



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MORTE CONSTRUÍDAS POR
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS IMPLICAÇÕES
NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Monike Hyasmin Gomes Miranda

Brasília, outubro de 2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MONIKE HYASMIN GOMES MIRANDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MORTE CONSTRUÍDAS POR
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS IMPLICAÇÕES
NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, linha de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Silva Carneiro.

Brasília, outubro de 2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MORTE CONSTRUÍDAS POR CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

BANCA EXAMIDORA

Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Silva Carneiro

Presidente - Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília (UNB)

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges

Examinadora Interna - Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília (UNB)

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa

Examinadora Externa - Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof.^a Dr.^a Simone Paixão Araújo

Examinadora Externa – Instituto Federal de Goiás (IFG)

Prof. Dr. Alexander Hochdorn

Examinador Externo- Instituto de Psicologia/ Universidade de Brasília (UNB)

DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos, Sebastião e Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus e a todos os amigos espirituais, pela vida, sabedoria e coragem para enfrentar os inúmeros obstáculos para a conclusão do doutorado.

Aos meus avós, Maria José Gomes e Sebastião Gomes, por terem me criado com amor, investido em minha educação e me dado o lar que eu precisava para me tornar uma mulher digna e honrada.

Aos meus pais por terem me dado a vida, especialmente à minha mãe, Maria Eterna. Obrigada por todo apoio mãe!

Ao meu marido, pelo companheirismo e apoio incondicional. Por todo o carinho envolvido durante todos esses anos, o seu amor, incentivos e a ajuda, de toda a ordem, me mantiveram firmes nos meus propósitos de vida. Meu confidente nos momentos de alegria e angústia.

A minha filha, Geovana, pelo apoio e compreensão pela minha ausência, stress e exaustão durante a pós-graduação. Por cada abraço de carinho e por toda delicadeza em dizer que eu sou a melhor mãe do mundo, enquanto me sentia tão culpada.

A minha orientadora, professora Maria Helena, pelo profissionalismo, comprometimento e dedicação. Agradeço os seus incentivos, orientações e ensinamentos. Obrigada por não desistir de mim!

Aos amigos e colegas do Departamento de Educação em Ciências e Biologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFG, Professor Rones Paranhos, Professora Adda Daniela e, especialmente professora Simone Sendin que foi fonte de inspiração para mim desde a graduação. Mesmo estando longe, pensando em desistir, eu me lembrava dos conselhos e incentivos desses professores excepcionais, tão comprometidos com a formação de professores de ciências e biologia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação- UnB.

Vem, mas demore a chegar. Eu te detesto e amo morte, morte, morte, que talvez seja o segredo desta vida.

(Raul Seixas)

RESUMO

É comum ver a morte como atração principal em jornais sensacionalistas e ao mesmo tempo presenciar a ocultação do fenômeno, principalmente em relação às crianças. No entanto, a morte como objeto de conhecimento, discussão e reflexão pode estar presente nas salas de aula, uma vez que o tema poderia ser tratado em diferentes disciplinas escolares. Entendemos que as concepções de morte das crianças são formadas a partir da internalização das práticas e discursos do contexto cultural e das relações sociais em que estão inseridas. Diante de tal fato, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar/reconhecer quais as Representações Sociais de morte de crianças do Ensino Fundamental I e a partir daí, apresentar uma proposta de Núcleo Central. Para fazer emergir essas representações, utilizamos como procedimentos metodológicos a contação de histórias infantis, o desenho como atividade de expressão, além disso, foi pedido às crianças que narrassem o que ilustraram sobre a morte. Vinte crianças de uma escola pública municipal da cidade de Aparecida de Goiânia-GO participaram como sujeitos desta investigação. A partir dos desenhos e entrevista, sistematizamos, duas categorias de representação da morte: 1. A morte como fenômeno biológico e habitual; 2. A morte como evento religioso apocalíptico. Observamos que muitos desenhos representaram a morte de forma violenta, além de personificá-la como diabo/satanás. O núcleo central proposto remete a ideia de termos antagonistas em relação a morte, como Deus, Satanás, inferno, céu, bem e mal. Acreditamos que o grande desafio do professor de Ciências /Biologia é fazer a dissociação entre morte e crenças religiosas dentro da sala de aula. Esse é um exercício que inclui a superação da própria crença do professor.

Palavras-Chave: Morte. Ensino de Ciências e Biologia. Núcleo Central.

ABSTRACT

It is common to see death as the main attraction in sensationalist newspapers and at the same time witness the concealment of the phenomenon, especially in relation to children. However, death as an object of knowledge, discussion, and reflection can be present in classrooms, since the theme could be treated in different school subjects. We understand that children's conceptions of death are formed from the internalization of practices and discourses of the cultural context and social relations in which they are inserted. Given this fact, the overall objective of this research was to identify/recognize which are the Social Representations of death of children in Elementary School I and from there, present a proposal for a Central Core. To bring out these representations, we used as methodological procedures the telling of children's stories, drawing as an activity of expression, in addition, children were asked to tell what they illustrated about death. Twenty children from a municipal public school in the city of Aparecida de Goiânia-GO participated as subjects of this investigation. From the drawings and interview, we systematized two categories of representation of death: 1. death as a biological and usual phenomenon; 2. death as a religious apocalyptic event. We observed that many drawings represented death in a violent way, besides personifying it as devil/satan. The proposed Central Core refers to the idea of antagonistic terms in relation to death, such as God, Satan, hell, heaven, good, and evil. We believe that the great challenge for the Biology's teachers is to dissociate death from religious beliefs in the classroom. This is an exercise that includes overcoming the teacher's own beliefs.

Key words: Death. Science and Biology Teaching. Central Core.

RESUMEN

Es habitual ver la muerte como protagonista en los periódicos sensacionalistas y, al mismo tiempo, asistir a la ocultación del fenómeno, principalmente en relación con los niños. Sin embargo, la muerte como objeto de conocimiento, discusión y reflexión puede estar presente en las aulas, ya que el tema puede ser tratado en diferentes materias escolares. Entendemos que las concepciones infantiles sobre la muerte se forman a partir de la interiorización de prácticas y discursos del contexto cultural y de las relaciones sociales en las que están insertos. Ante este hecho, el objetivo general de esta investigación fue identificar/reconocer cuáles son las Representaciones Sociales de la muerte de los niños de la Escuela Primaria I y a partir de ahí, presentar una propuesta de Núcleo Central. Para hacer emerger estas representaciones, utilizamos como procedimientos metodológicos la narración de cuentos infantiles, el dibujo como actividad de expresión, además, se pidió a los niños que narraran lo que ilustraron sobre la muerte. Veinte niños de una escuela pública municipal de la ciudad de Aparecida de Goiânia-GO participaron como sujetos de esta investigación. A partir de los dibujos y la entrevista, sistematizamos dos categorías de representación de la muerte: 1. la muerte como fenómeno biológico y habitual; 2. la muerte como acontecimiento religioso apocalíptico. Observamos que muchos dibujos representaban la muerte de forma violenta, además de personificarla como diablo/satanás. El núcleo central propuesto se refiere a la idea de términos antagónicos en relación con la muerte, como Dios, Satanás, el infierno, el cielo, el bien y el mal. Creemos que el gran reto del profesor de Ciencias/Biología es hacer la disociación entre la muerte y las creencias religiosas dentro del aula. Este es un ejercicio que incluye la superación de las propias creencias del profesor.

