



Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>



Infância, perda e educação: diálogos possíveis

Childhood, loss and education: possible dialogues

Infancia, pérdida y educación: posibles diálogos

Eliane Cristina de Carvalho¹, Lana Veras de Carvalho²

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: eliane.carvalho27@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: lanaveras@hotmail.com

Informações do Artigo:

*Eliane Cristina de Carvalho
eliane.carvalho27@hotmail.com*

Recebido em: 19/05/2019

Aceito em: 13/07/2019

RESUMO

Este estudo tem como foco a inter-relação entre infância, perda e educação através de um olhar fenomenológico mundano. Adotamos a abordagem qualitativa em nosso estudo, no qual realizamos um grupo fenomenológico com crianças entre 11 e 12 anos de uma escola da rede de ensino da cidade de Parnaíba-Piauí. Como recurso metodológico, utilizamos cenas de três filmes de animações infantis que apresentam questões de perdas e luto em seu enredo. Para análise do conteúdo emergido, optamos pelo método fenomenológico mundano. O grupo se apresentou como espaço fértil para troca de experiências, escuta, acolhimento e aprendizado sobre o tema na escola. Os filmes se configuraram como excelentes recursos facilitadores para abordar o tema em questão no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE:

Infância; Luto; Ensino fundamental; Filmes.

ABSTRACT

This study focuses on the interrelation between childhood, loss and education through a worldly phenomenological look. We adopted the qualitative approach in our study, in which we conducted a phenomenological group with children between 11 and 12 years old from a school in Parnaíba City, Piauí. As a methodological resource, we used scenes from three child-oriented animated films that show issues of loss and mourning in their plot. For the analysis of the emerged content, we opted for the mundane phenomenological method. The group showed off as a fertile space for exchanging of experiences, listening-in, support and learning about the theme at school. The movies have been configured as excellent facilitators to broach the issue in the educational field.

KEYWORDS:

Childhood; Grief; Elementary education; Motion pictures.

RESUMEN

Este estudio se centra en la interrelación entre infancia, pérdida y educación a través de una mirada fenomenológica mundana. Adoptamos el enfoque cualitativo en nuestro estudio, en el que realizamos un grupo fenomenológico con niños entre 11 y 12 años de una escuela en la ciudad de Parnaíba- Piauí. Como recurso metodológico, utilizamos escenas de tres películas animadas infantiles que presentan problemas sobre pérdidas y luto en sus tramas. Para el análisis del contenido emergente, optamos por el método fenomenológico mundano. El grupo se presentó como un espacio fértil para el intercambio de experiencias, escucha, recepción y aprendizaje sobre el tema en la escuela. Las películas se han configurado como excelentes recursos facilitadores para abordar el tema en cuestión en el ámbito educacional.

PALABRAS CLAVE:

Infancia; Luto; Educación primaria; Películas.

O sentimento de cuidado e preocupação direcionado à figura da criança nem sempre esteve presente em nossa sociedade. Até mesmo no núcleo familiar não se percebia a necessidade de um cuidado diferencial com a criança. A infância era vista como uma fase da vida igual às outras. Ariès (1986) apresenta que esse sentimento de infância é uma invenção da modernidade, decorrente de um longo processo histórico e não sendo uma herança natural.

Segundo o autor supracitado, na idade média a infância era percebida como um período de transição, no qual logo seria ultrapassada e onde a lembrança desse estágio seria perdida. Não existia uma percepção de transição, até então, entre a fase da infância e a fase adulta, a sociedade lançava um olhar sobre a criança como um pequeno adulto. No entanto, isso não quer dizer que as crianças eram negligenciadas e desprezadas:

o sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade infantil, isso é o que a diferencia do mundo dos adultos. Antes essa consciência não existia, como revela Ariès (1986).

A visão da infância como uma fase que necessita de atenção diferenciada e cuidados específicos nasceu com o advento da modernidade (Silva, 2009), e teve como principal berço a escola e a família (Barbosa, 2007). Isso corrobora com Ariès (1986), ao falar que a ideia do mundo infantil separado do mundo dos adultos é uma concepção que veio a partir do século XIX, nascendo assim a ideia da infância que partilhamos nos dias de hoje.

A partir disso, criança passou a ser vista como um ser que necessitava de atenção especial e começou a ser submetida a um regime educacional disciplinador, visto sua falta de maturidade para participar da vida adulta (Bona, 2010). Sobre esse sistema de educação, podemos relacionar ao mito da criança associada ao selvagem, o animal que precisa ser domesticado e civilizado, em que surge a necessidade de controlar seus impulsos corporais - para que a criança permaneça quieta e em silêncio. Caso contrário, ela seria punida, almejando assim o ideal adulto como aponta Angerami-Camon (2011).

No Brasil, foi no início do século XX que a infância passou a ser considerada e construída como um período do ciclo da vida que possui necessidades e particularidades próprias dessa fase (Schultz & Barros, 2011).

