam dor e provocam uma repetição neurótica (e.g., Freud, 1914). É necessário reconhecer a angústia da criança, deixar que viva a perda e estabeleça saudáveis padrões de luto, que lhe permitam desprender a energia depositada no ente perdido e libertar para novos investimentos afectivos (e.g., Benameur, 2006; Bowlby, 1993; Kastenbaum, 2001).

Sempre que um adulto nega esclarecer a morte a uma criança, contribui para a não-aceitação de que alguém desapareceu para sempre, sendo este o primeiro e fundamental momento de luto. Versões fantasiosas face à morte, confundem a criança, dificultam o processo de luto e o processo de conhecimento, perturbando o vínculo da criança com o mundo adulto (e.g., Aberastury, 1984; Clerget, 2001).

O modo como a morte é apreendida por uma criança depende da sua idade, cultura, educação, maturidade, história familiar e formação religiosa (e.g., Clerget, 2001; Oliveira e Araújo, 2002). O falecimento de um ente querido ou mesmo de um animal de estimação reverte num traumatismo psico-afectivo, em sentimentos de angústia e ansiedade (e.g., Kastenbaum, 2001). Do ponto de vista sociológico, o luto irá limitar as angústias da depressão causadas por esta vivência. Os rituais de luto permitem reter simbolicamente quem deixou de existir e consistem também em separar-se daquele que morreu (e.g., Aberastury, 1984; Clerget, 2001; Mallon, 2001; Oliveira e Pires, 2005). O luto não passa de uma representação que permite desapertar progressivamente “os laços vitais que ligam a ele e impedem a retomada do *élan vital*” (Clerget, 2001, p. 97).

Etimologicamente o luto simboliza a dor (*dolere*), por isso é normal que seja visível o sofrimento. O trabalho de luto consiste em accionar mecanismos reparadores que tornem suportáveis tais sentimentos (e.g., Kastenbaum, 2001). Estar de luto, para além da aceitação da morte do «outro», consiste na incorporação do morto, na capacidade de o poder encontrar no seu próprio íntimo. Somente um devido acompanhamento evitará perturbações a nível do desenvolvimento cognitivo, afectivo e social (e.g., Aberastury, 1984; Clerget, 2001; Mallon, 2001; Oliveira, 2008; Rebelo, 2004).

O luto é um processo natural de adaptação que, na infância, poderá compreender diferentes fases (e.g., Clerget, 2001; Malon, 2001; Rebelo, 2004). Neste trabalho iremos

considerar quatro etapas preponderantes para o processo de luto (e.g., Clerget, 2001). A primeira caracteriza-se pela fase da revolta, cuja duração poderá ir de algumas horas a algumas semanas, tendendo a associar-se a cólera e o medo a diversos níveis. Seguidamente surge a negação que remete para a recusa ou rejeição da criança em acreditar que o ente querido desapareceu mesmo. Nesta etapa é fundamental que não se alimente essa negação nem se inventem explicações fantasiosas. A depressão poderá alternar com a fase da negação e, em qualquer caso, ser difícil de ultrapassar. Os sintomas desencadeados passam pela tristeza, ansiedade que, conforme a intensidade, poderá desencadear agressividade. Neste período, a criança poderá tentar, inconscientemente, juntar-se ao falecido a partir de comportamentos de identificação: anorexia, apraxia, hiper-sonolência. A última etapa pressupõe uma reorganização das emoções ou sentimentos, dando os sintomas depressivos lugar a mecanismos compensadores positivos, conducente a novos modelos de vida e de identificação.

O trabalho de luto não tem que estar associado apenas a situações de morte de alguém próximo. A criança pode ficar de luto por um membro físico (cegueira, amputação) a seguir a um acidente ou a tomada de consciência pela insuficiência que até então desconhecia (e.g., Clerget, 2001; Kastenbaum, 2001; Oliveira, 2008; Rebelo, 2004).

Embora haja a tendência de pensar que o luto se esvanece após um ano, a sua duração é variável, podendo ser difícil de resolver e tornar-se patológico (e.g., Aberastury, 1984; Clerget, 2001). À dor incompreendida ou insuportável alia-se a angústia, que leva por vezes a criança a questionar o adulto com perguntas surpreendentes pela sua crueldade ou duplo sentido. Perante esta situação, o adulto deverá responder a verdade, de forma a apaziguar a criança e ajudá-la a aceitar a perda (e.g., Clerget, 2001; Kubler-Ross, 1991, 2007; Mallon, 2001).

Nalguns casos, apesar de lhe ser falada a verdade, a criança recusa-a persistentemente, permanecendo apegada ao defunto e rejeitando uma nova aquisição ou ligação afectiva (e.g., Bowlby, 1993). O trabalho de luto é um “esforço longo e penoso de desligamento progressivo dos laços que o ligam à pessoa desaparecida.” (Clerget, 2001, p. 106). Importa ajudar a criança a preservar a memória da pessoa falecida mas, em simultâneo, a fomentar novas relações e vínculos afectivos.

2.5. *A morte na sociedade contemporânea*

Actualmente, a nossa formação profissional, educação ou herança cultural não nos preparam para a morte.

Tendemos sempre a representar a morte a partir de símbolos, emergentes da nossa herança cultural, que nos ligam à vida (e.g. Bradbury, 1999; Oliveira, 2008a).

As representações sociais da morte interferem com o desenvolvimento pessoal e social, enquadram-se e intervêm, cabendo aos próprios grupos gerir e manipular as representações. “Representations do not just exist in the cognitive spheres, but also in our cultural and historical artefacts. These symbolic representations emerge during social interaction and communication” (Bradbury, 1999, p. 20).

A morte revela-se como a maior interdição da nossa civilização (e.g., Ariès, 1989; Oliveira, 1995, 2004, 2008b). Nos dias que correm atravessamos uma *crise da morte* que revela os conflitos psicossociais da sociedade ocidental contemporânea (e.g., Ariès, 1989; Kübler-Ross, 1991; Oliveira, 2008a).

Enquanto sujeitos intervenientes desta sociedade que tanto valor atribui à imagem, ao materialismo, ao prazer e ao transitório, desejamos estar sempre melhor do que realmente estamos, recorrendo a estratégias que nos permitam ser aceites pelos outros, mais facilmente. Desta forma, rejeitamos a morte, pelo facto de ameaçar aqueles que nos são próximos e a nós próprios, provocando sentimentos e emoções indesejáveis. “Grief is a social phenomenon, dependent on other people” (Bradbury, 1999, p. 181).

A nossa moderna forma de viver, activa... feliz, afasta-nos da realidade e dos maiores enigmas da nossa existência, de Vida e de Morte (e.g., Oliveira & Amâncio, 1999; Oliveira, 2008a). Rejeitamos a morte, admitindo mentalmente “que só aos outros acontecem determinadas contrariedades. Contudo, a realidade é impiedosa e exhibe-nos sinais, práticas e rituais que preferiríamos ocultar” (Oliveira & Amâncio, 1999, p. 215).

A morte é vista como a penumbra, a face sombria da vida, o desconhecido e por isso nos suscita medo, ansiedade e demais sentimentos de mal-estar. Por isto tendemos a associá-la a imagens e símbolos e preferimos evitá-la ou esquecê-la. Mas ela é um fenómeno real e “desconfortável, que se manifesta até nos mais pequenos pormenores” (Oliveira & Amâncio, 1999, p. 215).

A nossa sociedade afastou a morte do meio familiar, remetendo-a para uma enfermaria e isolando-a da vida. A *boa morte* da Idade Média deu lugar à morte inesperada, fria e isolada, que sucede longe dos familiares e, principalmente, dos olhares infantis (e.g., Ariès, 1989; Oliveira, 2008).



3. As Representações Sociais

“ as representações resultam de se tornar familiar uma ideia ou percepção que nos é estranha, o que passa pela sua ancoragem a uma representação já existente e conduz à integração a nova entidade na realidade social”
(Oliveira, 2008^a, p.220)

3.1 Introdução ao Capítulo

O conceito das representações sociais surgiu na psicologia social contemporânea com Moscovici (1961/1976). Trata-se de uma teoria com enorme relevância na resposta a uma tradição de pensamento nas ciências sociais, onde persistem contribuições de Piaget, Durkheim, Lévy-Bruhl e Vygotsky (e.g., Moscovici, 2004).

Esta teoria aborda o modo como pensamos, sentimos e nos comportamos em relação a qualquer conceito, objecto ou realidade social, de acordo com as nossas posições, pertenças sociais, *status*, ideologias, saberes ou práticas, partilhando, criando, ou modificando representações sobre esse conceito, objecto ou realidade social – nas interacções que mantemos no quotidiano, com outros indivíduos, grupos e com a própria sociedade – que se ajustam ao modo como nos comportamos face ao mesmo (e.g., Oliveira, 2008). As pesquisas que se fundamentam nesta teoria conduzem a um entendimento das actividades cognitivas, simbólicas e afectivas dos indivíduos nas suas interacções do dia-a-dia, de acordo com os seus posicionamentos num dado lugar ou contexto social.

3.2 O fenómeno das Representações Sociais

O conceito de representações sociais derivou do de representações colectivas de Durkheim (e.g., Moscovici, 2000,2004; Oliveira e Amaral, 2007). Estas representações eram consideradas colectivas por serem um “instrumento explanatório” e se referirem a uma classe de ideias e crenças, abrangendo um conjunto de formas intelectuais, partilhadas pela sociedade, das quais faziam parte a ciência, religião, espaço, etc. Actualmente consideram-se fenómenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de comunicar. Moscovici (1961) partiu deste conceito para propor a teoria das representações sociais, pela primeira vez, na sua obra

La Psycanalyse, son image et son public. Posteriormente, a teoria tem sido desenvolvida pelo próprio e por vários outros autores (e.g., Jodelet, 1984; Doise, 1992).

A teoria das representações sociais estabelece a ligação entre as explicações psicológicas e as sociológicas, o mundo individual e o mundo social (e.g., Jodelet, 1984; Castro, 2002; Oliveira, 2004, 2008; Amaral, 2005; Oliveira e Amaral, 2007), associando crenças e níveis de pensamento colectivo com o imaginário individual, de forma a investigar indivíduos (sujeitos sociais) que pensam, estabelecem relações e movem-se numa *sociedade pensante* que é produzida, modificada e veiculada pelos próprios indivíduos (e.g., Moscovici, 1981, 2000, 2004; Oliveira e Amâncio, 2005).

As representações sociais não são mais do que “um conceito que se quer capaz de explicar a diversidade do pensamento em sociedades particulares, aquelas onde os conteúdos do conhecimento científico passaram a circular” (Castro, 2002, p. 952).

O que caracteriza as representações é o facto de tentarmos sempre atribuir um significado a toda a informação que recebemos, sendo este atribuído a partir das representações que fazemos. Estando criadas as representações, elas assumem uma vida própria, circulam, atraem-se, afastam-se e encontram-se, permitindo o nascimento de novas representações, em detrimento das anteriores (e.g., Moscovici, 2004).

As representações são estruturas que associam cognição, afecto e acção e através do contacto com outro o pensamento, o sentimento e a motivação humanas se desenvolvem (e.g., Jovchelovitch, 1998).

Por se tratar de uma estrutura abrangente e complexa na área da psicologia, a teoria das representações sociais ajusta-se às diversas populações, contextos e temáticas, renova-se e dá a possibilidade de acrescentar algo de novo a cada área de investigação, com o único objectivo de encontrar a verdade, seguindo os meios que a ela conduzem (e.g., Oliveira, 2008a; Oliveira e AmâncioOliveira & Amaral, 2007).

3.3 Funções das Representações Sociais

As representações sociais estão presentes em todas as interacções humanas, sejam elas estabelecidas entre duas pessoas ou dois grupos, sempre que as pessoas se relacionam e se familiarizam (e.g., Moscovici, 2000, 2003). A mudança assume um papel fulcral, pois as representações sociais influenciam o comportamento dos sujeitos, participantes

de uma colectividade. As representações surgem no indivíduo a nível interno e psicológico, introduzindo-se no pensamento individual como sendo um factor determinante, tal como no processo colectivo (e.g., Moscovici, 2000, 2003).