Palabras clave: La muerte. Enseñanza de las Ciencias y la Biología. Núcleo Central.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ars Moriendi. Provença. Século XV	34
Figura 2- Esquema das categorias elaboradas a partir da revisão de literatura.	51
Figura 3- desenho e frase explicativa, retirados do trabalho de Schuck; Bruxel e Strauss (2014)	65
Figura 4- Desenho de criança japonesa 1 (MARSAL e DOBASHI, 2011)	67
Figura 5- Desenho de criança japonesa 2 (MARSAL e DOBASHI, 2011)	67
Figura 6- Desenhos de criança sobre morte retirados do trabalho de Marsal e Dobashi (2011)	68
Figura 7- Representação da morte por criança de 10 anos (BARRETO, 2003)	69
Figura 8- Desenhos de crianças vivenciando o luto.	70
Figura 9- – Esquema do núcleo figurativo da psicanálise, proposto por Moscovici.	91
Figura 10- Capa do livro literário de Carolina Moreyra	98
Figura 11- Cena retirada da curta “O Dia em que o Passarinho não Cantou”	99
Figura 12 Esquema das categorias elaboradas a partir da análise dos dados.	111
Figura 13- Desenho do aluno Francis (M; 9 anos)	113
Figura 14- Desenho do aluno Hans (M; 9 anos)	114
Figura 15- Desenho do aluno Mogli (M; 9 anos)	115
Figura 16- Desenho da aluna Marie (F; 8 anos)	116
Figura 17- Desenho do aluno Oliver (M; 9 anos)	118
Figura 18- Desenho da aluna Léa (F; 9 anos)	119
Figura 19- Desenho do aluno Eric (M; 9 anos)	120
Figura 20- Desenho da aluna Wendy (F; 10 anos)	122
Figura 21- Desenho do aluno Olaf (M; 9 anos)	125
Figura 22- Desenho da aluna Jane (F; 9 anos)	126
Figura 23- Desenho da aluna Flora (M; 9 anos)	127
Figura 24- Desenho do aluno Luigi (M; 8 anos)	130
Figura 25- Desenho do aluno Woody (M; 9 anos)	131
Figura 26- Desenho do aluno Alvin (M; 9 anos)	133
Figura 27- Desenho do aluno Peter (M; 9 anos)	134
Figura 28- Desenho da aluna Bella (F; 9 anos)	135
Figura 29- Nuvem de palavras formada a partir das transcrições de entrevistas	143
Figura 30 - Esquema termos antagônicos na representação de morte	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Natureza dos trabalhos sobre morte no Ensino de Ciências/Biologia	50
Gráfico 2- Representação Gráfica dos tipos de personagens que morreram nos desenhos infantis	112
Gráfico 3- Representação Gráfica das causas de morte de humanos	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Catacumbas da Igreja de S. Francisco, em Porto, Portugal - Foto registradas pela pesquisadora.	38
Imagem 2- Ossuário da Igreja de S. Francisco, em Porto, Portugal - Foto registradas pela pesquisadora.	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de palavras e frequências

146

SUMÁRIO

ENSAIO	16
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1- DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DA MORTE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	29
1.1 Morte Domada: um evento público e cultural	30
1.2 Morte de si mesmo: O medo do inferno e o horror ao corpo em decomposição	32
1.3 A morte do outro: a dor pela perda e o culto aos cemitérios	36
1.4 A morte interdita na sociedade pós-mortal	41
CAPÍTULO 2 - IMPLICAÇÕES DA MORTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS- UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	48
2.1 O tema morte na escola	51
2.1.1 Morte no Ensino de Ciências e Biologia.....	55
....	
2.1.2 A morte na Literatura Infantil e Materiais Didáticos	60
2.2 Representações da Morte.....	63
2.2.1 A morte representada em desenhos infantis.....	64
2.2.2 Representações Sociais como base teórica	71
CAPÍTULO 3 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MARCO TEÓRICO PARA O ESTUDO SOBRE A MORTE	76
3.1 Teoria das Representações Sociais	77
3.1.1 Relação entre Senso Comum, Ciência e Representação Social	81
3.2 O processo de constituição de uma representação social	86
3.2.1 Ancoragem e Objetivação	88
3.3 Teoria do Núcleo Central.....	93
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97

4.1 Investigações em Representações Sociais com crianças.....	97
4.2 O uso de histórias infantis para introdução ao tema	98
4.3 Desenho como gerador de dados	101
4.4. A narrativa sobre os desenhos elaborados.....	105
4.5 Procedimento de análise	105
4.5.1 Análise de conteúdo.....	105
4.6 O Contexto de Pesquisa	108
CAPÍTULO 5- A IDENTIFICAÇÃO NO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE A MORTE.....	110
5.1 Construindo e evidenciando as categorias.....	111
5. 2 A morte como fenômeno biológico e habitual.....	111
5.2.1 Morte de animais domésticos.....	112
5.2.2 Morte de humanos	118
5.2.2.1 Morte Humana por Violência.....	118
5.2.2.2 Morte Humana por Problema de Saúde	126
5.3 Morte como evento religioso apocalíptico	131
5.4 Nuvem-de-palavras na construção do Núcleo Central sobre Representações Sociais da Morte.....	142
5.5 Proposta do Núcleo Central da Representação de Morte das Crianças.....	147
6. APONTAMENTOS REFLEXIVOS.....	151
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
8. APÊNDICES	166

ENSAIO

Minha história com a Morte

Fui criada pelos meus avós em uma fazenda no interior de Goiás. Eu morava em uma casa grande, estilo colonial, que foi passada de geração após geração. Nessas terras, foi edificado, por minhas tataravós, um cemitério, que no início era para enterrar familiares, depois amigos, conhecidos. O cemitério ficava na entrada da fazenda, era o ponto de referência de nossa casa: “Vá seguindo a estrada, quando avistar o cemitério vire à direita!”

Durante a infância participei de vários enterros. Além disso, todos os anos, no dia primeiro de novembro, eu ia com minha avó e algumas primas dela limpar o cemitério para o dia de finados. A limpeza consistia em lavar túmulos, entre eles, o da minha tataravó, o qual consiste em uma construção vertical de aproximadamente 1 metro quadrado com paredes de vidro e uma porta que tem uma fechadura com chaves. Dentro, o piso é de revestimento cerâmico e tem uma prateleira onde são colocadas flores, velas e um rosário.

Meus avós sempre me levavam a velórios, eu já era acostumada. Nesses eventos eu procurava outra criança para fazer amizade e brincar durante as horas em que o corpo, geralmente de um idoso, estava sendo velado. Então, esses rituais fúnebres se tornaram eventos rotineiros em minha infância.

No cemitério da família, durante minha infância, e parte da minha adolescência, presenciei enterros de velhos, homens, mulheres e de um bebê. No dia do enterro do bebê, me colocaram para carregar o caixão. Eu não me senti bem, foi uma experiência, no mínimo, assustadora para mim. Eu chorei, não sabia ao certo o porquê, mas chorei e fiquei algumas horas chocada com a cena do caixãozinho branco sendo colocado em uma vala e depois coberto com terra vermelha.

Meu avô faleceu em 2012, mas lembro-me dele pedir que não queria ser enterrado no cemitério da fazenda, o mesmo em que ele viu tanta gente ser enterrada. Minha avó, ainda viva, também já me disse que não quer ser enterrada lá.

E sinceramente, eu também não! Hoje fico pensando se isso não tem a ver com o fato de não queremos nos “igualar” àqueles que enterramos. Seria uma falta de identificação?

Por essa infância, recheada de eventos fúnebres, considerava que falar de morte era tranquilo para mim, até descobrir neste doutorado que para falar sobre morte é preciso ter coragem! Coragem para vencer dentro de si a resistência de tratar sobre o assunto! É preciso ter coragem para vencer meu próprio medo!

Por vezes enquanto escrevia este texto fechei o computador, embarguei a garganta, me debulhei em lágrimas. Tive que criar coragem para pensar sobre o assunto, pensar que um dia vou morrer e pior, aqueles que amo também irão. Me escondi da orientadora, dos colegas, na verdade me escondia da morte.

Algumas vezes quando algum familiar me perguntava sobre qual meu tema de pesquisa eu procurava palavras amenas para dizer que era sobre morte, mas o simples mencionar dessa palavra não traz amenidades, principalmente quando está na mesma frase que a palavra criança. Recebi olhares de espanto e palavras do tipo: “Nossa, que tema pesado!” Eu torcia para que ninguém me perguntasse. Me senti taxada como mórbida, quase excluída. Eu senti a interdição do tema, no início, muitas vezes, feito por mim mesma.

Mas ao aprofundar o assunto fui me sentindo privilegiada, porque a cada leitura e reflexão eu me sentia mais livre, livre para me sentir finita, para viver como mortal. Este doutorado está sendo além de uma formação acadêmica e profissional, está sendo uma (trans)formação em mim enquanto ser vivo mortal, quanto humana.

INTRODUÇÃO

A morte é uma questão existencial que sempre interessou as pessoas. Como é morrer? O que vem depois da morte? Essas são perguntas que provavelmente nunca terão respostas. Elas desafiam nosso intelecto, expõe o medo e a perplexidade diante de tamanha incerteza. Mas é diante da morte que criamos os mitos, as histórias, refletimos sobre a vida, fazemos filosofia. Para Schopenhauer (1992) apud Minicardi (2017), “(...) a morte é o verdadeiro gênio inspirador da filosofia... sem a morte, muito dificilmente se teria chegado à filosofia” (p. 1340).

O ser humano é o único animal que tem consciência do fim da vida, diferente dos demais que lutam para sobreviver diante de um perigo iminente; como a mosca presa entre os dedos da mão de uma pessoa bate as asas convulsivamente, e como uma gazela utiliza toda sua energia para correr o mais rápido possível de um leão. A consciência da morte humana não se trata somente de um instinto de sobrevivência, os movimentos defensivos das presas quando em perigo mortal são um dom não aprendido de sua espécie, a mosca e a gazela nada sabem sobre morte, mas os seres humanos sabem, e assim essa consciência se torna um problema para eles (ELIAS,2012).