Com a chegada da globalização e dos avanços tecnológicos na contemporaneidade, a compreensão da infância e da criança passaram a ter outro tipo de reconhecimento: as crianças começaram a ser vistas como sujeitos históricos e sociais, e estimadas por algumas áreas do conhecimento, entre elas a psicologia, a antropologia e a medicina (Antonio & Dias, 2014).

Embora hoje seja reconhecido e aceito o período cronológico da infância, com a legislação assegurando todos os seus direitos, muitos mitos antigos ainda prevalecem presentes, influenciando o modo como tratamos e educamos as crianças (Angerami-Camon, 2011). Talvez o mais comum seja a criança como o ser irracional ou imaturo, separando-os assim da vida adulta, considerada detentora da racionalidade (Angerami-Camon, 2011).

Esse mito demonstra abundante influência no que se refere a assuntos considerados tabus em nossa sociedade, como o sexo e a morte, por exemplo. Kovács (2012) afirma que em tempos de morte interdita, não há um diálogo sobre o tema morte com as crianças, com intuito de poupá-las do sofrimento, utilizando como argumento de que estas não conseguiriam compreender esse fenômeno.

Mas nem sempre foi assim. Estudos de Ariès (2003) mostram que no decorrer da história houve diversas transformações no enfrentamento da morte e do luto na sociedade. Esse processo ocorreu de forma lenta e gradual ao longo do tempo: a morte passou de naturalizada, familiar e indiferente à interdita em nosso meio, provocando medo diante da finitude (Ariès, 1986). As crianças tinham contato mais íntimo com rituais e com o próprio moribundo em seu leito de morte (Ariès, 1986).

Elias (2001), no entanto, traz outra perspectiva: a morte naquela época era menos oculta e mais presente e familiar, mas não pacífica e nem menos dolorosa, como mostra Ariès (1986) em seus estudos. O autor ainda aponta que a presença familiar no leito do moribundo nem sempre significava um último ato de homenagem e reverência, em que por vezes, herdeiros zombavam e escarneciam do indivíduo em seu leito (Elias, 2001).

Com a interdição da morte, esta virou um tabu, redirecionando o lugar de morrer, que antes era em casa ao lado da família e amigos, para o hospital, escondida de todos e silenciada (Veras, 2014). Parte dessa interdição se deve à dificuldade de lidar com a própria finitude através da imagem da pessoa moribunda, pela qual passamos a questionar nossa própria mortalidade, como pontua Elias (2001, p. 11): “O amor de si sussurra que elas são imortais: o contato muito próximo com moribundos ameaça o sonho acalentado”.

Quando a morte chega, ela é percebida como fracasso ou fatalidade, considerando a representação de enfrentamento por combate e o adiamento desta (Veras & Soares, 2016). Esse adiamento é notório nas tentativas de driblar a morte através da ciência, por meio de tratamentos que visam prolongar a vida, ou até fazer com que haja o retorno desta, mesmo depois da morte.

Um exemplo disso pode ser visto no caso dos pais da pequena Matheryn Naovarapong, uma garotinha tailandesa que morreu vítima de câncer aos dois anos de idade em 2015. Seus pais, ambos engenheiros

biomédicos, optaram por congelar o cérebro da menina em criogenia, com o intuito de que em algum momento no futuro ela possa ser trazida de volta à vida através de avanços da medicina (Head, 2015).

Na ficção, a dificuldade em lidar com essa questão foi bem trabalhada no episódio “Be right back” (Volta logo, em tradução livre) de Black Mirror, série do serviço de streaming Netflix (Brooker & Harris, 2013). Além de tratar de temas como a intensa atividade das pessoas em redes sociais na internet, a série ambientada em um futuro realista mostra o luto e sofrimento da personagem Martha, que depois da morte de seu marido busca em um programa de software a presença dele novamente, mesmo sendo de forma totalmente artificial.

Esses exemplos mostram a dificuldade em lidar com processos de perda e luto na contemporaneidade e as diferentes estratégias de enfrentamento. Nossa sociedade vive uma interdição do sofrimento que através da mídia, do consumismo, da ciência e de tantos outros recursos, vende a ideia de que todo mundo pode ser feliz a qualquer hora e em qualquer lugar. Vive-se o “imperativo da felicidade”, em que “[...] as formas de alcance deste ‘estado’ são ligadas à reprodução de estilos de vida pré-determinados pela mídia e envolvem alguma, ou variadas, formas de consumo” (Veras, 2014, p. 44).

Se na fase adulta a morte é um assunto interdito, no qual se evita falar sobre isso a todo custo, tratar sobre essa questão com as crianças se torna uma tarefa ainda mais delicada devido a toda construção de infância que a sociedade passou ao longo dos séculos. A morte se tornou assunto proibido para se tratar com uma criança, tomando o lugar do sexo, que há até certo tempo atrás era o principal assunto tabu para elas (Paiva, 2011).