Para Moscovici (2004) as representações sociais convencionalizam os objectos, pessoas ou acontecimentos. Atribuem-lhe uma determinada forma, numa determinada categoria e, de forma gradual, classificam-nas como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo social. Assim, todos os elementos novos que vão surgindo juntam-se a esse modelo e sintetizam-se nele. “Essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê” (Moscovici, 2004, p. 34). Por outro lado, as representações são prescritivas, ou seja, elas impõem-se sobre nós com uma força irresistível que resulta da combinação de uma estrutura presente antes de começarmos a pensar e de uma tradição que determina o que deve ser pensado (e.g., Moscovici, 2004). Quando se trata de representação entre grupos, esta tem como principal função estudar a influência da natureza das relações sobre o conteúdo das representações entre grupos – *representação selectiva* –, justificar um determinado comportamento em relação ao outro grupo – *representação justificadora* – e justificar um certo desenvolvimento das relações estabelecidas entre os diferentes grupos – *representação antecipadora*.

As representações sociais pressupõem também relações de familiarização que permitem o entendimento e a compreensão dos objectos, pessoas e acontecimentos, relativamente a encontros e paradigmas prévios. “A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (Moscovici, 2004, p. 54).

3.4 A Objectivação e a Ancoragem

A transformação do não-familiar em palavras usuais, próximas e actuais, exige dois mecanismos de um processo de pensamento, que se sustentam na memória e em conclusões passadas: ancoragem e objectivação. O primeiro processo tem como objectivo ancorar ideias não-familiares para depois as compactar em imagens comuns e em categorias, ou seja, enquadrar essas ideias num contexto familiar; o segundo processo é responsável por tornar concreto, ou quase concreto, o que é abstracto (e.g., Castro, 2002; Moscovici, 2000, 2003; Oliveira, 2004, 2008b; Amaral, 2005). Segundo Moscovici (1961, 2000, 2003, 2004), a objectivação e a ancoragem são tidos como

processos socio-cognitivos essenciais, ao nível da memória, que estão na base das representações sociais (e.g., Moscovici, 1968, 2000, 2003, 2004).

O processo de ancoragem significa classificar e atribuir um nome. Quando os objectos não têm nome, são estranhos, desconhecidos e quando o indivíduo se depara com estes objectos, como não é capaz de os avaliar nem descrever, resiste e afasta-se deles instintivamente. De forma a ultrapassar esta situação, o sujeito deve ser capaz de situar o objecto, a pessoa ou a situação numa categoria ou atribuir um nome. Contudo, a categorização de algo evidencia a escolha de um dos paradigmas arquivados na memória e o estabelecimento de uma relação positiva ou negativa. Mais tarde, ao comunicar o desconhecido, o sujeito poderá representar o não-familiar e reproduzi-lo a partir de um modelo familiar (e.g., Doise, 1992; Moscovici, 2000, 2003; Amaral, 2005).

O processo de objectivação, tal como referido anteriormente, transforma algo abstracto em concreto ou quase concreto, e pretende relacionar as ideias de não-familiaridade com a realidade (e.g., Moscovici, 2000, 2003).

Portanto, a ancoragem e a objectivação são processos que actuam ao nível da memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, sendo dirigida para o interior e tende a classificar, categorizar e nomear. Por sua vez, a objectivação permite extrair, interligar e reproduzir conceitos e imagens para o mundo exterior, tendo por base aquilo que já conhece (e.g., Moscovici, 2000, 2003; Vala, 2000; Oliveira, 2008).

Podemos dizer que a ancoragem reporta-se à constituição de uma rede de significados, que se aproximam a categorias já formadas e direcciona as ligações entre a categoria e o meio social. A objectivação tem a função de tornar real, verdadeiro ou concreto um esquema conceptual. Este processo parte da construção selectiva, esquematização e naturalização (e.g., Castro, 2002).

A ancoragem e a objectivação são processos que têm por base um pensamento natural, que se pode opor ao pensamento científico ou filosófico. O pensamento natural parte da comunicação de ideias, tendo um intuito persuasivo. Neste tipo de pensamento, os processos são regulados por um metassistema social/normativo (e.g., Castro, 2002). O princípio da familiarização depende destes dois processos ou mecanismos, ou sendo, eles os responsáveis pela transformação do familiar em não-familiar (e.g., Moscovici, 2000, 2003; Oliveira, 2004).

3.5 Representações Sociais, Linguagem e Comunicação

Na sociedade moderna actual, a cultura permite-nos criar realidades, tendo por base ideias significativas, mas nenhuma cultura tem em seu poder um instrumento único na criação de tais realidades. A teoria das representações sociais incita a objectivação de tudo aquilo que o indivíduo encontra, uma vez que o ser humano tem a tendência de personificar sentimentos, classes sociais e a cultura, a partir da linguagem (e.g., Moscovici, 2000, 2003). É a linguagem que nos permite expressar-nos e manter-nos em comunicação, partilhando representações.

Uma representação surge da comunicação mas, a representação e a sua partilha também dão lugar à comunicação, a partir da qual nos aproximamos ou distanciamos dos outros, estabelecendo, ou não, afiliações (e.g., Oliveira & Amaral, 2007; Oliveira, 2008). As representações sociais devem assim ser consideradas como uma forma específica de compreensão e de comunicação (e.g., Moscovici, 2000, 2003).

Uma vez que a linguagem permite “representar” o objecto ausente ou invisível, ou evocar um passado ou um futuro sem recorrer ao espaço-tempo, esta teoria permite a articulação de processos individuais e colectivos, acções e representações. Ao longo da comunicação, da relação e da cooperação os indivíduos criam representações, que não são criadas isoladamente por um sujeito. Depois de criadas, “elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (e.g., Moscovici, 2003, p.41). Estas representações definem-se como forma exclusiva de comunicar e de compreender o mundo, sendo o seu objectivo a abstracção do seu sentido e a inserção de percepções e ordens, que permitam reproduzir o mundo. As representações sociais ligam a imagem à ideia e esta, por sua vez, à imagem, isto é, apresentam duas faces interdependentes: icónica e simbólica (e.g., Moscovici, 2000, 2003; Joffe, 2002).

Uma vez que as representações se assumem como formas específicas de comunicar, elas utilizam linguagem, situada entre a linguagem de observação – quando os factos são expressos – e a linguagem lógica – quando os símbolos abstractos são expressos. No início do século, tanto o senso comum como a ciência consideravam a linguagem verbal como um meio de comunicação, de conhecimento e de ideias colectivas. Nos dias que

correm, a linguagem não verbal, representada pela matemática e pela lógica, apoderou-se da ciência e recorre a símbolos e signos para representar palavras, e a equações para representar proposições. A psicologia social atribui grande preocupação à linguagem relacionada com a mudança, com a compreensão e com a partilha do modo como vemos o mundo, dos nossos pensamentos e ideias (e.g., Moscovici, 2000, 2003; Oliveira & Amaral, 2007).

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4. Introdução à Investigação Empírica

4.1 Enquadramento Teórico do Objecto

A teoria das representações sociais continua em expansão (e.g., Moscovici, 2001), sendo de grande pertinência no enquadramento da presente pesquisa empírica e de muitos trabalhos de investigação, nas mais diversas áreas científicas.

A vida e a morte continuam a ser vistas como conceitos opostos mas que se complementam. A morte é encarada como um fenómeno desconhecido, incómodo ou ignorado, com o qual lidamos com bastante dificuldade, principalmente em situações em que a nossa vida, ou a de alguém que nos é próximo, está em risco. Mas as representações sociais da morte permitem-nos familiarizar-nos com o que nos é estranho ou desconhecido, conforme as categorias da nossa cultura, tornando a morte em algo de familiar, a partir de processos de objectivação e ancoragem (e.g., Oliveira, 1995, 2004, 2008a, 2008b).

Na infância, a morte não é desconhecida (e.g., Kübler-Ross, 1991; Mallon, 2001; Melo, 2007), pois as crianças lidam com ela diariamente e falam do assunto com naturalidade, desde que lho permitam. E associam-na às questões da vida. Apenas somos capazes de compreender a forma como representamos a morte se apreendermos o modo como representamos a vida (e.g., Oliveira, 2004, 2008a, 2008b).

Na infância, tudo está sujeito a alterações, e a criança está em contínuo processo de desenvolvimento, a vários níveis (e.g., Kohlberg, 1969; Papalia, 1981; Piaget, 1986; Davidoff, 2001). A sua noção de morte altera-se ao longo do tempo e, em geral, só na adolescência terá uma clara consciência da sua própria morte. Apenas sentindo-se protegida e confiante, a criança conseguirá exteriorizar e representar os seus sentimentos e pensamentos face à perda e à morte (e.g., Mallon, 2001; Kübler-Ross, 2007), tal como em relação à vida. É necessário que o adulto ouça a melodia que está por trás do pensamento da criança, ajudando-a a ultrapassar as emoções que surgem em consequência da morte de um ente querido (e.g., Brazelton, 1995). E que a acompanha nos diversos domínios do seu desenvolvimento, e da descoberta da vida.

4.2 Apresentação da Investigação Empírica

Nesta investigação realizamos um estudo de carácter exploratório, com o objectivo central de determinar as dimensões significantes da Vida e da Morte, na infância. Como não conhecemos resultados de estudos semelhantes, realizados em Portugal, a nível psicossocial, com esta população, que relacionem as categorias que nos propomos estudar, e tendo em conta que esta investigação empírica exige a fundamentação do conhecimento das principais dimensões simbólicas, estruturantes e diferenciadoras, nas representações da morte e da vida, justifica-se, também por isso a pertinência deste estudo. De seguida, apresentamos os objectivos da investigação, as hipóteses gerais

4.3 Objectivos da Investigação Empírica

1. Apreender as dimensões de significação (ou universos semânticos) que estruturam as representações da morte numa população de crianças escolarizadas, de ambos os sexos, entre os 8 e os 11 anos de idade.
2. Analisar as representações da morte em crianças dos 8 aos 11 anos de idade, verificando como estas se aproximam ou distanciam.
3. Verificar as diferenças e as proximidades que existem nas representações da morte nas crianças conforme a sua idade, sexo e ciclo de ensino.
4. Analisar as diferenças e as proximidades entre as representações da morte em geral e da própria morte.

4.4 Operacionalização de Conceitos – Hipóteses Gerais

Algumas pesquisas empíricas revelam que as raparigas, relativamente aos rapazes, tendem a expressar mais os seus sentimentos ou emoções perante a morte (e.g., Oliveira, 2004, 2008a; Borralho, 2007), e se tivermos em consideração os estereótipos masculino e feminino (e.g., Amâncio, 1994, 2003), admitimos que:

- H1.** As meninas revelem um maior envolvimento emocional com a morte do que os meninos.

Para os jovens adolescentes que lidaram com a morte de um ente querido recentemente, esta revelou-se como uma realidade mais próxima (Oliveira, 2004, 2008a), sendo admissível que:

- H2.** As crianças que vivenciaram a morte de um ente querido, nos últimos seis meses, revelem mais do que os outros, dimensões associadas à perda e ao afectivo-emocional.

5. Desenvolvimento da Investigação Empírica

5.1. Introdução ao Capítulo

Neste capítulo desenvolvemos a investigação empírica, tal como planeada, destacando a metodologia seguida – em termos de recolha e tratamento de dados, e interpretação de resultados –, a interpretação e discussão dos resultados obtidos.

5.2. Metodologia

5.2.1. População

- ✓ Análise de 100 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos, estudantes do Ensino Básico (3º, 4º, 5º e 6º ano), alunos de escolas de Lisboa.

5.2.2. Variáveis:

Variáveis independentes:

- ✓ O sexo (feminino e masculino), a idade (1º grupo de 8 e 9 anos; 2º grupo de 10 e 11 anos) e a vivência (ou não) da morte de um familiar ou amigo próximo nos últimos 6 meses.

Variáveis dependentes:

- ✓ As diferentes representações encontradas nesta população infantil, para o conceito de morte e de vida.

5.3. Procedimento e Instrumento de Medida

Construímos um questionário, anónimo e confidencial, composto por questões de resposta aberta, de modo a apreender as ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e simbologias, a partir de associação livre de palavras aos estímulos: “a vida faz-me pensar em...”, “a vida faz-me sentir...”, “a morte faz-me pensar em...”, “a morte faz-me sentir...”. Este questionário foi adaptado dos instrumentos utilizados nos estudos realizados por Oliveira (1995, 2004, 2008), tendo em conta as variáveis em estudo.

Fazem ainda parte deste questionário questões de ordem sócio-demográfica (sexo, idade, ano de escolaridade, escola).

Realizámos um pré-teste com uma pequena amostra de alunos dos 8 aos 11 anos, e verificámos não existirem quaisquer dificuldades na compreensão ou resposta às diferentes questões, pelo que considerámos este questionário validado.