O homem de Neandertal (há mais de 40.000 anos) já sepultava seus mortos e depunha flores sobre seus cadáveres, essa atitude pode ser considerada a passagem do estado natural ao de total hominização. A consciência da morte nos distingue dos demais animais mais do que a habilidade de construir e utilizar utensílios. “O espaço simbólico da cultura humana é delimitado pela consciência da morte: a mortalidade faz nascer a humanidade” (MINICARDI, 2017, p. 33). Assim, o Homem também pode ser definido como o animal que conhece, teme e pratica rituais diante da morte.

Apesar da relevância, nem o sol e nem a morte se podem olhar fixamente (LA ROCHEFOUCAULD, 1980 apud MINICARD, 2017), tal frase nos leva à reflexão. Pensemos sobre o sol, ele está presente em nosso cotidiano, é por meio da presença, ou não, da luz solar que guiamos nossas atividades cotidianas. Quase

todos os seres vivos dependem do sol para sobreviver, como por exemplo, as plantas realizam fotossíntese, esse processo libera oxigênio na atmosfera, elemento essencial para a vida de outros seres vivos. O sol fornece calor necessário para que a água fique em estado líquido, o que também viabiliza a vida terrestre. Apesar disso, se tornou elemento tão comum, que não falamos dele a todo momento, e nem o encaramos com frequência, pois, apesar de imprescindível, olhá-lo fixamente incomoda.

De forma metafórica ao sol, a morte orienta a vida. A consciência do fim e a incerteza do pós-morte dá sentido aos dias. E, assim como sol, não aguentamos olhar a morte fixamente, pois apesar de dar direção, nos arde a visão. Olhar para o sol e falar sobre morte por muito tempo é angustiante. Então, por vezes, a morte tornou-se um tema silenciado. No entanto, para Krznaric (2015) “há pouco a perder e muito a ganhar se abordarmos a morte e deixarmos que ela seja ouvida de nossos lábios, mesmo que isso deixe uma sensação de queimadura” (p. 22).

Na música “Canto para minha morte”, Raul Seixas (1984) entona:

Vou te encontrar vestida de cetim, pois em qualquer lugar esperas só por mim. E no teu beijo provar o gosto estranho que eu quero e não desejo, mas tenho que encontrar. Vem, mas demore a chegar, eu te detesto e amo morte. Morte, morte que talvez seja o segredo desta vida. Morte, morte, morte que talvez seja o segredo desta vida.

A canção deixa a mensagem que a consciência da morte, é o que dá sentido à vida, só é possível desfrutar do viver porque sabemos que ele terá fim. O poeta ama a morte porque ela o faz ter uma vida plena. Imagina se vivêssemos sob a hipótese de vivermos eternamente? Certamente os momentos e as pessoas não teriam o mesmo valor.

Ao admitirmos que a forma como encaramos a finitude, regula a forma como se conduz a vida e que a consciência do fim, da mortalidade, direciona o que deve ser valorizado, admitimos que é preciso falar sobre morte para educar para vida (AZEVEDO, 2006).

Apesar disso, o tema encontra-se em duas situações opostas: “ou se converte a morte em tabu, procurando escondê-la por todos os meios; ou se faz dela espetáculo de televisão ou elemento de jogo virtual, figurando como condimento

excitante que se contrapõe ao fastio generalizado da vida” (AZEVEDO, 2006, p. 167). Não é raro ver a morte como atração principal em jornais sensacionalistas e ao mesmo tempo presenciar a ocultação da morte, principalmente às crianças.

Há apenas um século a morte da criança era considerada fato comum e as crianças tinham mais contato com o fenômeno da morte (MINICARDI, 2017). Mas agora, no século XXI, a concepção que se tem sobre criança e a infância é incompatível com a concepção que se tem de morte. A criança é vista como um ser puro, inocente, alegre, angelical. A morte é o oposto, remete à dor, ao sofrimento, à tristeza, à escuridão e ao medo. Assim, evita-se aproximar o assunto das crianças.

No entanto, a negação da morte e o silenciamento para com as crianças, podem servir de obstáculos emocionais e sociais até a vida adulta. É o que constatou o historiador e filósofo Krznaric (2015), ao perceber dificuldades em lidar com a morte da mãe, relacionando isso a como o assunto foi tratado em sua infância:

Meu pai quase nunca falava dela, tampouco minha madrasta, que também a conheceu. Os irmãos de minha mãe raramente falavam sobre ela comigo, e eu também não tinha a curiosidade ou a coragem de lhes perguntar que tipo de pessoa ela era. Ninguém nunca mencionou seu funeral – era como se ele nunca tivesse acontecido. A única vez que vi meu pai chorar foi quando o entrevistei sobre sua vida e tocamos no assunto da morte de minha mãe. Ele recordou a dor e os traumas de seus últimos anos, quando ela estava doente e o tratamento hospitalar não surtia efeito. Contou-me sobre o casamento dos dois, o riso e a inteligência dela, seu gosto pela vida, o amor pelos filhos. Todos os sentimentos estavam ali, escondidos sob a superfície. Eu também estava em lágrimas. A entrevista terminou, e voltou o silêncio (KRZNARIC, 2015, p. 13)

Neste caso, o silenciamento sobre morte e, sobretudo a morte da mãe, foi tão intenso que permanecia até mesmo durante a vida adulta. O próprio autor adotou como conduta de não falar sobre o tema, até perceber que essa atitude diante da morte aos trinta e poucos anos de idade.

É intrigante como há uma cultura de ocultação do assunto para com crianças, ao mesmo tempo que a morte aparece a todo momento para elas, seja por meio da própria convicção religiosa da família, das mídias e, também, da literatura infantil.

Sobre o contato com o tema por meio da religião, podemos citar o cristianismo, que tem a morte como um dos seus fundamentos, isto porque, a morte de Jesus Cristo e sua ressurreição são alicerces para os fiéis; sendo comum em

templos cristãos católicos a imagem ou escultura do Cristo morto pregado em uma cruz.

Além disso, as próprias orações católicas, as quais as crianças são incentivadas a decorar, citam a morte, como é no caso da Ave-Maria que tem um trecho: *Rogai por nós, pecadores, agora e na hora da nossa morte*. Ou a oração do Credo Católico que diz: *Creio em Jesus Cristo, seu único filho, nosso Senhor, que foi concebido pelo poder do espírito santo, nasceu da virgem Maria, foi crucificado, morto e sepultado. Desceu a mansão dos mortos e ressuscitou no terceiro dia*.

Sobre a exposição pelas mídias, na sociedade do século XXI, podemos considerar que a televisão, o cinema e as mídias digitais são grandes responsáveis pela disseminação cultural, isto inclui a representação da morte. É fato que as crianças estão expostas ao tema por meio das telas¹, ao mesmo tempo em que os adultos evitam falar abertamente com elas sobre o assunto. Quanto a isso, Santos (2011, p. 8), afirma:

Curiosamente, enquanto deixamos por vezes as nossas crianças brincar com jogos violentos de computador, impedimo-las de visitarem uma pessoa que vai morrer ou de irem ao cemitério, como se esses atos estivessem inevitavelmente condenados a assustá-las.

Também na intenção de poupar as crianças, é comum a morte ser tratada de forma metafórica, por exemplo, utilizar a história de que o falecido viajou ou virou estrelinha. Tal abordagem furta das crianças uma compreensão clara sobre a morte, deixando-as, até mesmo, despreparadas para enfrentar o assunto (COLMAN *et al.*, 2014). Mas nas telas elas não são poupadas, por isso é importante pensar em como vem acontecendo esse contato.

Uma pesquisa brasileira² também demonstrou que crianças possuem representações midiáticas sobre a morte (KIRCHOF E SILVEIRA, 2018). Em tal pesquisa, alunos do 4º ano do ensino fundamental citaram alguns filmes/séries que inspiraram suas representações sobre morte: Anjos e Demônios, Atividade

¹ Entendemos com tela ou Ecrã o meio tecnológico pelo qual imagens são projetadas como Televisão, Cinema, Videogames e smartphones.

² Kirchof e Silveira (2018) analisaram a recepção e discussão do livro O pato, a morte e a tulipa, de Wolf Erlbruch, com crianças do 4º ano do ensino fundamental.

Paranormal, Invocação do Mal, Brinquedo Assassino, Pânico (KIRCHOF E SILVEIRA, 2018). Todas as produções citadas possuem classificação indicativa de idade para a partir de 16 anos, demonstrando que as crianças assistem programas inadequados para idade.³

Quanto aos indicados para a idade, as crianças relataram como fonte de suas representações sobre morte o desenho Os Simpsons, Turma da Mônica (em quadrinhos) e Historietas Assombradas (para Crianças Malcriadas) (KIRCHOF e SILVEIRA, 2018).