Gorer (1995) em seu trabalho intitulado Pornography of death (A Pornografia da Morte, em tradução livre), escrito na década de 1950, relata que a interdição dos temas sexo e impulsos sexuais deram lugar à dificuldade em falar abertamente sobre a morte e o luto. A morte, segundo o autor, teria se tornado tão obscena quanto o sexo fora no século XIX.

Segundo Ariès (1986), a partir dessa mudança de valores, a criança foi cada vez mais afastada da vivência dessas situações, em uma tentativa de proteger e preservar sua inocência. Com isso, acaba-se criando

histórias fantasiosas em uma tentativa de fuga de respostas e esclarecimentos considerados como inadequados para uma criança ou que ela não precisa passar por isso (Fernandes, 2013).

Apesar das tentativas de bloqueio do assunto, o que se percebe são crianças que convivem o tempo todo com a morte e demais perdas: seja na escola, por meio das grandes guerras históricas, por desastres naturais; seja junto ao ambiente familiar, através de desenhos animados, filmes e outros recursos (Fernandes, 2013).

A sociedade não foi educada a refletir sobre o fim de sua existência e, conseqüentemente, sobre as eventuais perdas que são vivenciadas dia após dia. Com isso não há somente um tabu para a morte, mas um tabu em enfrentar os fracassos e as derrotas, indo ao encontro do conceito de imperativo da felicidade.

A morte, como afirma Oliveira (1999), não pode continuar sendo considerada um tabu interdito em lugares essencialmente educativos, como a família e a escola. O autor defende a necessidade de uma pedagogia tanatológica dentro do contexto educativo, caminhando em direção a uma educação holística de todas as dimensões do ser humano, sendo “[...] necessário afrontá-lo, desde as mais diversas perspectivas” (Oliveira, 1999, p. 475).

Inserir as perdas e os processos de luto na educação, como questão que provoca reflexões e discussões, pode se tornar terreno fértil não somente como enfrentamento para as inevitáveis situações de perdas na vida, como também forma de provocação e novos olhares para o sentido desta.

Método

A intenção em compreender as relações entre infância, perda e educação nos direcionou a optar pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, que busca descrever, decodificar, traduzir e desvendar o significado de determinados fenômenos (Cooper & Schindler, 2016).

Foi utilizado o método fenomenológico mundano de base merleau-pontyana com contribuição da Etnografia, conforme pesquisas realizadas por Virgínia Moreira (Moreira, 2004; Moreira & Cavalcante Junior, 2008). Essa variação fenomenológica privilegia a busca pela experiência vivida ao invés da procura pela essência, propondo ao pesquisador deixar a prática da redução fenomenológica para assumir sua posição

mundana (Moreira, 2004).

Além da entrevista fenomenológica (recurso integrante do método fenomenológico tradicional), foram utilizados instrumentos da Etnografia para complemento dessas entrevistas, como o diário de campo, fruto da observação participativa do pesquisador no campo de investigação (Moreira & Cavalcante Junior, 2008).

Optou-se por interagir com crianças que estivessem cursando o 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede de ensino de Parnaíba - PI, que, por sua vez, tivessem idades entre 11 e 12 anos, sem distinção de gênero. A idade determinada para a inclusão e participação na pesquisa foi baseada no estágio operacional formal proposto por Jean Piaget (De La Taille, Oliveira, & Dantas, 1992), no qual elas estão em transição.

A escolha desse estágio se refere ao momento do desenvolvimento cognitivo, no qual a compreensão do conceito de morte se apresenta de maneira completa, segundo pesquisas que se desenvolvem desde a década de 1970 (Torres, 1979, 1999; Vendruscolo, 2005).

De início foi enviado aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com informações claras e objetivas sobre os protocolos de pesquisa, os objetivos do estudo e possíveis riscos e benefícios, que permitiram ao responsável tomar sua decisão de consentir ou não a participação da criança. Além do TCLE, se fez necessário o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças que desejaram participar do estudo. Este documento foi elaborado em linguagem acessível aos menores, no qual, após os participantes serem devidamente esclarecidos, explicitaram sua concordância em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Utilizamos como recurso um vídeo-estímulo de aproximadamente 13 minutos com cenas dos filmes *Lilo & Stitch* (2002), do qual foram apresentadas duas cenas entre os minutos 53:50 a 55:10 e 58:20 a 59:17; *Operação Big Hero* (2014), do qual foram apresentadas duas cenas entre os minutos 22:35 a 24:33 e 38:55 a 41:02 e; por último, o filme *Divertida Mente* (2015), com cena entre os minutos 1:17:28 a 1:23:57. As cenas selecionadas retratam situações de perdas e luto vivenciadas pelos personagens de cada filme.

Após a exibição, realizamos um grupo com as crianças participantes para discussão acerca do conteúdo do vídeo exibido. Essa discussão foi realizada com base em quatro perguntas norteadoras: 1) O que

aconteceu com o personagem? 2) Como você acha que o personagem está se sentindo?; 3) Já aconteceu algo parecido com você?; 4) Como você acha que nós podemos ajudar o personagem?