5.4. Tratamento dos dados

Numa primeira fase, após a recolha e numeração dos questionários, reduzimos todas as palavras e frases associadas a cada um dos estímulos apresentados. A maioria dos nomes e dos adjectivos foram colocados no masculino e no singular, e os verbos no infinitivo. Não foi necessário recorrer a juízes, pois não se fez nenhuma redução em termos de significado. Sendo assim, e com o maior rigor possível, mantivemos vocábulos com significados muito aproximados ou idênticos (e.g., Oliveira, 1995, 2004, 2008a, 2008b).

Para identificar os universos semânticos associados à morte e à vida, realizaram-se várias Análises Factoriais de Correspondência (AFC). O resultado obtido de cada um dos estímulos (variáveis dependentes) foi cruzado com as variáveis independentes (grupo etário e género). O programa estatístico SPAD-T foi utilizado para o tratamento dos dados. Do tratamento estatístico obtivemos tabelas de contingência, que mostram as palavras retidas e representam os eixos factoriais (ou factores) que permitem a interpretação das suas propriedades estruturais e significantes, definindo relações de oposição e proximidade entre as variáveis, tendo na sua interpretação sido consideradas as modalidades com contribuições absolutas mais elevadas em cada eixo factorial (Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007).

5.4.1. Resultados

Em seguida serão expostos os resultados obtidos para cada um dos estímulos, a partir das respostas dos participantes, por associação de ideias, pensamentos ou sentimentos a morte e vida. A representação gráfica dos resultados pode ser consultada em Anexo, bem como a de alguns quadros (quando estes são referidos mas não são apresentados no texto).

5.4.1.2. *Ideias, sentimentos e pensamentos: Morte*

MORTE

Como resposta à ao estímulo *Morte faz-me pensar em...*, foram produzidas 537 palavras, sendo 30.2% diferentes.

Quadro 5.1

Respostas ao estímulo Morte faz-me Pensar em...

Total de palavras respondidas	537	Palavra	Frequência
Total de palavras distintas	162	tristeza	38
Percentagem de palavras distintas	30.2%	melancolia	31
Total de palavras retidas	306	mágoa	27
Palavras distintas retidas	22	família	16
		morto	16
		malestar ¹	15
		insatisfação	15
		imortalidade	14
		separação	14
		agonia	13
		solidão	13
		fim	12
		pessoa	12
		semvida ²	11
		perda	10
		morrer	9
		escuridão	8
		maldade	8
		preto	6
		caveira	6
		caixão	6
		cemitério	6

Foram retidas 306 palavras (cerca de 57% do total das respostas) sendo 22 distintas. As palavras que foram mencionadas com mais frequência – tristeza (por cerca de 38% dos sujeitos), melancolia (31%) e mágoa (27%) – sugerem-nos que a morte é percebida por estas crianças com intensa dor e tristeza. Elas associam-na a algum familiar, o que, por um lado, as faz sentir mal e insatisfeitas e, por outro, as remete para o aparente paradoxo da separação (física) *versus* a crença da imortalidade (o que nos é sugerido por

¹ mal-estar

² semvida

família, morto, mal-estar, insatisfação, separação, citadas por 14-16%). As restantes palavras remetem estas representações associadas a um profundo mal-estar e solidão, de quem fica e da pessoa sem vida. A perda que advém do morrer, a escuridão (o sombrio, desconhecido) associada a maldade, preto (sinal de luto), caveira (sinal de decomposição do corpo) caixão e cemitério, revelam-nos dimensões ritualistas da morte.

Com as palavras retidas realizou-se uma AFC, e seleccionaram-se os três primeiros factores (cf. Quadro 5.1 e Gráficos 5.1,5.2).

No primeiro factor verificamos que para as crianças a morte é percebida como inexistência, inactividade, mortalidade, fim, salientado sobretudo na palavra sem-vida; que se associa ao receio da morte do outro – morto, pessoa e família. Ainda que acreditem na imortalidade, salientam na morte o sofrimento traduzido por melancolia, tristeza, mágoa e agonia.

Quadro 5.2 Morte faz-me Pensar em...
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
agonia	-.82	.28	.32	4.0	.5	.9	.15	.02	.02
caixão	.26	-.49	-1.21	.2	.7	5.6	.00	.02	.10
caveira	.37	.40	-.81	.4	.5	2.5	.01	.02	.07
cemitério	.68	.56	-1.20	1.3	.9	5.5	.03	.02	.08
escuridão	.63	-1.38	-1.30	1.4	7.4	8.6	.04	.20	.18
família	.63	-.22	-1.33	2.8	.4	18.0	.06	.01	.28
fim	1.15	.81	1.46	7.2	3.8	16.3	.19	.09	.30
imortalidade	.74	.24	-.42	3.4	.4	1.6	.12	.01	.04
insatisfação	-.60	.71	-.48	2.4	3.7	2.2	.07	.10	.05
mágoa	-.96	.21	.12	11.2	.6	.2	.51	.02	.01
maldade	-.10	.26	.41	.0	.3	.9	.00	.00	.01
malestar	-.38	.73	-.51	1.0	3.8	2.5	.03	.11	.05
melancolia	-.97	.23	.11	13.3	.8	.3	.60	.03	.01
morrer	1.16	.71	1.23	5.4	2.2	8.6	.21	.08	.24
morto	1.34	.64	-.36	13.1	3.1	1.3	.34	.08	.02
perda	.28	-1.91	.78	.4	17.7	3.9	.01	.54	.09
pessoa	.75	-.58	-.29	3.0	1.9	.6	.11	.06	.02
preto	.58	-1.44	-.98	.9	6.0	3.7	.03	.19	.09
semvida	1.83	1.06	.96	16.7	6.0	6.5	.35	.12	.10
separação	.06	-1.61	.73	.0	17.6	4.8	.00	.58	.12
solidão	-.11	-1.80	.78	.1	20.3	5.0	.00	.45	.08
tristeza	-.83	.29	.14	11.9	1.5	.5	.54	.06	.01
valores	.7243	.6747	.5114						
% de Inércia	13.51	12.59	9.54	% acumulada = 35.64%					

O segundo factor salienta a percepção de solidão, perda e separação face à morte do outro (dado por solidão, perda, separação, preto e escuridão). Esta representação é complementada pelo mal-estar que o fim observado no outro desencadeia (sem-vida, insatisfação, fim, mal-estar). Este factor representa, em muito, o medo que os sujeitos têm em ficar sós devido à perda ou separação do ente querido.

O terceiro factor centra-se na família e opõe uma representação onde emergem dimensões ritualistas da morte (família, escuridão, cemitério, caixão) à ideia de fim e da perda que deixa nestas crianças uma sensação de abandono, face a alguém que morre e que deixam de ver (fim, morrer, sem-vida, solidão, separação).

A influência do grupo etário

Quadro 5.3 Morte faz-me Pensar em..., por grupo etário
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
8-9 a	.43	60.5	1.0
10-11 a	-.28	39.5	1.0
Agonia	-.49	8.7	1.0
caixão	-.47	3.6	1.0
caveira	-.81	10.8	1.0
cemitério	-.47	3.6	1.0
escuridão	-.55	6.7	1.0
família	-.17	1.3	1.0
fim	-.30	2.9	1.0
imortalidade	-.08	.2	1.0
insatisfação	.69	19.7	1.0
mágoa	.33	8.0	1.0
maldade	-.04	.0	1.0
malestar	.42	7.2	1.0
melancolia	.18	2.8	1.0
morrer	-.35	3.1	1.0
morto	-.04	.1	1.0
perda	.01	.0	1.0
pessoa	-.13	.5	1.0
preto	-.81	10.8	1.0
semvida	.49	7.3	1.0
separação	.07	.2	1.0
solidão	-.18	1.2	1.0
tristeza	.11	1.2	1.0
Valores	.1188	% acumulada = 100	
% de Inércia	100		

De acordo com os dados no quadro 5.2, as crianças entre os 8 e 9 anos de idade salientam a morte como algo que lhes provoca fortes sentimentos de insatisfação, dor e

mal-estar (em palavras como insatisfação, mágoa, mal-estar, sem vida). Para estes participantes a morte está também associada à inexistência, inatividade (através de sem-vida). Os sujeitos mais velhos (10-11 anos) revelam maior consciência da morte do outro, associando-a a práticas ou a sinais de luto, a estados de decomposição do corpo, a rituais de morte e à face sombria da vida (em palavras como preto, caveira, agonia, escuridão). Ou seja, os mais novos salientam sobretudo sentimentos de mal-estar, enquanto que são os mais velhos que mais partilham dimensões cognitivas e ritualistas da morte.

A influência do género

As raparigas salientam na morte um fim, algo de sombrio e, sobretudo, revelam os seus aspectos simbólicos e ritualistas (em palavras como caixão, caveira, morrer, escuridão e fim). Para os rapazes, o que mais custa é a ideia de separação face à pessoa que morre, que eles não podem evitar (por exemplo nas palavras separação, pessoa e maldade).

Quadro 5.4 Morte faz-me Pensar em..., por género
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
Feminino	-.18	34.6	1.0
Masculino	.35	65.4	1.0
agonia	-.08	.4	1.0
caixão	-.73	16.2	1.0
caveira	-.73	16.2	1.0
cemitério	-.03	.0	1.0
escuridão	-.47	8.8	1.0
família	.06	.3	1.0
fim	-.38	8.7	1.0
imortalidade	-.13	1.2	1.0
insatisfação	-.03	.1	1.0
mágoa	.13	2.3	1.0
maldade	.32	4.3	1.0
malestar	-.03	.1	1.0
melancolia	.15	3.7	1.0
morrer	-.49	11.2	1.0
morto	.06	.3	1.0
perda	.11	.6	1.0
pessoa	.32	6.4	1.0
preto	-.38	4.4	1.0
semvida	-.15	1.3	1.0
separação	.32	7.5	1.0
solidão	.24	3.9	1.0
tristeza	.10	2.0	1.0
valores	.0640	% acumulada = 100	
% Inércia	100		

A influência da morte de um familiar

Analisámos as tendências de resposta entre os dois grupos de sujeitos determinados. Tendo em conta a diferença quantitativa entre estes sujeitos – 17 já vivenciaram a morte de um familiar próximo nos últimos 6 meses, enquanto que 83 não – e de forma a ser possível estabelecer uma comparação entre as respostas dadas pelos indivíduos de ambos os grupos, optámos por apresentar as frequências das respostas em termos percentuais (cf. Quadro 5.5).

Aqueles que vivenciaram de perto a morte de um familiar, são os que mais revelam consciência dos rituais fúnebres descrevendo a morte como maliciosa (em palavras como escuridão, preto e caixão).

Para os que não passaram por esta experiência, a morte é retratada como sinal de insatisfação e mal-estar, salientando a morte do outro, que se observa, sem ser próximo. É também este grupo que mais refere a imortalidade, com a esperança na vida além da morte.

Quadro 5.5 Morte faz-me Pensar em...,
por influência da morte de um familiar

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
caixão	5,9	2,4
escuridão	23,5	4,8
imortalidade	0,0	2,4
insatisfação	5,9	14,5
maldade	17,6	6,0
malestar	5,9	13,2
morto	0,0	8,4
preto	11,7	2,4

A influência da morte de um amigo

A proximidade da morte de um amigo foi experienciada por apenas 14% dos participantes, pelo que seguiremos aqui um procedimento semelhante ao do caso anterior. Os que vivenciaram esta situação representam a morte como um acontecimento

que causa profundo mal-estar, como uma maldade que dita o fim ou desaparecimento do amigo (salientado em palavras como agonia, fim e maldade).

Por outro lado, os que não experienciaram a morte de um amigo, salientam, sobretudo, a ideia de imortalidade, com esperança em que haja vida além da morte que contraria a sensação de abandono, solidão e perda (em palavras como imortalidade, separação, solidão e perda). Aqui a morte é personificada no ente próximo (*c.f. quadro 5.6*).

Quadro 5.6 Morte faz-me Pensar em...,
por influência da morte de um amigo

PALAVRAS	SIM	NÃO
	%	%
agonia	21,4	10,4
família	7,1	8,1
fim	14,2	1,1
imortalidade	0	23
maldade	14,2	7,1
perda	0	12,7
pessoa	0	8,1
separação	0	17,4
solidão	0	15,1

De notar que em qualquer dos casos ligados à morte de um ente querido a morte é mais representada como uma maldade, um facto que ceifa a companhia de alguém de quem se sente proximidade.