Além do contato com a morte pelas telas, há outro meio que expõe as crianças ao tema: literatura infantil. Segundo Kirchof e Silveira (2018), trabalhada de diversas maneiras, a temática sempre esteve presente nos livros produzidos para crianças, desde o século XVIII até os dias de hoje. Neles, a morte é usada em várias fórmulas e ensinamentos, por exemplo: punição para o vilão, sacrifício de um herói ou mártir, encaminhamento para o paraíso ou vida eterna de pessoas que foram boas.

Em outro trabalho sobre o tema, Silveira (2012), analisou a forma como a morte, especialmente dos avós, aparece na literatura desde o início deste século, utilizando 14 livros de autores brasileiros. O estudo conclui que, embora, a temática dos livros analisados seja a morte, esta é tratada com explicações evasivas, místicas ou poéticas. Entre os termos encontrados para referir a morte estão: ela se foi, transformou em borboleta, viajou, dormiu para sempre, virou estrela, virou anjo, foi para o céu, foi para o paraíso. Assim, a literatura infantil brasileira parece poupar as crianças de uma visão mais difícil da morte, criando uma atmosfera amena e consoladora, por meio de termos mais suaves.

³ A Classificação é embasada na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Portarias MJ nº 368/2014, no Manual da Nova Classificação Indicativa e no Guia Prático de Classificação Indicativa. São separados nas seguintes idades: 10, 12, 14, 16, 18 anos ou Livre, classificadas pela letra L. Entre as categorias estudadas para chegar a essas classificações estão: Atos criminosos; Conteúdo sexual; Linguagem imprópria; sexo explícito, Violência e procedimentos médicos.

Para Minicardi (2017), o desaparecimento da morte da consciência dos indivíduos está relacionado à sua remoção no nível da linguagem, ou seja, o fato de trocar o termo morte ou morrer por eufemismos. Segundo o autor, o “eufemismo é o assassino da morte: ele comente o delito perfeito, matando o vocabulário da morte e do morrer” (p. 74). Hoje em dia ninguém morre, a pessoa desaparece, chega ao fim da vida, passa dessa para melhor, vai para o céu, é recolhido por Deus. O autor completa:

Sobretudo, porém, aquilo que aqui nos interessa é que a morte, deixando de ter a palavra, deixa de ensinar. E entendo ensinar no sentido etimológico de assinalar, indicar fornecer chaves e símbolos para interpretar a realidade. A morte, grande maestra, é obrigada a descer da sua cátedra e mandada, cheia de vergonha, para trás do quadro de ardósia. (MINICARD, 2017, p. 75)

Se a morte pode ensinar, ela poderia ser discutida na escola. Fullat (1982) *apud* Azevedo (2006) questiona: “Se é tão corrente morrer, porque não ter isto presente ao educar?” (p. 169). Se analisarmos bem, a morte pode estar presente em todas as salas de aula, o tema poderia ser tratado em praticamente todas as disciplinas escolares, por exemplo, há envolvimento de morte quando estudamos o desaparecimento de civilizações, evolução e seleção natural, cadeia alimentar, ciclo do carbono, ciclo da vida, catástrofes ambientais, entre outros.

Diante, dessa situação em torno do tema morte para crianças, Kovács (2005, p. 486) conclui: “Então, ao mesmo tempo em que é interdita, a morte torna-se companheira cotidiana, invasiva e sem limites, e, embora essas mortes estejam tão próximas (real ou simbolicamente), reina uma conspiração do silêncio”. Assim, consideramos que o ambiente escolar enquanto espaço de formação humana, não pode se omitir de tratar a temática seja em aspectos científicos, culturais e psicológicos.

Para avançarmos se faz necessário que apresentemos algumas definições sobre morte, embora existam vários significados conforme o contexto. No dicionário escolar Barsa da Língua Portuguesa em seus primeiros verbetes o substantivo morte é indicado como fim da vida, destruição, ruína. O verbete posterior explora a palavra em outra nuance como a crença popular que a morte é um esqueleto

humano armado como uma foice (DICIONÁRIO BARSÁ DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008)⁴.

De forma mais complexa, o dicionário de filosofia, Abbagnano (2007) define a morte em três nuances: 1. como início de um ciclo de vida; 2. como fim de um ciclo de vida; 3. como possibilidade existencial. A morte como início de um ciclo de vida está ligada a concepção de Platão sobre a separação entre alma e corpo após o óbito, daí em diante inicia a vida da alma em um outro lugar/dimensão ou em outro corpo. A morte como fim de um ciclo de vida diz respeito ao cessar da existência humana, ao limite do ser biológico.

Por fim, o conceito de morte como possibilidade existencial implica que a “morte não é um acontecimento particular, situável no início ou no término de um ciclo de vida do homem, mas uma possibilidade sempre presente na vida humana, capaz de determinar as características fundamentais desta” (ABBAGNANO, 2007, p. 684). Nesta concepção a morte é um fato inerente ao vivente, uma limitação que guia a compreensão e a avaliação do que é a vida.

É possível observar que nas três definições de morte apresentadas no dicionário de filosofia, o conceito de vida é condição *sine qua non* para a compreensão do conceito de morte. Só se sabe o que é morte, se entende o que é um ser vivo. As características de um ser vivo e as ausências delas, ajudam a identificar quando houve morte, como exemplo, a respiração, movimentos, coloração da pele, atividade metabólica, sons, interação. Não há morte, se antes não houver vida, mas as duas não podem existir simultaneamente em um único ser.

Se um dos objetos de estudo da Biologia é a vida, e esse termo se constitui na dependência do entendimento de morte, faz-se necessário que nos estudos sobre a vida seja contemplada a morte. Temos, então, a importância de se trabalhar a temática no Ensino de Ciências e Biologia.

Mas qual é o conceito científico de morte? Não há um consenso sobre a definição desse termo, a mais sucinta e aceita para medicina é que a morte é término das funções vitais (PAZIN-FILHO, 2005). Para Kóvacs (2006), podemos definir a morte em termos bioquímicos/celulares, em termos de função e em termos

⁴ **Morte.** Sf. 1. Ato de morrer; o fim da vida. 2. Fim, termo. 3. Destruição, ruína. 4. Pesar profundo. 5. Entidade imaginária da crença popular, representada por um esqueleto humano armado de uma foice (DICIONÁRIO BARSÁ DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008).

clínicos. Do ponto de vista bioquímico a morte se configura como paralisação da atividade de uma ou mais células, morte celular, sem que haja renovação. Isto, porque nossas células fazem de forma cíclica um movimento de destruição e ressurgimento, como dito por Morin (1988, p. 9-10):

A constante degradação dos componentes moleculares e celulares é a enfermidade que permite a superioridade do ser vivo a máquina. É ela a fonte de constante renovação da vida e não significa que a ordem viva se alimenta de desordem: significa também que a organização do ser vivo é essencialmente reorganização permanente.

Assim, em termos bioquímicos, a morte é a falta de renovação celular, evidenciando que a substituição de células faz parte de um ciclo essencial para a manutenção da vida. Diariamente, milhões de células morrem sem que haja prejuízo ao organismo.

Do ponto de vista funcional, Kovács (2006) define morte como a interrupção completa e definitiva das funções vitais: Digestão, Respiração, Reprodução, Circulação e Excreção.

A morte em termos clínicos é constatada, geralmente por médicos, como um “estado onde todos os sinais de vida (consciência, reflexos, respiração, atividade cardíaca) estão suspensos, embora uma parte dos processos metabólicos continue a funcionar” (KOVÁCS, 2006). Nesta situação, alguns órgãos até podem ser substituídos por máquinas como o coração e os rins, mas não possuem condições de voltar a funcionar sozinhos. É o caso também da morte cerebral, na qual o organismo ainda pode manter alguns órgãos funcionando, mas não há possibilidade de vida.

Nessas duas últimas definições de Kóvacks, a morte se apresenta como um momento, no qual a vida é interrompida e instantaneamente se instala outro estado, como numa linha divisória com limites bem definidos, metaforicamente como se atravessasse uma fronteira, de um lado a vida de outro a morte.

Em uma outra perspectiva, Pazin-Filho (2005), propõe a morte como um processo pelo qual não há uma delimitação exata da passagem do que está vivo para o que está morto, segundo o autor “a morte é um processo gradativo e que o diagnóstico de morte é algo arbitrário” (p. 23). Isto porque, a morte pode ser considerada sob diferentes pontos de vistas: religioso, legal e clínico.