Toda a discussão foi gravada para posterior transcrição e análise do conteúdo emergido com base no método fenomenológico mundano, a qual foi realizada em sua totalidade, considerando não somente a fala verbal dos participantes, mas também a fala não verbal, tais como silêncios, tons de voz, intervalos verbais, entre outros (Moreira, 2004). Optamos por reproduzir as falas das crianças entrevistadas na íntegra, sem a preocupação de adequá-las à norma culta da língua portuguesa, com o intuito de preservar a maneira como as crianças se expressaram e, assim, proporcionar uma aproximação com o fenômeno ali emergente.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, com base na Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), esta última detém as diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Recebeu parecer consubstanciado de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, com o parecer de número 2.256.535. Esta pesquisa foi realizada somente após aprovação do comitê de ética, conforme os parâmetros éticos vigentes.

Caracterização do local da pesquisa

Foram realizadas três visitas ao campo. Durante esse tempo, participamos de duas reuniões com a coordenadora pedagógica. A primeira, para a apresentação do projeto, na qual ela se mostrou bastante interessada com a proposta, relatando casos de crianças que passaram e outras que estavam passando por situações de perda e luto. Também nos foi dito que a escola não possuía nenhuma atividade ou disciplina voltada à perda e ao luto.

A segunda reunião foi realizada com o diretor da escola, para a apresentação do projeto e a assinatura dos documentos necessários para a realização da pesquisa. Este também se mostrou bastante receptivo, buscando entender se falaríamos apenas sobre morte e luto ou também sobre outros tipos de perda, das quais ele achava também bastante importante tratar. Ao esclarecer todas as dúvidas, o diretor assinou a autorização para a pesquisa e reforçou que a escola estava disponível para a realização.

Após o comitê de ética autorizar o início da pesquisa, uma terceira reunião foi marcada com a coordenadora para a entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido, depois da qual, ela marcaria a reunião com os responsáveis das crianças para explicar a atividade que seria feita e entregar o documento para autorização ou não da participação. Somente após a assinatura do TCLE, o grupo foi realizado.

No dia da atividade, a coordenadora nos informou que os responsáveis de todas as crianças autorizaram a participação na atividade, com exceção apenas de uma criança, devido a um processo de luto recente. Duas meninas optaram em não participar no momento da atividade, totalizando assim a participação de 21 crianças no grupo fenomenológico. Todos os colaboradores assinaram duas vias do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ficando com a posse de uma delas.

Resultados e Discussão

“Falando da nossa dor”: trabalhando a perda e o luto no ambiente escolar

Os resultados desta análise são frutos obtidos de uma pesquisa de campo, realizada em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Parnaíba-PI. Essas informações foram oriundas de visitas à escola, observação participante do ambiente educacional, momentos de diálogo com a coordenadora pedagógica do turno escolhido para a realização do estudo, reunião com o diretor da instituição e, por fim, um grupo fenomenológico com crianças que atualmente cursam o 5º ano do ensino fundamental, formado com o intuito de conversar sobre o tema tratado neste trabalho. A interseção entre infância, perda e educação foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática e as informações obtidas no grupo fenomenológico através das falas e reações dos colaboradores.

Ao todo, 23 crianças estavam presentes no dia, sendo que uma se recusou a participar logo no início da atividade, e outra se retirou ao término do vídeo, sendo auxiliada por uma voluntária. Assim, totalizaram 21 participantes. Aqui, optamos por destacar as falas de 11 crianças, que serão identificadas pela letra “C” seguido de um número correspondente para cada participante. As pesquisadoras serão identificadas por “P1” e “P2”.

Por meio da atividade, essas crianças compartilharam conosco suas vivências, dores, perspectivas e

situações de perdas que passaram e/ou estão passando. Em suas falas, identificamos temas emergentes: “As mudanças da vida e suas perdas: A tristeza pela separação”; “A ida ao hospital”; “Diante da dor do outro: O que posso fazer para ajudar o outro com sua dor?”; “Não é errado ficar triste”.

As mudanças da vida e suas perdas: A tristeza pela separação.

Esse tema emerge após a primeira pergunta disparadora, quando as crianças começam a discutir sobre o que aconteceu com cada um dos personagens do vídeo. Ao falarmos sobre o filme *Divertida Mente* (2015), no qual a personagem principal se muda para outra cidade, junto com sua família, os colaboradores trouxeram experiências pessoais sobre mudanças e como e quais sentimentos surgiram durante o processo de separação de pessoas e de lugares.

Ao falarmos sobre a personagem Riley, de *Divertida Mente*, uma criança dividiu conosco como reagiu a uma mudança de casa e de bairro: “Eu já mudei de cidade, mas nunca pensei em fugir de casa” (C1, 2017). “Alguém aqui já mudou de cidade também?” (P2, 2017). Nesse momento, algumas crianças começaram a responder que sim. “Como é que vocês se sentiram?” (P2, 2017). O silêncio se fez presente. Duas crianças, entretanto, o quebraram e responderam de forma direta as pesquisadoras: ““Eu fiquei normal” (C2, 2017); “Eu fiquei triste...” (C3, 2017). “Como foi essa tristeza, C3?” (P1, 2017). A criança não quis mais falar, preferindo o silêncio. Respeitamos seu momento.