A influência do grupo etário e do género

Realizámos várias análises factoriais de correspondências, cruzando as palavras com as duas variáveis independentes. Os resultados obtidos não evidenciaram quaisquer resultados significativos para interpretação, com as variáveis grupo etário e género, pelo que não os iremos apresentar neste trabalho.

Quadro 5.7

Respostas ao estímulo Morte faz-me Sentir...

Total de palavras respondidas	561	Palavra	Frequência
Total de palavras distintas	146	tristeza	69
Percentagem de palavras distintas	26.0%	mágoa	49
Total de palavras retidas	390	melancolia	49
Palavras distintas retidas	19	insatisfação	35
		malestar	32
		medo	24
		saudade	15
		solidão	15
		agonia	15
		perda	13
		chorar	12
		infelicidade	11
		separação	11
		indisposição	9
		descontentamento	7
		dor	6
		angústia	6
		aborrecido	6
		abandono	6

Quase todas as palavras mencionadas traduzem sentimentos ou emoções negativas face à morte. A maioria dos sujeitos utilizou a palavra tristeza (com frequência de 69%) para dar resposta a este estímulo. As palavras mágoa (49%), melancolia (49%), insatisfação (35%), mal-estar (32%) e medo (24%) são, por esta ordem, as que mais contribuem para descrever a forma como as crianças se sentem em relação à morte³. Daí inferiremos que a morte suscita profundos pensamentos e sentimentos de tristeza e mal-estar associados à sensação de perda e distanciamento, à dor e ao medo pelo que poderá acontecer à própria criança ou àqueles que lhe são próximos ou queridos.

³ Todas as restantes palavras apresentam uma frequência inferior ou igual a 15%

Quadro 5.8 Morte faz-me Sentir...
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
abandono	1.29	.70	-.16	4.9	1.7	.1	.19	.06	.00
aborrecido	-.05	.47	-.16	.0	.8	.1	.00	.02	.00
agonia	-.38	-.89	.54	1.0	6.9	2.8	.02	.13	.05
angústia	.10	-1.59	2.44	.0	8.9	23.1	.00	.17	.39
chorar	-.32	-.96	-1.38	.6	6.5	14.8	.01	.11	.23
descontentamento	-.67	.89	-.63	1.5	3.2	1.8	.03	.06	.03
dor	-.57	-1.03	-1.21	.9	3.7	5.7	.02	.07	.09
indisposição	-.55	.68	-.03	1.3	2.4	.0	.04	.06	.00
infelicidade	-1.04	1.16	.29	5.7	8.6	.6	.13	.17	.01
insatisfação	-.72	.87	.27	8.9	15.5	1.6	.28	.41	.04
mágoa	-.07	-.52	-.38	.1	7.6	4.6	.01	.36	.20
malestar	-.76	.80	.23	9.0	12.1	1.1	.25	.28	.02
medo	-.03	-.68	1.55	.0	6.5	37.2	.00	.11	.55
melancolia	-.03	-.47	-.31	.0	6.3	3.0	.00	.31	.13
perda	1.82	.49	.11	20.8	1.8	.1	.75	.05	.00
saudade	1.66	.43	.19	20.2	1.7	.4	.55	.04	.01
separação	1.82	.61	-.01	17.8	2.4	.0	.61	.07	.00
solidão	.99	.53	-.17	7.1	2.5	.3	.25	.07	.01
tristeza	-.03	-.15	-.25	.0	.9	2.7	.00	.06	.16
valores	.5284	.4402	.3966	% acumulada = 39.87%					
% de Inércia	15.29	12.74	11.84						

Da AFC com as palavras retidas (*cf. Quadro 5.8 e Gráficos 5.3,5.4*), verificamos que o primeiro factor é em muito explicado por perda e saudade. Revela a complementaridade entre uma forte dimensão associada à perda que advém da morte e à sensação de abandono ou falta de protecção que daí resulta (em palavras como perda, saudade, separação e solidão), num dos pólos do eixo, e uma outra dimensão, afectivo-emocional, ligada ao mal-estar que advém face a essa perda (através de mal-estar, insatisfação e infelicidade).

O segundo factor é explicado por diferentes pensamentos ou sentimentos de mal-estar, por um lado associados à incontabilidade ou inevitabilidade de morte (nas palavras insatisfação, mal-estar e infelicidade) e, por outro, à dor, ansiedade e receio que provoca (pelas palavras angústia, mágoa, agonia, choro e medo).

A palavra que mais contribui para a explicação do terceiro factor é medo (37.2) que, associado a angústia (23.1) revela o horror que esta temática gera nas crianças. Esta percepção é complementada pelas dimensões associadas a tristeza e sofrimento pessoal, que encontramos no outro pólo do eixo (dado por chorar, dor e mágoa).

A influência do grupo etário

As crianças de ambos os grupos etários evidenciam sentimentos de incontrolabilidade face à morte, sendo que para as crianças de 8-9 anos a morte é percebida como sinal de insatisfação e infelicidade, de algo que não gostariam que acontecesse e que se pode retratar pelo chorar. Os participantes mais velhos sentem descontentamento, desprotecção e solidão, associados a abandono e perda, o que revela mais a sensação de incontrolabilidade e lhes provoca também aborrecimento perante a falta do outro (cf. Quadro 5.9).

Quadro 5.9 Morte faz-me Sentir..., por grupo etário
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
8-9 a	.28	63.8	1.0
10-11 a	-.16	36.2	1.0
abandono	-.75	19.4	1.0
aborrecido	-.41	5.6	1.0
agonia	-.20	3.3	1.0
angústia	-.06	.1	1.0
chorar	.29	5.7	1.0
descontentamento	-.75	22.6	1.0
dor	-.06	.1	1.0
indisposição	-.06	.2	1.0
infelicidade	.38	9.2	1.0
insatisfação	.32	20.2	1.0
mágoa	.05	.8	1.0
malestar	.09	1.6	1.0
medo	.03	.1	1.0
melancolia	-.07	1.5	1.0
perda	-.27	5.5	1.0
saudade	-.06	.3	1.0
separação	.00	.0	1.0
solidão	-.20	3.3	1.0
tristeza	.03	.4	1.0
valores	0.449	% acumulada = 100	
% de Inércia	100		

A influência do género

Para as raparigas, mais do que para os rapazes, a morte é motivo de aborrecimento, por nada mais se poder fazer, pela tristeza associada (o seu dicionário é constituído por

aborrecido, infelicidade e descontentamento). Para os rapazes, a morte é representada por um tremendo mal-estar (de quem fica ou de quem morre?) e apreensão (dada por agonia, medo e mal-estar).

As representações das raparigas aproximam-se mais das dos mais velhos do que das dos mais novos (*Quadro 5.10*).

Quadro 5.10 *Morte faz-me Sentir..., por género*
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
Feminino	-.12	41.5	1.0
Masculino	.16	58.5	1.0
abandono	-.17	2.2	1.0
aborrecido	-.50	20.3	1.0
agonia	.37	28.0	1.0
angústia	.17	2.4	1.0
chorar	-.17	4.4	1.0
descontentamento	-.26	6.5	1.0
dor	.17	2.4	1.0
indisposição	.06	.4	1.0
infelicidade	-.29	12.3	1.0
insatisfação	-.03	.5	1.0
mágoa	-.01	.1	1.0
malestar	.11	5.0	1.0
medo	.17	9.4	1.0
melancolia	-.06	2.0	1.0
perda	-.06	.7	1.0
saudade	-.03	.2	1.0
separação	-.11	1.6	1.0
solidão	-.03	.2	1.0
tristeza	.04	1.4	1.0
valores	.0193	% acumulada = 100	
% de Inércia	100		

A influência da morte de um familiar

Os participantes que vivenciaram a morte de um familiar próximo são os que mais tendem a representar a morte com maior tristeza, insatisfação, apreensão e sentimento de solidão (dados por melancolia, solidão, descontentamento, indisposição e medo).

Quem não vivenciou esta experiência, salienta-a em particular pela perda e angústia que daí deverá resultar (*c.f. quadro 5.11*)

Quadro 5.11 Morte faz-me Sentir...
por influência da morte de um familiar

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
angústia	0,0	7,2
descontentamento	17,6	4,81
indisposição	17,6	7,2
insatisfação	35,2	34,9
medo	11,7	4,81
melancolia	58,8	44,5
perda	5,8	10,8
solidão	23,5	14,5

A influência da morte de um amigo

Os indivíduos afectados pela morte de um amigo percebem-na com um profundo mal-estar, dado por agonia (palavra citada por quase metade destes participantes), angústia e chorar.

Aqueles que não passaram por esta experiência temem mais a separação e a perda do outro, bem como a solidão e o abandono que daí advém (cf. Quadro 5.12).

Quadro 5.12 Morte faz-me Sentir...
por influência da morte de um amigo

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
abandono	0	6,9
agonia	42,8	10,5
angústia	21,4	3,4
separação	0	10,5
solidão	0	17,4
perda	0	11,6
chorar	21,4	10,5

5.4.1.2. *Ideias, sentimentos e pensamentos: Vida*

VIDA

A partir do estímulo *Vida faz-me Pensar em...*, foram produzidas 513 palavras, das quais 37.4% são distintas, das quais 266, 16 são diferentes.

Quadro 5.13

Respostas ao estímulo Vida faz-me Pensar em...

Total de palavras respondidas	513	Palavra	Frequência
Total de palavras distintas	192	satisfação	44
Percentagem de palavras distintas	37.4%	bem-estar	35
		alegria	29
		felicidade	27
Total de palavras retidas	266	amizade	26
Palavras distintas retidas	16	brincar	23
		família	13
		tristeza	11
		amor	10
		mágoa	8
		estudar	7
		melancolia	7
		aprender	7
		rir	7
		paz	6
		viver	6

Ao analisarmos as respostas a este estímulo verificamos que para muitos a vida é sinónimo de satisfação (44%) e bem-estar (35%). Perto de um terço dos participantes associam-na também a alegria e felicidade, o que nos revela uma percepção hedonista da vida. As palavras amizade, brincar, família e amor reforçam esta representação e revelam a importância da afectividade e da cumplicidade que brota das relações estabelecidas entre aqueles que amam e das brincadeiras com os seus pares. Com menor frequência, encontramos palavras como tristeza, mágoa e melancolia, que mostram que as crianças reconhecem haver momentos e situações menos boas ou desagradáveis, que nos remetem para as outras dimensões da vida. Encontramos ainda aprender, rir, paz e viver, como associadas a dimensões culturais e lúdicas da vida.

Com as palavras retidas procedeu-se à AFC (cf. *Quadro 5.14 e Gráficos 5.5, 5.6*), a partir da qual obtivemos três factores.

O Fim Sob o Olhar da Inocência

O primeiro factor opõe duas representações da vida, por um lado por dimensões marcadas por laços de afectividade (família e amizade) e pelas aprendizagens que proporciona (aprender) e, por outro evidenciando dimensões afectivas mais ligadas a emoções negativas ou sentimentos de mal-estar (em palavras como tristeza, mágoa e melancolia).

O segundo eixo mostra bem como os sujeitos se sentem perante a vida, como algo que vale a pena viver, pelo que de bom ou aprazível oferece (com um dicionário que inclui viver, bem-estar e satisfação), quer considerando-a pelos momentos difíceis ou tristes que pode proporcionar (em palavras como mágoa, tristeza e melancolia).

O terceiro factor, numa dimensão existencial, representa em muito a importância de viver a vida e das aprendizagens que ela pode oferecer (marcado por viver, que quase explica totalmente o eixo), complementada por uma percepção hedonista da vida, como fonte de bem-estar e satisfação.