Para Pazin-Filho (2005), há algo que deve se considerar no diagnóstico de morte: a definição de indivíduo. O autor questiona:

O que define o indivíduo é a persistência de suas funções vitais, não importando a condição em que estas sejam mantidas, ou, por outro lado, o que definiria o indivíduo seria sua capacidade de interação com outros indivíduos, sendo importante para isto a sua consciência? (p.22)

Essa pergunta não tem uma resposta objetiva, isto porque, essa definição possui diferentes sentidos as esferas cívicas, religiosas, filosóficas e médicas. Segundo o autor, isto, dá um caráter mutável para o conceito de morte, pois a definição está necessariamente relacionada com a cultura.

Por fim, para Duval (2018), esse assunto delicado e complexo não foi suficientemente pesquisado e discutido da perspectiva das crianças em termos de suas percepções, ideias ou crenças. É reconhecido que as crianças desempenham um papel ativo na construção diária de sua vida social, na medida em que como atores sociais estão constantemente e ativamente produzindo e reproduzindo categorias e fenômenos sociais através da interação social (JAMES & JAMES, 2012, *apud* DUVAL, 2018). Portanto, mais do que uma questão de idade e desenvolvimento cognitivo, as concepções de morte das crianças são formadas a partir do contexto cultural e das relações sociais em que estão inseridas.

Assim, consideramos que a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici é adequada para direcionar a investigação e as discussões aqui apresentadas, uma vez que

a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 2012, p. 28)

Pesquisar a representação social de morte das crianças, significa mais do que saber o que elas pensam sobre o assunto, é a possibilidade de compreender como esse tema tem sido construído socialmente.

A partir das discussões que serão apresentadas sobre a morte e considerando que se trata de um tema que ainda necessita de mais debates no campo da educação e, mais especificamente, no ensino de ciências no Brasil,

surtem inquietações que podemos sintetizar nas seguintes questões de pesquisa: 1. Quais são as representações sobre morte das crianças que estão no ensino fundamental? 2. Quais são os elementos constitutivos dessas representações e como estão estruturados?

Tais inquietações subsidiam os objetivos desta proposta de pesquisa, temos então que o objetivo geral é identificar/reconhecer e analisar as representações sociais de morte de crianças de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos são:

- Apresentar uma discussão sobre como as diferentes concepções e ritos de morte foram constituídas na história do homem e qual era o lugar das crianças em cada representação;
- Compreender e sistematizar como se deu a produção de conhecimento sobre morte em trabalhos voltados para a educação, mais especificamente, para o ensino de ciências nos últimos anos;
- Apresentar uma apropriação teórica e metodológica da Teoria das Representações sociais;
- Identificar os elementos que constituem as representações sociais sobre morte das crianças participantes por meio de desenhos e entrevistas;
- Sistematizar e estruturar os elementos constituintes das representações sociais sobre morte dos sujeitos (Núcleo central);
- Apresentar, a partir da estruturação das representações sociais de morte, uma discussão sobre a abordagem do tema no ensino de ciências e Biologia.

Acredita-se que as crianças apresentem representações sociais sobre morte orientadas por crenças religiosas de sua família, sendo essas, expressadas por meio de eufemismos, como “ir para o céu” e “virar anjo”, uma vez que o tema ainda é tabu na escola e no ambiente familiar como discutido por Azevedo (2006), Santos (2011) e Minicard (2017). Além disso, acreditamos que as crianças representem em seus desenhos a morte estereotipada como é difundida pelas mídias, como por exemplo, uma caveira ou uma silhueta humana com um machado na mão ou como uma personificação do mal, já que este tipo de representação é muito difundida nas

atrações via telas (TV, videogames, smartphones, tablets), com as quais os pequenos estão em constante contato.

Considerando, que em março de 2020 foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) pandemia pelo novo coronavírus, alertando para uma emergência de saúde pública de importância internacional e que desde então a população tem vivenciado situações que estão diretamente relacionadas a preservação da vida e que, diariamente, são noticiadas milhares de mortes por Covid 19 nos telejornais brasileiros e outras mídias, com imagens de cemitérios, caixões e corpos envelopados em sacos plásticos. Acreditamos que essa conjuntura delineada pela pandemia apareça nas representações sociais de morte das crianças.

Para fazer emergir essas representações, utilizaremos como procedimento metodológico o desenho como uma das fontes de dados, uma vez que é atividade de expressão que estimula a criatividade e poderá fazer surgir elementos simbólicos sobre a morte, os quais não poderiam ser identificados em uma entrevista ou observação. Além disso, pediremos que as crianças expliquem o que desenharam e utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo para nos guiar na compreensão e sistematização das representações sociais de morte.

Para a exposição da nossa pesquisa, esta tese está organizada da seguinte forma: no capítulo 1 apresentaremos um histórico sobre representações de morte ao longo do tempo, considerando que elas mudam conforme a estruturação da sociedade utilizando como referência principal o trabalho de Philippe Ariès. No capítulo 2, apresentamos uma revisão de literatura sobre como se deu a produção de conhecimento sobre morte em trabalhos voltados para a educação, mais especificamente, para o ensino de ciências em periódicos da área e no ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências) nos últimos 10 anos. No capítulo 3 apresentaremos a Teoria das representações sociais, base teórica para interpretação e discussão dos dados. No capítulo 4, apontamos o caminho metodológico seguido para geração de dados. E, finalmente, no capítulo 5, apresentamos os resultados e discussões, incluindo a proposta de um Núcleo Central das representações sociais de morte que encontramos nesta investigação.

CAPÍTULO 1

DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DA MORTE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Nem sempre a morte foi encarada como é hoje, as atitudes do homem diante da mortalidade dependem do contexto histórico e cultural. Houve momentos na história em que a morte foi acolhida, outros em que foi exilada para fora das cidades e outros em que simplesmente foi ignorada. Neste capítulo, propusemos entender como as diferentes representações da morte foram constituídas na história e em qual lugar ou função as crianças eram arranjadas.

Ariès escreveu uma obra que reúne elementos fundamentais da relação do homem com a morte, no livro *A História da Morte no Ocidente*, ele sistematiza de uma forma pedagógica as atitudes do homem diante da morte, fruto de 15 anos de pesquisas em culturas cristãs ocidentais.

O historiador francês começou estudando costumes funerários, posteriormente passou a se interessar pela devoção do rito aos mortos e aos cemitérios, constatou que nem sempre a morte e os mortos foram tratados da maneira que estamos habituados a ver nos séculos XX e XXI. Encontrou nos testamentos uma rica fonte de pesquisa sobre as atitudes diante da morte, depois abrangeu para os túmulos, cemitérios, igrejas e documentos clericais, tentando decifrar, “para além da vontade dos escritores ou dos artistas, a expressão inconsciente de uma sensibilidade coletiva” (ARIÈS, 2017, p. 23)

A atitude diante da morte pode parecer inalterada por muito tempo, mas é possível perceber mudanças, mesmo que lentas, se analisadas um período longo, assim, o pesquisador deve ser sensível a pequenas alterações e a grandes inércias. O autor, afirma:

As transformações do homem diante da morte são extremamente lentas por sua própria natureza ou se situam entre longos períodos de imobilidade. Os contemporâneos não as percebem, porque o tempo que as separa ultrapassa o de várias gerações e excede a capacidade de memória coletiva. (ARIÈS, 2017, p. 23)

Assim, após seus estudos, Ariès (2017) sistematiza as atitudes do homem diante da morte em quatro representações: I. A morte domada, II. A morte de si

mesmo, III. A morte do outro e IV. morte interdita. Para o percurso de compreensão sobre as representações da morte partiremos da historiografia de Ariès, mas utilizaremos outros autores que nos apoiam nesta discussão.

Cabe ressaltar que não se trata de uma apresentação de linearidade cronológica, pois, embora uma representação de morte nasça e esteja mais evidente em determinada época, ela não está presa ao tempo, portanto diferentes representações podem coexistir ao mesmo tempo. Também não se trata de um tratado sobre a morte, pois já existem inúmeros trabalhos que se desdobraram nisso com excelência. A intenção, neste estudo, é de tornar compreensível como a representação de morte pode ser moldada conforme a organização sociocultural.

Além disso, em meio a esta apresentação das representações de morte buscaremos dar maior ênfase, por meio dos referenciais teóricos ou por inferência, às formas como as crianças se portavam ou eram tratadas em relação a esse fenômeno, uma vez que é de interesse desta pesquisa a representação social de crianças sobre morte.

1.1 Morte Domada: um evento público e cultural

Na época em que prevalecia a representação da morte domada, o homem normalmente sabia que ia morrer, seja por sinais naturais do corpo ou por convicção íntima. Era algo muito comum o reconhecimento espontâneo da própria morte (ARIÈS, 2017). Tal representação foi mais evidente no período medieval. A morte fazia parte do pensamento dos adultos e das crianças cotidianamente, pois, segundo Krznic (2015, p. 4):

Isso não ocorria só porque as elevadas taxas de mortalidade significavam crianças da família mortas na infância, ou porque as epidemias de peste produziam pilhas de cadáveres nas ruas, e os padres estavam sempre aos gritos, ameaçando as pessoas com o fogo do Inferno. Acontecia também porque a própria morte era parte integrante da cultura pública.