A fala da primeira criança remete a cena de fuga de Riley, tentando voltar para sua antiga cidade. C1 mostra que também passou por situação semelhante da personagem, mas que sua forma de enfrentamento foi diferente, não chegando a atitudes extremas: “[...] mas nunca pensei em fugir de casa” (C1, 2017). Seu colega C2, ao responder que ficou “normal” diante da mudança, ou seja, aparentemente não transpareceu tristeza, também manifestou à sua maneira de enfrentar a mudança.

O silêncio de C3 ao ser questionada sobre sua tristeza diz algumas coisas, embora não tenha se expressado verbalmente. Sua atitude no momento foi baixar a cabeça por alguns instantes e, em seguida, conversar baixinho com o colega ao lado. Pareceu não se sentir à vontade em falar para o grupo ou ficou constrangida com a nossa presença, não sabemos. No entanto, a consideração e o respeito pelo seu silêncio se

fez presente, tanto por parte das pesquisadoras, como também pelos seus colegas.

A tristeza por um devir surgiu na fala de uma menina identificada aqui como C4, após o grupo fazer uma rápida retrospectiva da cena de despedida entre a personagem Lilo e seu amiguinho extraterrestre Stitch. “Já aconteceu, gente, com alguém aqui, alguma coisa parecida de um amigo bem próximo ter que se separar da gente?” (P2, 2017). “Nunca aconteceu isso, mas eu tenho muitas amizades, né? Já faz sete anos que *tô* aqui, e nesse tempo a gente fez muitas amizades, e depois a gente vai se separar e ir para outra escola...” (C4, 2017).

Na sua fala, C4 disse nunca ter passado por situação semelhante à de Lilo. No entanto, considerou uma separação que ainda está por vir: ao finalizar o 5º ano do Ensino Fundamental, ela e os colegas irão para outras escolas e a turma deixará de estudar junta. A garota não se deteve apenas a tentar buscar situações passadas, mas apresentou uma visão holística da questão, incluindo sua preocupação com o fato iminente da separação de seus colegas, avaliando o tempo em que está na escola e nas tantas amizades que fez durante esse percurso. Com os aspectos que a colaboradora ponderou, percebemos que o tempo e os laços que criou nas relações com os outros poderão vir a ser pontos que irão pesar no seu processo de luto.

A respeito disso, Taverna e Souza (2014), em sua pesquisa, salienta que a dor da perda, o sofrimento e o luto não dizem respeito somente em casos de morte, mas que estamos sujeitos a várias situações de perda, que vão desde fracassos do cotidiano, separações, frustrações profissionais e sentimentais, até situações de ordem física, como doenças.

C5 compartilhou conosco o que ela avaliou como não sendo uma perda, mas uma separação que a fez sofrer e ter medo:

Eu tenho um animal de estimação, ele nunca morreu... e um menino jogou uma pedra na orelha dele, aí ele teve que fazer uma cirurgia que ele passou 2 meses sem eu ver, e eu fiquei muito triste. Não foi uma perda, mas foi uma separação assim de dois meses, né? Mas mesmo assim, trouxe muita tristeza para mim. Eu senti que *tava* com medo de nunca mais ver ele... (C5, 2017).

No discurso de C5, além da tristeza com a separação de seu animal de estimação, emerge forte referência ao medo da morte deste, quando fala: “Eu senti que *tava* com medo de nunca mais ver ele...” (C5, 2017). Mesmo não dito de maneira direta, fica implícito em sua fala a possibilidade da morte, mas sem citá-la, apenas dizendo o medo de não o ver mais.

O medo e a tensão da menina para saber qual seria o destino de seu animal de estimação e sua tristeza com a distância que precisou ser estabelecida lembram o que Bowlby (1990) mostra sobre luto, ao falar de uma quebra de vínculo, a qual é sentida com desespero, aflição e ansiedade de separação. Apesar de não se constituir como uma figura paterna para C5, percebemos o forte vínculo sentimental que existe entre a criança e o seu animal de estimação.

A ida ao hospital.

Ao falarmos de distância, a hospitalização de um ente querido surgiu como tema emergente.

Eu tive um aniversário muito triste, porque minha avó não pode participar porque ela *tava* internada, e eu me senti sozinha porque todos os meus aniversários minha avó participava.

Nesse dia me senti totalmente... me senti sozinha, triste, fui deitar pra dormir cedo (C4, 2017).