Quadro 5.14 Vida faz-me Pensar em...
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.56	-.33	-.03	5.5	2.1	.0	.17	.06	.00
amizade	.82	.61	.18	10.7	6.6	.7	.25	.14	.01
amor	.58	.37	.45	2.1	1.0	1.6	.05	.02	.03
aprender	2.04	.47	.91	17.8	1.0	4.5	.29	.02	.06
bemestar	-.28	-.66	-.51	1.7	10.5	7.0	.06	.34	.20
brincar	.73	-.03	-.23	7.4	.0	.9	.18	.00	.02
estudar	.90	-.24	-.53	3.4	.3	1.5	.09	.01	.03
família	1.56	.68	-.12	19.2	4.1	.1	.35	.07	.00
felicidade	-.31	-.10	-.22	1.6	.2	1.0	.06	.01	.03
mágoa	-1.38	1.76	.68	9.2	17.0	2.8	.30	.49	.07
melancolia	-1.44	1.68	.64	8.8	13.6	2.2	.30	.41	.06
paz	-.03	-.19	-.28	.0	.1	.4	.00	.00	.01
rir	-.01	.00	-.46	.0	.0	1.1	.00	.00	.02
satisfação	-.35	-.48	-.33	3.3	6.8	3.8	.16	.30	.14
tristeza	-1.18	1.43	.51	9.4	15.5	2.3	.30	.44	.06
viver	-.09	-2.25	3.88	.0	21.0	70.0	.00	.24	.72
valores	.6189	.5463	.4848	% acumulada = 41.51%					
% de Inércia	15.57	13.74	12.20						

A influência do grupo etário

Entre os dois grupos etários encontramos representações diferentes do aspecto lúdico da vida. Os mais novos evidenciam sobretudo o estar bem e divertido (associado a satisfação, rir e felicidade) enquanto para os de 10-11 anos, a dimensão lúdica está muito ligada, quer a uma dimensão cognitiva, traduzida por estar em paz, quer a dimensões ligadas ao afectivo-emocional e à relação com o outro, associadas às palavras família e amor (cf. Quadro 5.15).

Quadro 5.15 *Vida faz-me Pensar em..., por grupo etário*
 Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
8-9 a	.10	54.9	1.0
10-11 a	-.08	45.1	1.0
alegria	-.01	.0	1.0
amizade	-.06	3.7	1.0
amor	-.10	4.8	1.0
aprender	-.05	.7	1.0
bemestar	.01	.2	1.0
brincar	-.12	15.1	1.0
estudar	-.05	.7	1.0
família	-.13	10.5	1.0
felicidade	.06	4.6	1.0
mágoa	.10	3.5	1.0
melancolia	-.05	.7	1.0
paz	-.24	15.2	1.0
rir	.24	18.5	1.0
satisfação	.10	19.2	1.0
tristeza	.01	.0	1.0
viver	.10	2.6	1.0
Valores	.0083	% acumulada = 100	
% de Inércia	100		

A influência do género

Os rapazes evidenciam mais claramente do que as raparigas uma visão hedonista da vida (em palavras como satisfação e bem-estar). As raparigas salientam, mais do que eles, dimensões associadas à interacção com o outro e ao afectivo-emocional, citadas por palavras como rir e amor (cf. Quadro 5.16).

Quadro 5.16 *Vida faz-me Pensar em..., por género*
 Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
Feminino	-.18	38.3	1.0
Masculino	.29	61.7	1.0
alegria	-.01	.0	1.0
amizade	-.16	4.5	1.0
amor	-.38	10.1	1.0
aprender	-.20	2.0	1.0
bemestar	.27	17.9	1.0
brincar	-.16	4.3	1.0
estudar	.39	7.4	1.0
família	.16	2.4	1.0
felicidade	-.03	.1	1.0
mágoa	-.27	4.3	1.0
melancolia	-.20	2.0	1.0
paz	-.45	8.4	1.0
rir	-.49	12.1	1.0
satisfação	.24	17.9	1.0
tristeza	-.23	4.0	1.0
viver	.24	2.4	1.0
valores	.0531	% acumulada = 100	
% Inércia	100		

A influência da morte de um familiar

As crianças a quem já morreu um familiar revelam a importância de uma dimensão afectiva (associada a amizade, palavra mencionada por quase metade dos sujeitos) e cultural (dado por aprender) da vida. Aqueles que não vivenciaram de perto a morte de um familiar referem mais a mágoa e a melancolia que advirá dessa situação (cf. *Quadro 5.17*).

Quadro 5.17 *Vida faz-me Pensar em...*
 por influência da morte de um familiar

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
amizade	41,1	24,1
aprender	17,6	6,0
mágoa	0,0	10,8
melancolia	0,0	8,4
paz	5,9	6,0

A influência da morte de um amigo

As crianças que lidaram com a morte de um amigo revelam o seu gosto pela vida, através do bem-estar que esta lhes proporciona (citado por metade destes sujeitos), da importância da família, como apoio na vivência desta situação e no alcançar de um novo estado de paz.

Aqueles que nunca experienciaram a morte de um amigo representam, por um lado, a vida pela sua dimensão cultural (associada a aprender) ou hedonista (rir) e, por outro, dimensões afectivo-emocionais associadas a momentos difíceis e desagradáveis (dados por mágoa e melancolia) – o que não foi percebido por qualquer um dos participantes que já vivenciou a morte de alguém próximo (*cf. Quadro 5.18*).

Quadro 5.18 *Vida faz-me Pensar em...*
por influência da morte de um amigo

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
aprender	0,0	9,3
família	28,6	10,5
mágoa	0,0	9,3
melancolia	0,0	8,1
paz	14,3	4,7
rir	0,0	8,1
bem-estar	50,0	32,6

Quadro 5.19

Respostas ao estímulo Vida faz-me Sentir...

Total de palavras respondidas	489	Palavra	Frequência
Total de palavras distintas	127	satisfação	73
Percentagem de palavras distintas	26.0%	bemestar ⁴	68
Total de palavras retidas	327	alegria	50
Palavras distintas retidas	12	felicidade	43
		contentamento	19
		amizade	18
		tristeza	13
		emoção	11
		brincar	8
		amor	8
		mágoa	8
		melancolia	8

Foram utilizadas 489 palavras para responder a este estímulo, das quais foram retidas 327, sendo 12 distintas.

Para a maioria das crianças, vida é sinónimo de satisfação, bem-estar, alegria e felicidade, numa visão hedonista da vida, tal como já verificámos no estímulo relativo ao pensar. Todas as restantes palavras traduzem igualmente sentimentos positivos associados a dimensões emocionais, lúdicas e de interacção, com excepção de tristeza (citada por 13%), mágoa e melancolia; o que nos mostra que, apesar da sua visão alegre ou descontraída da vida, as crianças não deixam de perceber momentos ou situações que lhes causam mal-estar, ou seja, não deixam de representar o que consideram como desagradável ou menos bom.

Os factores obtidos a partir da AFC realizada com as palavras retidas (*cf. Quadro 5.20 e Gráficos 5.7, 5.8*) permitiram confirmar esta visão global dos resultados.

O primeiro factor, como oposição ao bem-estar, evidencia emoções sentidas na vida e representa o mal-estar, os momentos mais difíceis ou desagradáveis (dado por palavras como tristeza, mágoa e melancolia), ligados a emoções menos positivas ou negativas.

O segundo factor salienta dimensões relacionais ou afectivas (em palavras como amor e amizade), que nos revertem para o papel dos relacionamentos na vida, que nos permitem sentir estar vivo, e que se podem revelar aprazíveis (suscitando felicidade) ou, ao invés, dolorosos ou incómodos (originando tristeza).

⁴ bem-estar

No último factor a vida é sinónimo de emoção positiva (palavra referida por mais de 50% dos participantes) ou de alegria de viver , que se opõe à mágoa, melancolia e tristeza, inevitáveis na vida (cf. Quadro 5.20).

Quadro 5.20 *Vida faz-me Sentir...*
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições Relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.22	.02	.08	1.4	.0	.2	.06	.00	.01
amizade	.37	-1.68	.53	1.5	34.6	3.7	.03	.59	.06
amor	-.27	-2.87	1.04	.3	45.1	6.4	.01	.67	.09
bemestar	-.40	.10	-.16	6.6	.5	1.3	.32	.02	.05
brincar	.01	-.19	-.66	.0	.2	2.6	.00	.00	.04
contentamento	-.23	.32	-.06	.6	1.3	.1	.02	.04	.00
emoção	2.32	-.64	-2.60	35.2	3.1	54.2	.42	.03	.52
felicidade	-.24	.40	-.02	1.5	4.7	.0	.04	.12	.00
mágoa	1.75	.69	1.36	14.6	2.6	10.9	.49	.08	.30
melancolia	1.75	.69	1.36	14.6	2.6	10.9	.49	.08	.30
satisfação	-.35	.14	-.13	5.2	1.0	.9	.28	.05	.04
tristeza	1.55	.70	.96	18.5	4.3	8.8	.43	.09	.17
valores	.5155	.4475	.4183						
% de Inércia	20.90	18.14	16.96	% acumulada = 56%					

A influência do grupo etário

Quadro 5.21 *Vida faz-me Sentir...*, por grupo etário
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
8-9 a	.32	58.7	1.0
10-11 a	-.23	41.3	1.0
alegria	-.07	.9	1.0
amizade	-.05	.2	1.0
amor	-.33	3.6	1.0
bemestar	.09	2.2	1.0
brincar	.94	29.2	1.0
contentamento	-.52	21.1	1.0
emoção	-.10	.5	1.0
felicidade	.15	4.2	1.0
mágoa	-.58	11.3	1.0
melancolia	-.58	11.3	1.0
satisfação	.16	8.1	1.0
tristeza	-.37	7.4	1.0
Valores	.0737	% acumulada = 100	
% de Inércia	100		

As crianças de 8-9 anos têm uma visão mais lúdica da vida, ligada em particular ao bem-estar (dado por brincar e satisfação).

Os mais velhos revelam maior consciência das diversas dimensões da vida; para eles estar vivo é, em boa medida, sinal de contentamento mas, também, de insatisfação ou sofrimento – associados a palavras como mágoa e melancolia (cf. Quadro 5.21).

A influência do género

Para as raparigas a vida é essencialmente fonte de relações afectivas e lúdicas, ligadas à inter-relação com o outro (associadas a amizade, amor e brincar), que podem, igualmente, suscitar tristeza.

Os rapazes salientam-se por realçarem sentimentos positivos face à vida – dados por felicidade e satisfação (cf. Quadro 5.22).

Quadro 5.22 *Vida faz-me Pensar em...*, por género
Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas

Palavra	Coordenada	Contribuição Absoluta	Contribuição Relativa
Feminino	-.12	41.6	1.0
Masculino	.17	58.4	1.0
alegria	.01	.1	1.0
amizade	-.39	40.3	1.0
amor	-.34	13.1	1.0
bemestar	.05	2.6	1.0
brincar	-.34	13.1	1.0
contentamento	.01	.0	1.0
emoção	.08	1.0	1.0
felicidade	.15	13.5	1.0
mágoa	-.08	.8	1.0
melancolia	-.08	.8	1.0
satisfação	.07	5.7	1.0
tristeza	-.22	9.1	1.0
valores	.0211	% acumulada = 100	
% Inércia	100		

A influência da morte de um familiar

Os participantes que vivenciaram a morte de um familiar próximo revelam, mais do que os outros, sentimentos de contentamento por estarem vivos.

Mas os outros que, para além da satisfação, mais tendem a evidenciar alguns sentimentos negativos ou de mal-estar face à vida, como se, para além da satisfação manifestada por todos, o facto de se ter vivenciado a morte de um familiar próximo

recentemente, tivesse suscitado uma maior valorização dos aspectos positivos de estar vivo (cf. Quadro 5.23).

Quadro 5.23 *Vida faz-me Sentir...*
por influência da morte de um familiar

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
amizade	11,8	20,5
contentamento	23,5	18,1
felicidade	53	43,4
mágoa	0	9,6
melancolia	0	9,6
satisfação	64,7	71,1
tristeza	0	14,5

A influência da morte de um amigo

As crianças que vivenciaram uma morte próxima são os que mais parecem sentir emoção e alegria, para compensar a perda sofrida ou como maior valorização das emoções em sequência dessa mesma experiência.

Os sujeitos que não passaram por esta experiência revelam mais do que os primeiros o papel das interações mantidas com o outro, para além do bem-estar de estarem vivos (cf. Quadro 5.24).

Quadro 5.24 *Vida faz-me Sentir...*
por influência da morte de um amigo

	SIM	NÃO
PALAVRAS	%	%
alegria	78,6	48,8
amizade	7,1	19,8
bem-estar	57,1	65,1
emoção	21,4	9,3

5.5. Discussão dos Resultados

Ao compararmos as respostas dos participantes aos diferentes estímulos verificamos maior facilidade na expressão de pensamentos do que de sentimentos e emoções, o que demonstra maior facilidade global das crianças na expressão cognitiva ou simbólica dos pensamentos, em detrimento da expressão afectivo-emocional. Observamos também que as meninas, e os participantes mais velhos, contribuíram com uma maior número de respostas, quando comparadas aos meninos e aos participantes mais novos (cf. Quadro 5.25).