Então, enquanto evento cultural, havia até mesmo posições para morrer: no cristianismo primitivo os braços ficavam estendidos em atitude de oração, rosto para o céu ou virado para parede como relatado no Antigo Testamento. Além disso, havia atitudes que antecediam a morte que eram um verdadeiro protocolo do morrer: o

moribundo primeiro se lamentava e recordava sua vida, depois pedia perdão aos companheiros e assistentes que normalmente se posicionavam ao redor do doente e, por último, a prece a Deus. A oração geralmente era composta de duas partes: o reconhecimento do pecado e o pedido de absolvição (ARIÈS, 2017).

Esses ritos diante da morte uniam as pessoas, pois traziam-lhes conforto, uma vez que,

Claramente não há uma noção, por mais bizarra que seja, na qual as pessoas não estejam preparadas para acreditar com devoção profunda, desde que lhes dê um alívio da consciência de que um dia não existirão mais, desde que lhes dê esperança numa forma de vida eterna. (ELIAS, 2012, p.7)

Por isso os rituais de passagem pela morte são aceitos com poucas ou nenhuma reflexão racional, pois é uma maneira de aliviar o medo e a dor diante da morte.

Na representação da morte domada, o fim é esperado no leito, em casa, como uma cerimônia pública, pessoas entravam e saíam da presença do doente livremente, era importante que os parentes, amigos e vizinhos estivessem presentes e até mesmo as crianças, “[...] não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem algumas crianças” (ARIÈS, 2017, p.37).

Nessa forma cultural de lidar com a morte, as crianças tinham até mesmo contato físico com restos mortais, pois era comum brincarem com ossos humanos nos ossuários vizinhos às igrejas, em que esqueletos eram empilhados depois de desenterrados a fim de abrir espaço para novos corpos (KRZNARIC, 2015). Então, a morte não era um fenômeno proibido às crianças, tal atitude apareceu depois que a representação da morte mudou, transformando-a em um tabu, em algo a ser ocultado.

Uma imagem que pode ilustrar o quão a morte se fazia presente é a dança com mortos. Essa era uma pintura popular na Europa que exibia a cena de indivíduos de todas as classes e credos dançando com um esqueleto nu em putrefação, com a intenção de lembrar que a morte estava sempre por perto, podia vir a qualquer momento e que não fazia acepção de pessoas (KRZNARIC, 2015).

Diferente de Ariès, o historiador Elias (2012) não acredita que a morte era pacífica e aceita sem nenhum tipo de resistência, apesar de ser um evento público e corriqueiro, as pessoas também tinham medo de morrer, mesmo sendo a morte considerada um destino coletivo da espécie humana. Morrer podia significar

tormento e dor, uma vez que as pessoas tinham menos possibilidades de aliviar o sofrimento com paliativos médicos. Além disso, a violência era comum; havia guerra, epidemias, milhares morriam atormentados e abandonados sem ajuda ou conforto. E o medo do inferno, espalhado pela igreja, era uma das maiores fontes de temor dos vivos (ELIAS, 2012).

Concordamos com Elias, ao considerarmos que a morte seja em qualquer época ou cultura encontra resistência na alma do homem, uma vez que este sempre buscou a imortalidade seja pela crença de uma vida após a morte ou por métodos de científicos para adiar o seu fim. Assim, consideramos como morte domada, a morte como um evento público, frequente na vida dos adultos e das crianças, e não como uma morte aceita pacificamente.

Nesta forma de lidar com a morte, as crianças não eram poupadas da angústia e dos rituais que beiravam o fim do homem. Desde a infância as pessoas sabiam como se morria e o que aconteciam com os restos mortais. O assunto de morte não era abafado, ele surgia perto das crianças e, poderíamos, dizer que até mesmo com elas.

1.2 Morte de si mesmo: O medo do inferno e o horror ao corpo em decomposição

Durante a segunda fase da Idade Média, a representação da morte ganhou um sentido mais dramático e particular na relação do homem com seu próprio fim. A forma de enxergar a morte ficou mais pessoal, uma vez que o moribundo começa a se preocupar com seu julgamento, aumenta-se o interesse em temas macabros e no corpo em decomposição, além disso, há uma erotização da morte. Essa nova representação é chamada por Ariès como Morte de si mesmo (ARIÈS, 2017). É o momento em que há maior preocupação com o destino eterno, portanto o destino da alma, e com o destino dos restos mortais, o corpo finito e perecível.

No século I a imagem comum nas sepulturas e igrejas era a de Cristo e seus escolhidos no Paraíso, em comunhão, não remetiam julgamento e condenação. No entanto, nos próximos séculos acrescentada a essa cena, surge nos tímpanos esculpidos das igrejas romanas uma iconografia, inspirada em Mateus (livro bíblico

do novo testamento), na qual é ilustrada a ressurreição dos mortos e nela há a separação entre justos e malditos: é o Juízo (ARIÈS, 2017).

Assim, a ideia de julgamento ganha força, o homem está mais preocupado do que nunca com seu destino após a morte, se será no céu ou no inferno, se estará rodeado de anjos ou se será torturado por demônios. Por isso, já é possível perceber que no século XIII não é mais representada a imagem de Cristo com seus escolhidos no Paraíso. O que prevalece é a representação de uma corte de justiça, juízo ou tribunal:

O Cristo está sentado no trono do juiz, rodeado de sua corte (os apóstolos). Duas ações tomam uma importância cada vez maior: a avaliação das almas e a intercessão da Virgem e de São João, ajoelhados e de mãos postas, ladeando o Cristo-juiz. Cada homem é julgado segundo o 'balanço de sua vida', as boas e más ações são escrupulosamente separadas nos dois pratos da balança. Foram, por sinal, escritas em um livro (ARIÈS, 2017, p. 50).

O filme brasileiro *O Auto da Compadecida*, comédia dramática lançado em 2000, baseado na peça teatral de Ariano Suassuna, possui uma cena que ilustra bem a ideia do tribunal de Cristo, a hora da prestação de contas. Os personagens morrem e aparecem em um tribunal, no qual há presença de três figuras centrais: o juiz (Jesus Cristo), o promotor (Diabo) e uma advogada (Nossa Senhora, mãe de Jesus).

Durante a cena, a advogada e o promotor vão apresentando momentos da vida de cada personagem que contribuem para sua salvação ou sua condenação, cabe, então, ao juiz decidir qual será o fim de cada um.

A ideia do juízo final ilustrada no século XIII está ligada a biografia individual, mas a prestação de contas não seria feita no final da vida de cada um, e sim no final dos tempos, num evento apocalíptico, em que todos seriam julgados de uma vez no "Grande Dia". A representação da morte se torna mais pessoal quando o julgamento é deslocado para o leito do moribundo no dia da sua morte. Segundo Ariès, essa nova representação pode ser vista em gravuras nos séculos XV e XVI, como na Figura 1. O autor descreve a cena: "Seres sobrenaturais invadiram o quarto e se comprimem na cabeceira do 'jacente'. De um lado, a Trindade, a Virgem e toda a corte celeste e, de outro, Satã e o exército de demônios monstruosos" (ARIÈS, 2017, p. 51).



Figura 1 - Ars Moriendi. Provença. Século XV

A representação do juízo final no leito de morte traz para o indivíduo a responsabilidade por sua salvação ou condenação. Acredita-se que neste momento, o doente revê sua vida inteira (ARIÈS, 2017). Assim, os últimos momentos eram de luta, uma luta solitária na consciência pela absolvição dos seus pecados e o frescor em meio a dor era dado pela crença que iria para um lugar melhor. Pensar que ganhará recompensas após a morte, ajuda a enfrentar o medo e a dor de morrer. Mas o contrário é fonte de grande angústia para o doente.

O medo do inferno contribuiu de forma significativa para a representação de morte como grande fonte de temor, pois, sob esta perspectiva, ela é considerada como uma punição imposta por Deus em consequência dos pecados. Há até um versículo bíblico que permite essa interpretação em no Novo Testamento: “porque o salário do pecado é a morte” (RM, 6:23).

A visão de corpos humanos em decomposição era frequente, todos, inclusive as crianças, sabiam como eram esses corpos; e, porque todos sabiam, podiam falar disso com relativa liberdade, na sociedade e na poesia (ELIAS, 2012). Assim, outro fenômeno que marca essa nova representação de morte trata-se do aparecimento do cadáver decomposto na arte e na literatura. A representação do corpo em decomposição aparece nos séculos XV e XVI e muitas vezes ilustram o horror à morte física, por associar o corpo decomposto ao fracasso do homem (ARIÈS, 2017).