A separação de alguém significativo em data tão importante para C4, evocou na menina o sentimento de solidão, pois alguém importante não estava presente. A criança relembra aniversários passados, onde a presença de sua avó era certa: “[...] eu me senti sozinha porque todos os meus aniversários minha avó participava” (C4, 2017). O significado da avó para C4 é reforçado logo em seguida: “É como se estivesse faltando alguém especial, né?” (P1, 2017). “É... porque minha avó é muito especial” (C4, 2017).

C6 compartilhou a transitoriedade de seus sentimentos, com o caso de seu irmão: “Uma vez meu irmão caiu e quebrou os dedos do pé. Ele passou um tempo internado e eu fiquei triste” (C6, 2017). Ao ser questionado sobre como se sentiu nesse período, o menino relatou ter ficado triste. No entanto, após a volta de seu irmão, houve uma mudança em seu humor: “Eu fiquei alegre, porque ele voltou para casa” (C6, 2017).

A transição de sentimentos foi pontuada para as crianças a partir da cena do filme *Divertida Mente*, explicando que o momento e as situações podem alterar nosso humor e o que sentimos, não sendo uma

situação estacionária, mas fluida e mutável.

Diante da dor do outro: como posso ajudar o outro com sua dor?

O título desse tema emergente é uma clara analogia ao livro de Susan Sontag, “Diante da Dor dos Outros” (2017). A autora nos fala sobre as representações da guerra, por meio de fotografias e pinturas, e os efeitos que exercem sobre quem as vê. Reflete sobre as imagens de sofrimentos e caos transmitidas pelos meios de comunicação e o que isso provoca em quem tem contato com tais conteúdos.

Esse tema surgiu também por meio de C4, ao falar da morte do pai de uma amiga, que chamaremos aqui de B. A menina estuda junto com a colaboradora e com todas as crianças que participaram do grupo.

A gente já passou por uma tristeza por causa de uma amiga nossa. Ela ficou triste, aí a gente ficou triste, e ela era muito nossa amiga (...). Ela ficou triste, também a gente ficou, nossa... Por que, tipo, se a gente tivesse no lugar dela a gente sentiria a mesma coisa, então vamos tentar ajudar ela. Então, por isso ela não veio hoje, porque ela perdeu o pai dela (C4, 2017).

Esse caso já tinha sido pontuado pela coordenadora da escola em uma reunião anterior, ao relatar que provavelmente não fosse possível a participação da garota na atividade, visto ela estar passando por um processo de luto bastante recente e que, pelos comportamentos que vinha mostrando na escola, estava sendo complicado para a criança e sua família. Sobre os comportamentos de B., C4 também trouxe em seu discurso: “Ela ficava se batendo, ela ficava pensando como seria o dia dos pais, o aniversário dele... disse que queria morrer, não queria crescer...” (C4, 2017).

A coordenadora conversou com a mãe de B. previamente, explicando como seria desenvolvida a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios. A mãe achou conveniente não autorizar a participação de sua filha e, no dia da atividade, a criança não foi à escola.

Na fala da colaboradora, é possível perceber uma relação de sentido ao que a Sontag (2017) trouxe em sua obra, embora se trate de contextos distintos. A criança C4 tornou visível o sentimento de tristeza que ela e os amigos sentiram ao ver e entrar em contato com a dor de B., colocando-se, inclusive, no lugar da menina para justificar o suporte que ela e seus amigos estavam ofertando à amiga. Através do exercício de empatia, o

grupo pode compartilhar de seu sofrimento e ponderar a respeito de como B. estava se sentindo, pensando em quais recursos estavam disponíveis para apoiá-la em momento tão delicado, como veremos no subtema a seguir.

As crianças elencaram várias formas de ajudar alguém quando este vem passando por um processo de luto, seja por mudanças de escola, bairro ou casa, seja porque uma pessoa querida faleceu. As primeiras sugestões giraram em torno de demonstrações de afeto e cuidado: “Abraçar, conversar...” (C4, 2017); “Tratar de uma forma mais carinhosa” (C7, 2017); “Dar mais atenção” (C8, 2017).

Quando questionados sobre como podemos ajudar uma pessoa muito querida, que está passando por uma situação de perda, C4 e C5 responderam fazendo ainda referência ao caso da amiga que perdeu o pai:

O que a gente pode fazer quando uma pessoa passa por uma perda? Alguma coisa, as vezes a gente fica sozinho e a gente deve respeitar, se eles não querem conversar. Se eles querem conversar, a gente tem que tentar chamar eles pra cá, pra eles se sentirem melhor, querer brincar mais, pra eles se sentirem melhor... pra eles saberem que a gente tá do lado, saber que a gente tá sempre com ele... (C5, 2017).

É que às vezes ela não gostava que a gente ficasse lembrando, aí a gente ficava como se não tivesse acontecido nada. Aí ela brincava, só que depois ela não queria brincar. A autoestima dela abaixou lá embaixo, como se o mundo dela tivesse caído, ela não queria mais se levantar, aí ela ficou... Até hoje a tia conversa com ela. Ela tá tentando tirar essa coisa da vida dela, tentando ficar próxima da gente... (C4, 2017).