Quadro 5.25

Média de respostas por estímulo

ESTÍMULO	IDEIAS, PENSAMENTOS OU IMAGENS		SENTIMENTOS OU EMOÇÕES	
	MORTE	VIDA	MORTE	VIDA
Número de palavras diferentes	162	192	146	127
8-9 anos	4.3	4.3	4.3	4.0
10-11 anos	6.3	5.9	5.7	5.7
Raparigas	6.1	5.8	5.9	5.0
Rapazes	4.4	4.3	5.2	4.7
Percentagem de palavras diferentes (%)	30.2	37.4	26.0	26.0

Em relação aos resultados obtidos no estímulo *Morte faz-me Pensar...* salientamos que as várias dimensões representacionais encontradas evidenciam o fim da vida ou a morte física, fazendo referência à dor e à tristeza. Quando associada a um ente querido, a morte provoca insatisfação e, por vezes, remete para a contradição da separação física *versus* imortalidade. São também representadas dimensões ritualistas, que expressam momentos de dor, mágoa e melancolia. A vivência da morte de um ente querido evidencia os pensamentos daqueles que temem e sofrem com a perda, separação e solidão, acreditando muitas vezes na vida além da morte.

Os resultados obtidos para o estímulo *Morte faz-me Sentir...* revelam profundos pensamentos e sentimentos de tristeza e mal-estar, associados à sensação de perda e distanciamento provocados pela morte. Estes sentimentos mostram a fragilidade dos participantes, bem como a sua noção de mortalidade humana e desta certeza da vida (Oliveira, 1995, 2008b). As diferentes dimensões representacionais encontradas exprimem a dor e o medo das crianças face à morte de si próprio e à do outro, à separação, à perda e à sua incontrolabilidade.

Das ao estímulo *Vida faz-me Pensar...* emerge uma percepção hedonista da vida. As dimensões afectivas são também referidas com grande frequência, reforçando assim esta representação e evidenciando a importância da afectividade e cumplicidade nestas crianças. É também notório o reconhecimento de momentos menos agradáveis na vida, aqueles que provocam mal-estar.

O estímulo *Vida faz-me Sentir...* evidencia também uma visão hedonista da vida. São também significativos os sentimentos de bem-estar, destacando-se dimensões emocionais, lúdicas e de interacção, como estruturantes das representações da vida. Apesar desta visão mais descontraída da vida, os sujeitos também representam o mal-estar perante a vida, o que consideram como desagradável. A dimensão afectiva é evidente, representando situações que permitem aos sujeitos sentirem-se vivos, tanto pelo facto de proporcionarem prazer e felicidade, como pelo facto de provocarem tristeza. Verificamos claramente que para estas crianças a vida é sinónimo de emoção de viver.

Morte

Grupo etário

Para as crianças, com 8 e 9 anos, a morte é responsável por sentimentos de mal-estar, pela inexistência e inactividade, que se associam à incontrolabilidade e inevitabilidade de morrer. As crianças mais velhas, de 10-11 anos, revelam dimensões cognitivas e ritualistas da morte, que lhes provocam descontentamento, desprotecção e solidão, muitas vezes associados ao abandono, perda e aborrecimento. É visível a tomada de

consciência da morte do outro, bem como dos rituais de morte e das práticas ou sinais de luto.

Género

As raparigas revelam as dimensões simbólicas e ritualistas da morte, bem como fortes sentimentos de mal-estar, associados a aborrecimento e tristeza. Para elas a morte é percebida como um fim. Os rapazes temem mais a separação provocada pela morte daquele que amam, o que lhes faz sentir inevitabilidade, mal-estar e apreensão.

Proximidade da morte

Os sujeitos que vivenciaram uma morte próxima nos últimos seis meses são os que revelam maior consciência dos rituais fúnebres. Estas crianças encaram a morte como um acto de maldade, responsável por um profundo mal-estar, que põe fim à vida. Os participantes que não passaram por esta experiência representam a morte como algo que provoca insatisfação, mal-estar, incontabilidade e medo da solidão. Estas crianças demonstram uma visão extrospectiva da morte bem como esperança na vida além da morte, na imortalidade.

Vida

Grupo etário

Vida é, para as crianças de 8-9 anos de idade, sinal de bem-estar e divertimento. A dimensão lúdica é bastante visível nestes sujeitos. As crianças de 10-11 anos traduzem dimensões de ordem cognitiva e afectivo-emocional em relação à vida. Para estes participantes a vida é sinónimo de prazer e agrado, mas também de insatisfação, dor e mal-estar, o que revela uma maior tomada de consciência da vida.

Género

Para as raparigas a vida é um agente de relações afectivas, de onde brotam sentimentos de bem-estar e aprazimento, bem como de tristeza, associada à vivência de momentos

menos agradáveis. Os rapazes retratam a vida como algo que lhes proporciona bem estar e satisfação, conforme a sua percepção lúdica e hedonista da vida.

Proximidade da morte

Os participantes que já conviveram com a proximidade da morte recentemente olham a vida com satisfação, felicidade e contentamento, sendo para eles imprescindíveis as relações afectivas e dimensões culturais. Denotam um forte gosto pela vida, com uma visão hedonista da mesma. Os outros, representam as duas faces da vida, por um lado, uma dimensão cultural, o hedonismo e o agrado de viver e, por outro lado, a percepção dos momentos mais difíceis ou menos agradáveis da vida.

Quadro 5.26

Representações da Morte e da Vida

Variáveis	Morte	Vida
8-9 anos	- mal-estar, inexistência, inactividade, incontrolabilidade	- dimensão lúdica
10-11 anos	- dimensões cognitivas e ritualistas - descontentamento, desprotecção, solidão, abandono, perda e aborrecimento - visão extrospectiva da morte - consciência de rituais de morte e práticas de luto	- dimensões cognitivas e afectivo-emocionais - aprazimento e agrado - insatisfação, dor e mal-estar - consciência da vida
Raparigas	- aspectos simbólicos e ritualistas - mal-estar, aborrecimento e tristeza - um fim	- agente de relações afectivas - bem-estar, aprazimento e tristeza
Rapazes	- medo da separação Inevitabilidade, mal-estar e apreensão	- percepção lúdica e hedonista

Os resultados obtidos através das variáveis género e grupo etário, permitem-nos concluir que as dimensões representacionais das raparigas assemelham-se mais às dos participantes mais velhos, enquanto que as dos rapazes se aproximam das dos mais novos (cf. *Quadro 5.26*).

As respostas dos participantes permitiu validar as hipóteses formuladas para esta investigação. As meninas revelam maior mal-estar, aborrecimento e tristeza face à morte, o que confirma o seu maior envolvimento emocional com a morte, quando comparadas com os rapazes. As crianças que vivenciaram recentemente a morte de um ente querido mostram, por um lado, uma visão extrospectiva da morte associada à perda do ente querido e, por outro lado, o prazer de viver e a importância das relações afectivas, o que confirma as dimensões associadas à perda e ao afectivo-emocional.

CONCLUSÕES

6. Conclusões

A morte continua a ser interdita pela nossa civilização (e.g., Oliveira, 2008). A vida e a morte estão intrinsecamente ligadas, não sendo possível a existência de uma isolada da outra. A morte é sem dúvida um processo natural que faz parte da vida. Contudo, a sua presença ou iminência provocam mal-estar, tristeza, agonia e sofrimento, quer naquele que parte, quer no que fica e que tem de lidar com a perda. Estes sentimentos são, inevitáveis e fazem parte da vida (e.g., Rebelo, 2004; Melo, 2007; Oliveira, 2008).

As representações sociais das crianças acerca da morte relacionam-se sobretudo com dor, agonia, sofrimento, perda e separação. Este mal-estar atribuído à morte provoca na criança sentimentos de incontrolabilidade, medo, angústia e tristeza, que são muitas vezes alimentados pelas ideias fantasiosas do adulto, pelo silêncio ou omissão desta realidade, de que tanto nos queremos distanciar – a morte (e.g., Ariès, 1989; Kübler-Ross, 1991; Oliveira, 1995, 2008a).

As atitudes de protecção face à criança são frequentes por parte dos adultos, que tendem a escudá-la da verdade, ainda que a dor da mentira seja superior. A criança tem a capacidade de sentir a preocupação e a tristeza que invadem o adulto, mesmo que esteja por trás de um rosto aparentemente alegre. É necessário explicar-lhe ou ajudá-la a discernir o motivo de tal tristeza, pois assim ela sentir-se-á mais segura e compreenderá melhor o que se passa consigo e à sua volta. É imprescindível acompanhar a criança, estar atento ao seu ritmo, encontrar o melhor meio de comunicar com ela, e perceber com o que ela é capaz de lidar a cada momento, ajudando-a a considerar a morte como uma etapa final da vida. A sabedoria e inocência características da infância são superiores aos medos sentidos pelos adultos relativamente à morte (e.g., Mallon, 2001; Melo, 2007).

A morte e as perdas são sempre motivos de tristeza e de vivência difícil. Contudo, se acompanharmos a criança nestes momentos dolorosos da vida, se estivermos atentos ao seu luto e aceitarmos os seus sentimentos, ela aprenderá de forma saudável a lidar com o sofrimento que faz parte da vida (e.g., Melo, 2007).

Dada a importância, abrangência e operacionalidade do modelo das representações sociais, esperamos ter contribuído, ainda que minimamente, tanto para a compreensão como para a expansão desta teoria. Tendo em conta que na representação de conceitos

relacionados com a morte estão associados sentimentos, símbolos e imagens partilhados entre os grupos sociais, desenvolvemos uma investigação enquadrada na teoria das representações sociais. Os resultados obtidos, embora não devam ser generalizados, uma vez que consideramos uma população específica (crianças entre os 8 e 11 anos, escolarizadas, residentes em Lisboa) que não é representativa da realidade a nível nacional, dão-nos boas indicações e estimulam-nos para realizar uma nova investigação com uma população mais abrangente.

Encontramos diferentes dimensões da morte, à semelhança de resultados de outros estudos (e.g., Oliveira, 1995, 2008a): a morte do corpo com referência aos rituais fúnebres de expressão da dor; a proximidade da morte que revela os pensamentos e sentimentos dos que ficam e sofrem com a perda. As dimensões representacionais para a morte remetem-nos para três formas distintas de pensar e sentir a morte: a inexistência, perda e separação, relacionada com a morte do outro, a incontrolabilidade e, por último, a importância da família associada ao medo do abandono.

Tal como observado por Oliveira (1995, 2008), o grupo etário, bem como o género, influenciam as representações sociais da morte. As crianças mais velhas partilham dimensões cognitiva e ritualista, enquanto que os mais novos salientam sobretudo o mal-estar. Verificamos também que as meninas salientam aspectos simbólicos e ritualistas face à morte e que os meninos temem mais a separação, associada à inevitabilidade de morrer. As representações sociais das raparigas assemelham-se às das crianças mais velhas, e as dos rapazes aproximam-se das dos mais novos.

A vivência da morte de um ente querido revela a consciência destas crianças face aos rituais fúnebres e sentimentos negativos relativamente à perda de um amigo ou familiar. Aqueles que nunca vivenciaram de perto a morte manifestam a esperança na vida além da morte ou de imortalidade, bem como a inevitabilidade e insatisfação face à perda do ente querido.

Em relação às representações da vida, referenciam três formas distintas de pensar e sentir a vida: dimensões afectivas associadas a emoções negativas ou sentimentos de mal-estar; o prazer de viver, uma percepção hedonista e emocionada da vida.

O grupo etário e o género exercem também influências nas representações da vida (e.g., Oliveira, 1995, 2008a): os sujeitos mais velhos traduzem uma dimensão cognitiva,

associada a dimensões afectivo-emocionais, enquanto que os mais novos evidenciam o estar bem e o lado lúdico da vida. As meninas salientam dimensões afectivo-emocionais e os meninos evidenciam uma visão hedonista da vida. Mais uma vez verificamos que as representações das raparigas se assemelha à dos sujeitos mais velhos e que as representações dos meninos se assemelha às dos mais novos.

A vivência da morte de um familiar ou amigo remete-nos para uma percepção aprazível da vida. A dimensão afectivo-emocional e as interacções mantidas com os outros são representações características das crianças que não conhecem a morte de um ente querido.

Esta investigação permitiu-nos reflectir acerca de nós próprios, da sociedade, da forma como encaramos a Morte e a Vida, e sobre como estas realidades são representadas pelas crianças. Esperamos deste modo contribuir para a compreensão do universo infantil, nas suas diversas vertentes e, em particular, para o modo como as crianças representam a morte.