Levando isso em consideração, Ariès sugere que há uma ligação entre a morte, o fracasso e o modo de viver capitalista, porque nas sociedades capitalistas os bens materiais e a posição social são supervalorizados, então morrer significa não só perder a vida, mas os bens materiais e a posição social conquistada. Por essa lógica, o que se busca, na verdade, não é a “vida eterna e sim a juventude eterna com seus prazeres, força, beleza e não a velhice eterna com suas perdas, feiura, dores” (KOVÁCS, 1992, p. 2). O corpo decomposto escancara a fragilidade do homem, vai de encontro ao eu ego, a sua mania de superioridade, iguala-o às carniças por ele desprezadas.

Além disso, faz parte da mentalidade da sociedade capitalista que uma pessoa para ser considerada que “venceu na vida”, deve cumprir algumas metas como fazer uma graduação, conquistar um bom emprego, ter casa própria, carro e família, envelhecer e morrer somente depois de se aposentar e ter desfrutado o máximo desta vida. Então o medo de morrer, também significa o medo de não cumprir com os objetivos, significa fracassar.

Morin (1988), ao discutir a relação entre o homem e a morte também aponta o horror da decomposição como uma “perturbação funerária”. Para ele, partem desse horror os ritos pós-morte que afastam apressadamente o corpo do morto da presença dos vivos, seja por meio da cremação, endocanibalismo em comunidades tribais, embalsamamento ou sepultamento, pois a morte é ressentida como contagiosa.

No entanto, para o autor, há um terror maior do que a decomposição: o terror à perda da individualidade. Isto porque, gostamos de ser únicos, amados, importantes, insubstituíveis e a morte nos iguala a todos os outros seres mortais e pode nos deixar no esquecimento. Assim, preocupa-se em como não ser esquecido depois da morte, em não perder a sua individualidade. E a maneira que o homem encontrou de manter sua individualidade foi acreditando na imortalidade, ou seja, na vida pós a morte (MORIN, 1988). No contraponto, podemos creditar, então, que coragem diante da morte e até a entrega a ela (por exemplo os mártires) na crença da perpetuação de sua individualidade por meio da imortalidade.

Além do juízo final e do horror ao corpo decomposto, pode-se perceber na representação da morte de si mesmo uma erotização do tema, no sentido em que na arte e literatura da época é possível observar uma relação entre a morte e o amor.

Eram comum elementos do sexo e do romantismo em cenas de morte, como a imagem de carrascos nus com corpos atléticos arrancando a pele de São Bartolomeu ou na literatura macabra que une o jovem monge à bela morta por ele velada ou quando Bernini representa a união mística de Santa Teresa e Deus, sugerindo uma aproximação das imagens da agonia e as do transe amoroso (ARIES, 2017).

O ponto em comum entre a morte e o sexo é a transgressão. A morte e o sexo arrebatam “o homem de sua vida cotidiana, de sua sociedade racional, de seu trabalho monótono, para submetê-lo a um paroxismo e lançá-lo, então, em um mundo irracional, violento e cruel” (ARIÈS, 2017, p. 65). A semelhança da morte com o sexo, não se dá pelo desejo, ou seja, não se deseja morrer como deseja-se uma relação sexual, mas pela romantização do fenômeno. A morte ganha um sentido de clímax.

Nesta representação a criança ainda está acostumada a conviver com a morte como evento público e corriqueiro, acrescentado a isso, acentua-se a ameaça da vida após a morte, o medo de ir para o inferno, o medo do fracasso representado pelo corpo em decomposição e o peso da responsabilidade sobre suas atitudes, usado como ferramenta de coerção pela igreja. A ameaça de castigo eterno poderia ser usada pelos adultos para controlar as ações das crianças, da mesma forma que fazia as instituições religiosas.

1.3 A morte do outro: a dor pela perda e o culto aos cemitérios

As duas representações anteriores podem ser resumidas na afirmação de que a morte é um evento público e cultural, portanto ela acontece corriqueiramente e diante de todos (morte domada) e, depois, a conscientização da morte como uma passagem pessoal e individual, portanto cada ser é responsável pelo seu fim (a morte de si mesmo).

No século XVIII domina uma nova representação e, portanto, uma nova atitude diante da morte: a morte do outro. A partir desse pensamento o homem das sociedades ocidentais “ocupa-se menos de sua própria morte, e, assim, a morte romântica, retórica, é antes de tudo a morte do outro, cuja saudade e lembrança inspiram, nos séculos XIX e XX, o novo culto dos túmulos e cemitérios” (ARIÈS,

2017, p.64). Nesta nova representação de morte, a perda do ente querido, amigo ou companheiro causa dor profunda ao sobrevivente, a dor da separação. Além disso, o que morre deve ser honrado, deve estar de alguma maneira sempre presente.

É comum nas obras literárias e artísticas do período a retratarem a insuportável dor da morte do outro, ao ponto de quem fica desejar a própria morte como único remédio. É o romantismo e a complacência para com a ideia da morte (ARIÈS, 2017). Por outra perspectiva a morte do outro pode gerar em quem fica o reconhecimento da sua própria mortalidade, presenciar a morte de uma pessoa, principalmente próxima, nos lembra que um dia também morreremos, tal fato pode ser angustiante.

Por esta perspectiva de morte, há uma mudança na relação entre o moribundo e a sua família. Na representação “morte domada” a carga da morte pertencia somente ao doente, portanto ele deveria expressar seus sentimentos, suas vontades, usando para isto até mesmo um testamento. Segundo Ariès, (2017, p. 69):

Do século XIII ao século XVIII, o testamento foi o meio para cada indivíduo exprimir, frequentemente de modo muito pessoal, seus pensamentos profundos, sua fé religiosa, seu apego às coisas, aos seres que amava, a Deus, bem como as decisões que havia tomado para assegurar a salvação de sua alma e o repouso de seu corpo. O testamento era, então, mais que um simples ato de direito privado para a transmissão de sua herança, um meio para cada um afirmar seus pensamentos profundos e suas convicções.

No entanto, depois da segunda metade do século XVIII, os testamentos ganharam uma nova redação, com um teor laicizado, tornando-se um ato legal de distribuição de fortunas. Segundo Ariès, tal mudança está relacionada com uma transformação nas relações familiares, as quais se tornaram mais afetivas. Assim, o moribundo passou a confiar seus desejos e sentimentos no leito de morte aos seus entes queridos e deixou o testamento como um documento puramente formal.

Essa aproximação familiar também contribuiu para ressignificar as atitudes após a morte, ou seja, o luto. A partir do século XIX o luto pela morte do outro ganha mais expressividade, deixa de ser contido e torna-se, nas palavras de Ariès, históricos: choro forte, desmaios e jejuns. Os sobreviventes tem maior dificuldade para aceitar a morte do outro, e essa dificuldade impulsiona o culto moderno aos túmulos e aos cemitérios (ARIÈS, 2017).

Na segunda metade o século XVIII o sepultamento de mortos na igreja, ou em seus pátios, outrora prática comum, perdeu força e tornou-se até mesmo intolerável para algumas pessoas por dois motivos: primeiro pela questão de saúde pública, pelo risco de contaminação e propagação de doenças, através dos gases pestilentos produzidos pelos restos mortais ali depositados. Em segundo lugar pela dignidade dos mortos, que eram exibidos em ossuários no chão da igreja. Assim, passou-se a acreditar que “os mortos não mais deviam envenenar os vivos, e os vivos deviam testemunhar aos mortos, através de um verdadeiro culto leigo, sua veneração. Os túmulos tornavam-se o signo de sua presença para além da morte.” (ARIÈS, 2017, p. 74).

Ainda hoje é comum encontrarmos em igrejas construídas na época, túmulos e ossuários com restos mortais de pessoas, que acreditavam que ser enterrado dentro de um lugar santo, garantiria uma vida após a morte em um lugar agradável, absolvidos dos seus pecados, ao lado dos santos e dos anjos. Um exemplo é a igreja de São Francisco da Ordem Terceira em Porto- Portugal, onde há muitas catacumbas, gavetões e ossuários (Imagens 1 e 2).



Imagem 1 - Catacumbas da Igreja de S. Francisco, em Porto, Portugal - Foto registradas pela pesquisadora.



Imagem 2- Ossuário da Igreja de S. Francisco, em Porto, Portugal - Foto registradas pela pesquisadora.