Embora a solidão possa vir a ser importante durante o luto, como dito por C5 quando afirma que: “[...] às vezes a gente fica sozinho e a gente deve respeitar se eles não querem conversar” (C5, 2017). O apoio da família e de amigos possibilita também uma forma de ajuda na superação e elaboração da perda, mesmo quando não queremos falar sobre nossa dor, como C4 nos disse: “É que às vezes ela não gostava que a gente ficasse lembrando, aí a gente ficava como se não tivesse acontecido nada” (C4, 2017). O reconhecimento e o respeito pelo processo de B. foi visto na atitude dos amigos ao não lembrar o que aconteceu.

A aproximação ocorreu de maneira natural e aos poucos, como relataram logo em seguida: “A nossa amiga que perdeu o pai, ela chegou e queria ficar sempre sozinha. Aí a gente foi se aproximando aos poucos” (C5, 2017). C4 complementou a fala da amiga: “Ela não queria ficar muito próximo, e aí aos poucos eu fui me aproximando dela” (C4, 2017).

Não é errado ficar triste.

Ao final da atividade, o tema que emergiu foi como poderíamos cuidar da nossa dor quando passamos por uma perda. Quando questionado se era errado ficar triste, um garotinho, identificado aqui como C6 prontamente respondeu: “Não!”. Logo em seguida, ele prosseguiu: “Porque todo mundo fica triste, é normal” (C6, 2017).

A importância do sentimento de tristeza foi observada em uma das cenas do vídeo exibido, do filme *Divertida Mente* (2015). O sentido da resposta dada por C6 nos remete ao que Gomes, Andreoni e Gomes (2016, p. 252) concluem em sua pesquisa sobre as emoções e felicidade na contemporaneidade: “[...] as emoções precisam ser sentidas, expressadas, processadas e reelaboradas para se conseguir alcançar uma vida saudável”. C6 também sabe disso, pois segundo ele a tristeza é um sentimento normal, todos nós sentimos.

Seus amigos concordam com ele e passam a citar situações que podem desencadear sentimentos de dor em qualquer pessoa: “Quando alguém morre, é internado...” (C7, 2017); “Quando a gente perde um filhotinho” (C4, 2017); “Quando alguém fala alguma coisa que magoa a gente” (C5, 2017).

Ao final, alguns colaboradores deram um retorno positivo sobre a atividade, destacando a importância de conversar sobre esses assuntos na escola, tanto por meio das falas finais, como através de recado em nossa via de assentimento: “Acho que devemos falar” (C9, 2017); “Falar” (C10, 2017); “Falar para desabafar” (C11, 2017); “Falar. Eu acho importante pra gente aprender a lidar com esses momentos” (C4, 2017).

Considerações finais

Falar sobre morte e luto não é uma tarefa fácil. Tocar neste assunto causa angústia, medo, ansiedade e desconforto. Abordar sobre esse fenômeno com crianças se torna ainda mais árduo, vista toda construção social do conceito de infância que discutimos ao longo do trabalho e que desenvolveu a visão que

compartilhamos atualmente em nossa sociedade.

Na atividade com o grupo fenomenológico que propomos, podemos notar que as crianças possuem entendimento sobre os processos de perda, morte e luto, já que, em diversos momentos, trouxeram experiências pessoais de perda e relataram quais atitudes tomaram diante de tais situações. A proposta alcançou retornos positivos por parte das crianças que colaboraram com nossa pesquisa e também pela instituição que nos ajudou a realizar nosso estudo.

A experiência do grupo fenomenológico com esse público nos proporcionou ampliar nossa compreensão sobre a representação da morte para essas crianças, e pensar estratégias que possam vir a ser utilizadas para trabalhar essa temática de maneira educacional, como os recursos audiovisuais, utilizados em nossa pesquisa, que são tão presentes no cotidiano dessas crianças.

Utilizar os filmes como um recurso interventivo e educacional se torna de suma importância, visto o caráter influente, pedagógico e lúdico que os filmes proporcionam. A identificação com os personagens e as situações na história também são importantes na busca de sentido e enfrentamento de perdas. Os livros infantis, revistas em quadrinhos, desenhos animados, teatro, música, oficinas de arte e tantos outros recursos também são viáveis e excelentes facilitadores para espaços que possam vir estimular a produção de novos significados e sentidos sobre o tema.

Para que essa temática possa adentrar através de atividades no ambiente educacional, é de suma importância que esse processo de *Educação para a Morte*, como Kóvacs (2005) denomina, possa também atingir pais e professores, visto que a nossa dificuldade, como adultos, de lidar com as questões de perdas e luto, influenciam de maneira direta a forma como as crianças são educadas a lidar com tais questões no decorrer de suas vidas.

Recomenda-se, portanto, o desenvolvimento de novos estudos sobre a temática, visando a reflexão, a discussão e a promoção de novas formas de intervenções educativas junto à criança, à família, à escola e aos demais espaços, lançando novos olhares sobre a relação da perda e do luto dentro do universo infantil.