Poderemos igualmente, de um modo indirecto, contribuir para uma educação para a morte e para a vida. A morte continua a ser um tema complexo e de difícil abordagem. Mas não deveremos perceber o que as crianças pensam e sentem sobre a morte, antes de decidirmos o que lhes queremos dizer ou não sobre o tema? E qual o melhor rumo que deveremos dar à sua educação, no sentido de as preparar, cada vez melhor, para a vida?

Em qualquer caso, precisamos, nós mesmos, de encarar a desafio que a morte nos lança, no sentido de nos conhecermos mais profundamente e, em nós, compreendermos a melhor forma de escutar «o outro» e de o ajudar no seu desenvolvimento, em especial, no caso de uma criança. Estaremos dispostos a enfrentar este desafio e aceitar a vida?

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A. (1984). *A percepção da morte na criança e outros escritos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment, a psychological study of the strange situation*. New York: Lawrence Earl Baum Associates.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (2003). Género e assimetria simbólica. O lugar da história na psicologia social. In L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Eds). *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amaral, V. (2005). Inteligência: estudos das representações sociais de inteligência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Araújo, G. (2001). Falar da morte, *Pais e filhos*, 130, 54-58.
- Ariès, P. (1989). *História da morte no ocidente*. Lisboa: Teorema.
- Ariès, P. (2000). *O homem perante a morte*. Sintra: Publ. Europa-América (2ª edição)
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. Rio de Janeiro, *cadernos de pesquisa*, n.117, p. 127-147, Novembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbosa, L. M. (2006). *A escola sensível e transformacionista, uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Editores Cosmos (2ª ed.).
- Barco, M. (2000). *S.O.S Pais – Escola*. Lisboa: Plátano Benameur, J. (2006). *Se até as árvores morrem*. São Paulo: Edições SM.
- Borrvalho, C. (2007). Formas e sabores: representações do corpo e da comida em jovens do Baixo Alentejo. *Tese de mestrado*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, loss, sadness and depression, volume III*. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1993). *Separação, angústia e raiva, volume II*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bradbury, M. (1999). *Representations of death: a social psychological perspective*. London: Routledge.
- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (2006). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença (9ª edição).

- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII, 164, 949-979.
- Clerget, S. (2001). *Não estejas triste meu filho*. Porto: Ambar.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Makron Books (3ª edição).
- Doise, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Doise, W. (1992). *Répresentations sociales et analyses de donées*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (2ª edição).
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. London: W. W. Norton & Company.
- Feijó, R., Martins, H. Pina Cabral, J. (1985). *A Morte no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Editorial Quercó.
- Fino, C. N., (2001) – Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), p.273-291.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora (2ª ed.).
- Freud, S. (1914). *Recordar, repetir e elaborar*. Rio de Janeiro: Imago, 1ª edição.
- Freud, S. (1953). *The standard edition of the complete psychological Works of Sigmund Freud, a case of hysteria, three essays on sexuality and other works*. London: The Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Gesell, A. (1959). *L'enfant de 5 a 10 ans*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Dom Quixote (4ª edição).
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jodelet, D. (1984). Les représentation sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Joffe, R. (2000). “Não me ajudem” – o adolescente suicida. In M. Laufer (Ed.), *O adolescente suicida*. Lisboa: Climepsi.
- Jovchelovitch, S. (1998). Vivendo a vida com os outros: intersubjectividade, espaço público e representações sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds), *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes (4ª edição).
- Kastenbaum, R. & Normand, R. (1983). *Psicologia da morte*. São Paulo: Livraria Pioneira Brasileira.

- Kastenbaum, R. (2001). *Death, society and human experience*. Boston: Allyn & Bacon (7ª edição).
- Kohlberg, L. (1969). "Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization". In Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (Eds.), *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development, moral stages and the idea of justice, volume I*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development, moral stages and the idea of justice, volume II*. San Francisco: Harper & Row.
- Kübler-Ross, E. (1991). *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Liv. M. Fontes (4ª edição).
- Kübler-Ross, E. (2007). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga Océano.
- Lerbet, G. (1976). *Piaget*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mallon, B. (2001). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas*. Porto: Ambar.
- Martí, E. (2000) – *El alumno de piaget y el alumno de vigotski*, in S. Aznar & E., Serrat (Ed.), *Piaget Y Vigotski ante el Siglo XXI, Referent de Actualidad*, Barcelona, Editora Horsori.
- Melo, C. (2007). *Viva a Vida! Um conto sobre a vida e a morte*. Lisboa: Climepsi.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psycanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. & Jodelet, D. et al. (1994). *Les representations sociales*. Paris: PUF (4ª edição).
- Moscovici, S. (2000). *Social representations – explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social*. Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais, investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes (2.ª edição).
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, (2ª edição).
- Oliveira, A. (1995). *Percepção da morte: a realidade interdita. Tese de Mestrado*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. (2004). *Ilusões: A Melódia e o Sentido da Vida na Idade das Emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência. Tese de doutoramento*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. (2008a). *Ilusões na Idade das Emoções - representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: F.C.T./Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A. (2008b). *O Desafio da Morte*. Lisboa: Âncora Editora.
- Oliveira, A. & Araújo, G. (2002). Quando a morte chega demasiado cedo. *Biosofia*, 14, 15-18.

- Oliveira, A. & Amaral, V. (2007). A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. *Análise Psicológica*, 2(XXV): 271-293.
- Oliveira, A. & Amâncio (2005). A análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In A. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno & S. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Ed. Universitária UFPB, (Cap. 10) pp. 323-362.
- Oliveira, A. & Pires, M. (2005). Aceitar a morte, viver o luto, abraçar a vida. *Biosofia*, 26, 4-7.
- Oliveira, G. (2003). Coménio O “Inventor” da escola, *Adolescente - Manual Para Pais*, 27, 22-25.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed (8ª edição.)
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: D. Quixote.
- Platão (1988). *Fédon*. Coimbra: Livraria Minerva (2ª edição).
- Rebelo, J. (2004). *Destar o nó do luto*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Rubin, D.C., & Kozin, M., (1984). “Vivid memories”. *Cognition*, 16, 81-95. In Sprinthall, N. & Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre a educação, a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, R. (Eds.), *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. Teixeira, S. (2003). *A criança diante da morte, Vol. 5, No. 2*. (www.proec.ufg.br)
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (4ª edição).
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social*. Lisboa: F.C. Gulbenkian (4ª edição).
- Vendruscolo, J. (2005). Visão da criança sobre a morte, *Medicina* (Ribeirão Preto), 38 (1), 26-33.
- Vygotsky, L. S. (1978) – *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process*, Cambridge, Harvard University Press.

ANEXOS

GRÁFICOS

Gráfico 5.1 - AFC das palavras associadas a *Morte faz-me Pensar em...* (eixos 1 e 2)

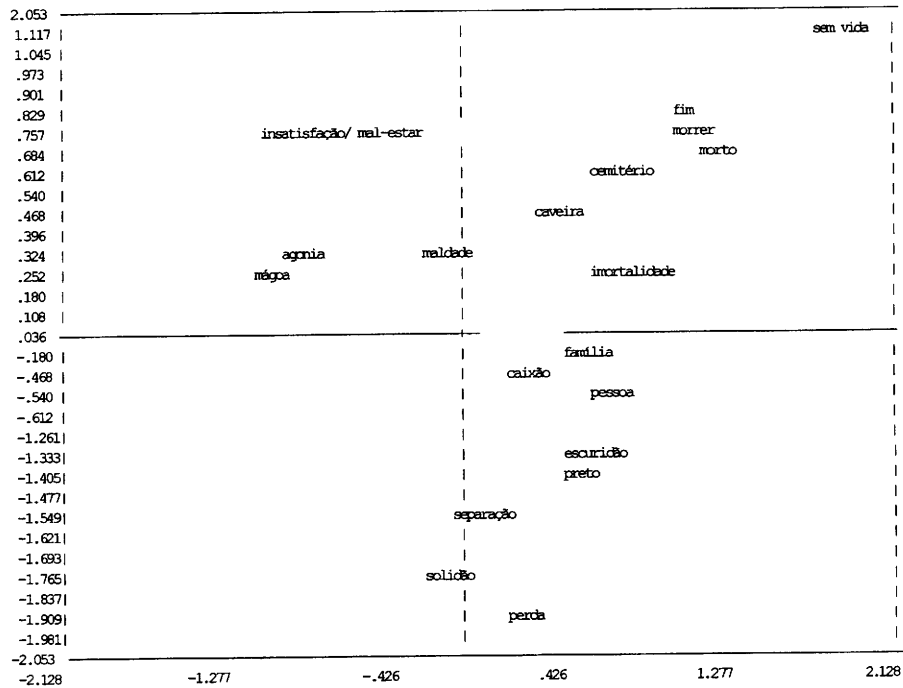


Gráfico 5.2 - AFC das palavras associadas a *Morte faz-me Pensar em...* (eixos 2 e 3)

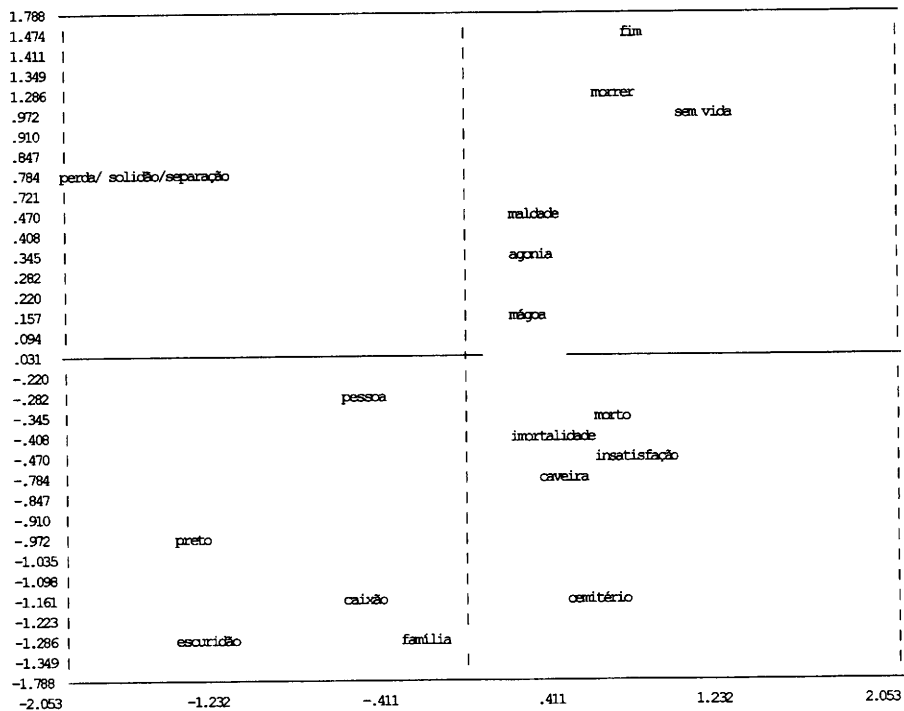


Gráfico 5.3 - AFC das palavras associadas a *Morte faz-me Sentir...* (eixos 1 e 2)

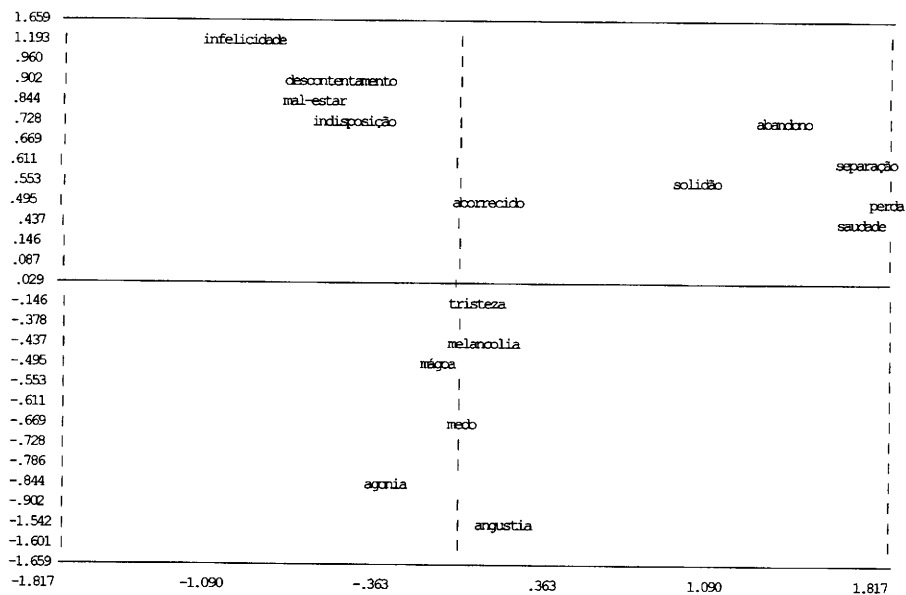


Gráfico 5.4 - AFC das palavras associadas a *Morte faz-me Sentir...* (eixos 2 e 3)