Referências

- Angerami-Camon, V. A. (2011). *O atendimento infantil na ótica fenomenológico-existencial*. (2a ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Antonio, D. G. R. F.; Dias, P. L. V. (2014). Infância Contemporânea, Desafios e Inquietudes: uma reflexão sobre o processo de escolarização inicial. *Anais do X ANPED SUL*. Florianópolis, SC, BrasilX ANPED SUL, 10. Recuperado de http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2098-0.pdf
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. (Dora Flaksman, Trad.) (2a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ariès, P. (2003). *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. (Priscila Viana de Siqueira, Trad.) Rio de Janeiro: Ediouro.
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1059-1083. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf> <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300020>
- Bowlby, J. (1990). *Apego e perda. A natureza do vínculo* (Álvaro Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bona, V. (2010). *Tecnologia e Infância: ser criança na contemporaneidade* (Dissertação de mestrado). Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Recuperado de http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3812/arquivo49_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brooker, C. (Escritor), & Harris, O. (Diretor). (2013). Be Right Back (Episódio de série da Netflix). In: *Black Mirror*, Los Gatos, Califórnia: Netflix.
- Conli, R., & Reed, K. (Produtores) & Hall, D., & Williams, C. (Diretores). (2014). *Operação Big Hero*. [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios/ Walt Disney Pictures/ Marvel Entertainment.

- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2016). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (Scientific Linguagem Ltda, Trad.). Porto Alegre: AMGH.
- De La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Elias, N. (2001). *A solidão dos moribundos*. (Plínio Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, M. A. (2013). *A morte, suas representações e o impacto no ambiente escolar*. São Paulo: Porto das Ideias.
- Gomes, V. M. L. R., Andreoni, R., & Gomes, L. B. (2016). As Emoções e a Felicidade na Contemporaneidade: reflexões em torno da abordagem discursiva da animação Divertida Mente. *Conexão – Comunicação e Cultura*, 15 (3), 241-255. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/4626/2850>
<https://dx.doi.org/10.18226/21782687>
- Gorer, G. (1995). *Ni pleurs ni couronnes, précédé de Pornographie de la mort*. Paris: EPEL.
- Head, J. (2015, outubro 15). Pais congelam menina de 2 anos que morreu de câncer por esperança de fazê-la renascer. *BBC: Brasil*. Recuperado de http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151014_menina_congelada_tailandia_rb
- Kovács, M. J. (2012). Educadores e a morte. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 71-81. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/08.pdf> <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100008>
- Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 447-456. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf> <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300016>
- Moreira, V., & Cavalcante Junior, F. S. (2008). O método fenomenológico crítico (ou mundano) na pesquisa em psico(pato)logia e a contribuição da etnografia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8 (2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-

42812008000200010&lng=pt&tlng=pt.

Oliveira, J. H. B. (1999). Filosofia de Educação e Pedagogia da Morte. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (3), 475-481. Recuperado em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6233.pdf>.

Paiva, L. E. (2011). *A Arte de Falar da Morte para Crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. Aparecida: Ideias & Letras.

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Resolução do Conselho Nacional de Saúde que aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>

Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Resolução do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida desta Resolução. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Rivera, J. (Produtor) & Docter, P. (Diretor). (2015). *Divertida Mente*. [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures/ Pixar Animation Studios.

Schultz, E. S.; Barros, S. M. (2011). A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, 3 (2), 137-147. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/view/2486/2873>
<https://doi.org/10.5212/lumiar.v.3.i2.0001>

Silva, A. B. (2009). *Múltiplas Faces da Infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo*. (Monografia). Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina - Uel, Londrina, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20BERTOLA%20DA%20SILVA%20.pdf>

Sontag, S. (2003). *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Spencer, C. (Produtor) & DeBlois, D., & Sanders, C. (Diretores). (2002). *Lilo & Stitch*. [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Taverna, G., & Souza, W. (2014). O luto e suas realidades humanas diante da perda e do sofrimento. *Caderno Teológico da PUCPR*, 2 (1), 38-55. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/teologico?dd1=14546&dd99=view&dd98=pb>. ISSN: 2318-8065.
- Torres, W. C. (1979). O conceito de morte na criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31 (4), 9-34, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18239>
- Torres, W. C. (1999). *A criança diante da morte*. Desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vendruscolo, J. (2005). Visão da criança sobre a morte. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38 (1), 26-33. Recuperado de http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n1/3_visao_crianca_sobre_morte.pdf. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v38i1p26-33>
- Veras, L. (2014). *Aqui se jaz, aqui se paga: o mercado da morte e do morrer em “tempos de imortalidade”* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=5113&PHPSESSID=d2qbrk5t5oe9sbabohbbfmqsj7.
- Veras, L., & Soares, J. C. (2016). Aqui se jaz, aqui se paga: a mercantilização da morte. *Psicologia & Sociedade*, 28 (2), 226-236. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00226.pdf> <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p226>