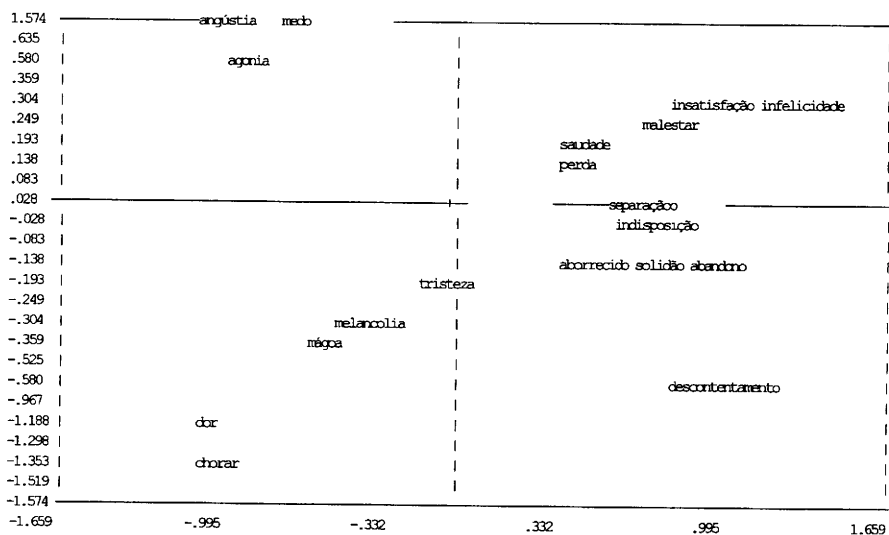


Gráfico 5.5 - AFC das palavras associadas a *Vida faz-me Pensar em...* (eixos 1 e 2)

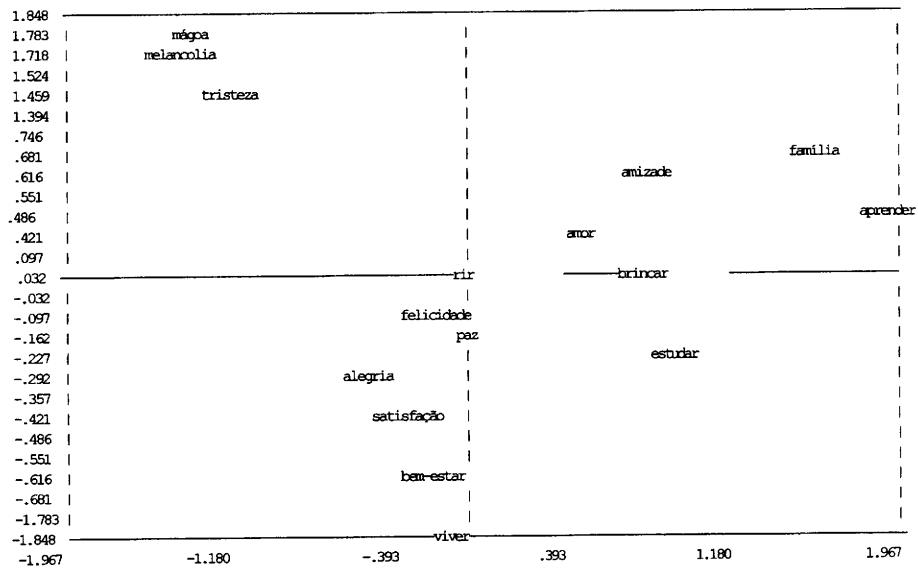


Gráfico 5.6 - AFC das palavras associadas a *Vida faz-me Pensar em...* (eixos 2 e 3)

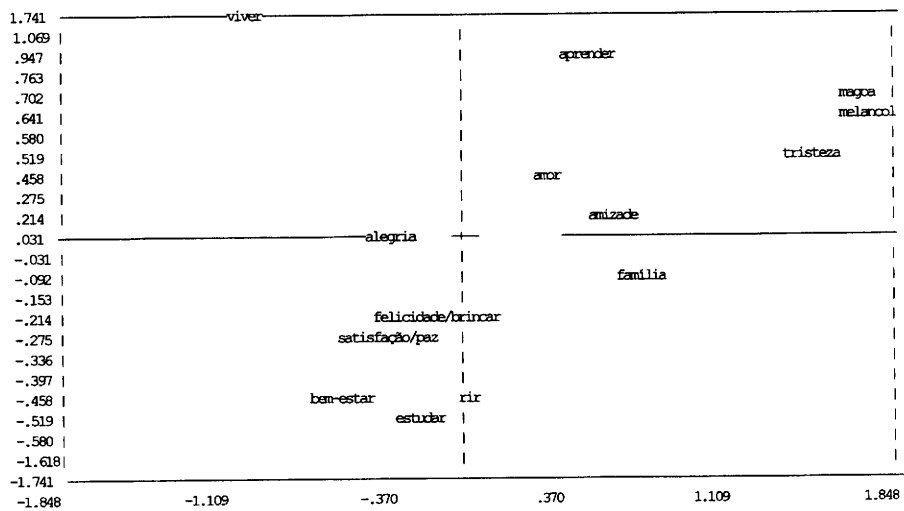


Gráfico 5.7 - AFC das palavras associadas a *Vida faz-me Sentir...* (eixos 1 e 2)

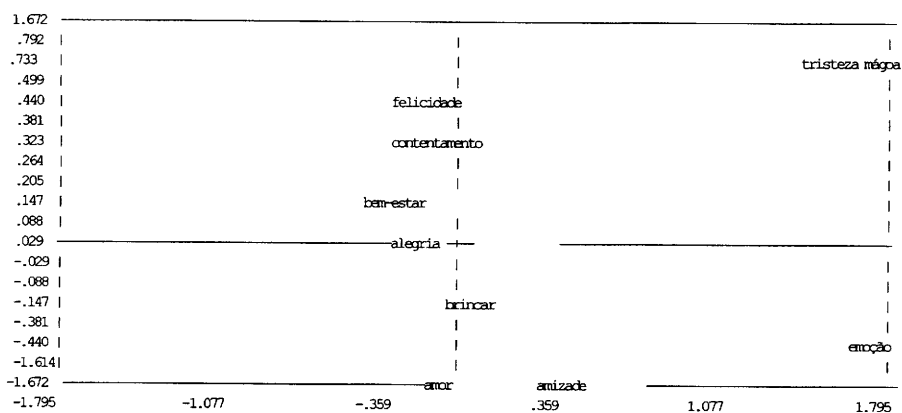
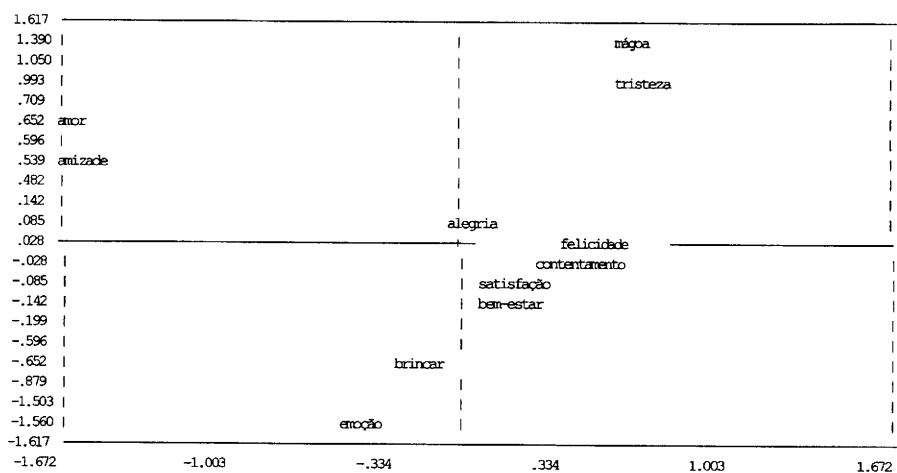


Gráfico 5.8- AFC das palavras associadas a *Vida faz-me Sentir...* (eixos 2 e 3)



AUTORIZAÇÕES

AUTORIZAÇÃO

Exm^o. Encarregado de Educação,

Lourdes Alejandra Patrício da Costa Freitas, Professora do Ensino Básico – 1^o ciclo e aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para aplicar, ao seu educando, um questionário relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências das crianças. Este estudo está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

Grata pela sua colaboração,

Alejandra Freitas

Autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

Não autorizo a aplicação do questionário ao meu educando ____

AUTORIZAÇÃO

Odivelas, 3 de Dezembro de 2007

Ex. Coordenador(a) da Escola EB1 da Amoreira

Lourdes Alejandra Patrício da Costa Freitas, aluna do Mestrado “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”, coordenado pela Professora Luísa Araújo, que decorre no Instituto Superior de Educação e Ciências, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar um estudo com as crianças do 5º e 6º anos de escolaridade dessa instituição.

Este estudo está relacionado com questões de educação de âmbito social, das vivências das crianças, e está a ser realizado sob a orientação do Professor Abílio Oliveira.

No que se refere à aplicação do estudo com os vossos alunos, e na expectativa de poder aceitar o meu pedido, gostaria de falar consigo pessoalmente, a fim de tratarmos de questões relacionadas com o número de turmas a trabalhar, bem como outras questões que sejam pertinentes.

Desde já lhe agradeço pela colaboração prestada.

Atenciosamente,

QUESTIONÁRIO

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

O Instituto Superior de Educação e Ciências, está a realizar um estudo em diferentes Escolas de Portugal, relacionado com alguns temas de interesse social. Os resultados que forem obtidos serão úteis na melhor compreensão das crianças, bem como do modo que estes pensam e sentem vários assuntos sociais.

A tua opinião é, para nós, muito importante.

Neste questionário **não existem respostas certas ou erradas**, mas apenas as opiniões pessoais de cada um. As tuas respostas são **anónimas e confidenciais** e destinam-se apenas a fins de investigação científica.

É nesse sentido que agradecemos a tua colaboração.

Em seguida, vamos apresentar-te algumas palavras ou afirmações. Para cada uma delas, escreve todas as palavras que te vêm à cabeça neste momento.

Vejamos dois exemplos relacionados com a palavra "brincar".

BRINCAR faz-me pensar em :	BRINCAR faz-me sentir :
(referir ideias, pensamentos, símbolos ou imagens).	(referir emoções ou sentimentos).
1- Rir	1- Contente
2- Futebol	2- Bem
3- Apanhada	3- Alegre
4- Baloço	4- Bem-disposto
5- Escorrega	5- Cansado
etc.	etc.

Pedimos-te que respondas de forma sincera e **espontânea**.

Agradecemos que **escrevas todas as palavras que te ocorram**.

Não há boas nem más respostas. Procura ser o mais rápido possível.

MORTE faz-me pensar em:

(referir ideias, pensamentos, símbolos ou imagens)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

O Fim Sob o Olhar da Inocência

MORTE faz-me sentir:
(referir emoções ou sentimentos)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

O Fim Sob o Olhar da Inocência

VIDA faz-me pensar em:

(referir ideias, pensamentos, símbolos ou imagens)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

O Fim Sob o Olhar da Inocência

VIDA faz-me sentir:

(referir emoções ou sentimentos)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

PARA TERMINAR, agradecemos que nos dês algumas informações a teu respeito. Recordamos que as tuas respostas são **anónimas e confidenciais**.

O Fim Sob o Olhar da Inocência

IDADE ____ anos	ANO DE ESCOLARIDADE: ____
SEXO: M ____ F ____	
ESCOLA: _____	

Nos últimos 6 meses, vivenciaste algum caso de morte de um familiar muito próximo?

Sim ____

Não ____

Se respondeste sim, a que familiar te referes? _____

Nos últimos 6 meses, vivenciaste algum caso de morte de algum amigo muito próximo?

Sim ____

Não ____

Já alguma vez estiveste numa situação em que a tua vida estivesse em perigo?

Sim ____

Não ____

Se desejares, podes acrescentar alguma **Observação** ou **Comentário**

Muito obrigado pela tua colaboração.