Os familiares dos mortos se apegavam cada vez mais aos restos mortais de seus entes queridos; em casos extremos, alguns chegavam ao ponto de conservá-los em frascos de álcool. Mas a maioria queria poder visitar os restos mortais e prestar-lhes homenagem em um lugar reservado, o que não era possível no sistema de sepultamento nas igrejas. Assim os enterros em cemitérios públicos e até mesmo em propriedades privadas ganharam força, bem como a preocupação com a estética e arquitetura dos túmulos. Essa era a maneira encontrada para perpetuar as lembranças do morto. Segundo Ariès (2017, p. 75):

Vai-se, então, visitar o túmulo de um ente querido como se vai à casa de um parente ou a uma casa própria, cheia de recordações. A recordação confere ao morto uma espécie de imortalidade, estranha ao começo do Cristianismo. A partir do fim do século XVIII na França – principalmente no decorrer dos séculos XIX e XX, anticlericais e agnósticos -, os descrentes serão os visitantes mais assíduos dos túmulos de seus parentes. A visita ao cemitério foi – e ainda é -, na França e na Itália, o grande ato permanente de religião.

O cemitério enquanto um lugar de passeio, poderia estar cheio de crianças brincando entre os túmulos, pegando um arranjo de flor ali outro aqui, olhando nomes e esculturas com a curiosidade ingênua das crianças, livres e sem receio de expressar alegria entre os restos mortais. O cemitério era uma área cultural da cidade, fazia parte da estrutura e paisagem urbana, um parque para os vivos.

O fato de cultivar um túmulo, ornamentá-lo com flores e visitá-lo com certa periodicidade, tornou-se um ato religioso, uma vez que estes ritos são considerados sagrados na relação entre os vivos e os mortos. A mentalidade que se constituía nos séculos XIX e XX, já sob influência do positivismo, considerava que a sociedade era composta por mortos e vivos, e que os primeiros eram tão significativos e necessários quanto os segundos (ARIÈS, 2017).

É assim que a ideia de manter os cemitérios por perto ou dentro das cidades ganhou força; defendida, primeiro, pelos positivistas e depois apoiada pelos católicos, “a presença do cemitério parecia, a partir de então, necessária a cidade. O culto dos mortos é hoje uma das formas ou uma das expressões de patriotismo” (ARIÈS, 2017, p. 77). Além disso, os túmulos e cemitérios passaram a ser construídos com riqueza de detalhes e de memórias, que nos permite hoje conhecer a história e cultura dos séculos passados, ou seja, tornaram-se registros históricos.

O pensamento positivista contribuiu para emancipação do homem, alargando seu domínio sobre a natureza. Assim, a morte deixa de ser aceita como destino coletivo ou como punição de um deus pelos seus pecados, ela sai da visão teológica do mundo e começa a ser questionada (MINICARDI, 2017). Em linhas gerais, a presença do positivismo minimizou as representações metafísicas da morte e o controle da igreja sobre o destino dos mortos.

Dois atitudes que parecem excludentes na representação a morte do outro, mas não são, por se tratar da dualidade do ser humano, um ser dotado de um corpo e de uma alma: a primeira se trata da dor e sofrimento pela morte do outro, gerando maior cuidado com os cemitérios e os túmulos e a segunda é sobre o afastamento dos restos mortais por questões sanitárias. Há, portanto, uma aproximação emocional e sentimental em relação à morte e um afastamento físico dos restos mortais, motivado pelos conhecimentos científicos.

Talvez aqui a representação passada às crianças seja de que a morte de alguém próximo é terrível, causa grande dor e sofrimento, ao mesmo tempo em que se deve lembrar sempre de quem morreu, do lugar onde foi enterrado, como se continuássemos a ter um relacionamento com eles e que algum dia seria possível um reencontro. Segundo Nogueira (2018), quando as crianças tinham uma ligação com a morte, elas podiam de enfrentá-la e, de certo modo, venciam-na, criando uma ligação afetiva e moral com os mais velhos e com os mortos. Para o autor, “a partir

da morte do outro, do caos ou do vazio que ela sempre traz, os mais novos repunham a ordem e construíaam a sua vida, entendendo-a dentro do ciclo natural de vida e morte” (p. 87)

1.4 A morte interdita na sociedade pós-mortal

A quarta e última representação da morte apontada por Ariès (2017) é a morte interdita, segundo o autor é a mais brutal mudança da atitude registrada historicamente, pois “a morte tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer” (p.81). A morte está interdita como naqueles espaços em que fitas zebradas são usadas para impedir o acesso, está proibida e silenciada.

Para Minicardi (2017, p. 53):

A história da morte no Ocidente é a história da sua dissolução. Em particular, da sua dessimbolização, do seu desaparecimento do espaço público, da sua desritualização, do seu encerramento na esfera privada e, por conseguinte, da sua progressiva transformação numa realidade insensata, obscena e absurda. A morte tornou-se uma intrusa, uma presença injustificada.

Kovács (1992, p. 43) acrescenta que “embora o homem seja o único animal consciente de sua mortalidade e finitude, a sociedade ocidental com toda a sua tecnologia está tornando o homem inconsciente e privado de sua própria morte”.

Nesta representação o moribundo é poupado da ciência do seu próprio fim, ou da gravidade de seu estado. A intolerância pela morte do outro e a aproximação familiar no leito de morte é superada pelo desejo de evitar a dramatização excessiva ou a dor profunda. Na morte interdita, a vida é idealizada como um momento de felicidade ininterrupta, portanto a morte não pode ter espaço (ARIÈS, 2017). Por questões óbvias a morte não pode ser evitada, mas ela passa a ser negligenciada.

Um dos acontecimentos que colabora com essa nova atitude é a mudança do local da morte. Se antes o moribundo ficava em seu quarto rodeado por familiares, amigos e representantes religiosos, agora ele passa seus últimos momentos sozinho, longe de casa e de entes queridos, assistido por médicos e enfermeiros (ARIÈS, 2017). O médico assume o lugar do sacerdote, uma vez que se espera dele

um milagre, espera-se que ele possa driblar a morte com os conhecimentos científicos, alimentando a esperança do prolongamento eterno da vida (MINICARDI, 2017).

A hora da morte deixou de ser uma cerimônia com um roteiro ritualístico e passou a ser um fenômeno técnico detectado por aparelhos ou constatação médica. Krznaric (2015), afirma que “o surgimento de uma morte medicalizada, no hospital, e a erosão dos ritos tradicionais de funeral e luto tornaram a morte quase totalmente invisível na sociedade moderna” (p.3). E ainda, “se viver significa habitar, o fato de terminar a vida num lugar que não foi habitado, que é estranho à vivência da pessoa, é como acabar em terra de ninguém, no exílio” (MINICARDI, 2017, p. 12). A mudança do local de morte para longe de casa e dos familiares, significou o afastamento da morte da rotina das pessoas, principalmente das crianças.

A morte deixou de ser pública, tornando-se um evento privado. Assim, “não mais consideramos um entretenimento de domingo assistir a enforcamentos, esquartejamentos e suplícios na roda. Assistimos ao futebol, e não aos gladiadores na arena” (ELIAS, 2012, p. 5). Presenciar uma morte, atualmente, tornou-se um evento raro, de tal modo que quando uma morte pública acontece, como nos casos de acidentes de trânsito, logo aparecem smartphones para registrarem a cena e a imagem do morto para ser compartilhado de forma sensacionalista. Mas tal interesse pela morte se aproxima mais da divulgação de uma cena sangrenta, como no entretenimento da época dos gladiadores, do que a reflexão sobre a mortalidade humana.

E como um evento privado, o fim da vida se tornou solitário. Se antes o moribundo morria cercado de familiares e amigos, agora ele morre sozinho. Para Elias (2012), nunca na história o homem morreu tão silenciosamente, higienicamente e só.

Para Minicardi (2017), já não se morre porque é mortal, mas por uma causa patológica que deve ser combatida. Assim, “a morte já não constitui a base ontológica da condição humana, transformando-se no desafio de um combate individual pela sobrevivência mediante ao arsenal biomédico” (MINICARDI, 2017, p. 58).

Outra mudança na maneira de encarar a morte foi a repressão do luto, as cenas de choro e tristeza em público são evitadas, assim como as roupas pretas. As

expressões de sentimentos diante da morte são silenciadas e no ambiente familiar não se fala da morte perto das crianças, para que não fiquem impressionadas (ARIÈS, 2017). Nada é mais característico dessa atitude em relação à morte que a relutância dos adultos diante da familiarização das crianças com os fatos da morte (ELIAS, 2012).

As crianças que outrora brincavam com ossos humanos, são afastadas dos cemitérios e leitos de hospitais, e se, eventualmente comparecem a estes lugares e tentem brincar alegremente entre os túmulos ou leitos serão advertidas por sua falta de reverência e respeito aos mortos e doentes (ELIAS, 2012).

Para Gorer (1955 *apud* ARIÈS, 2017), a morte se tornou assunto tão proibido no século XX que substituiu o sexo como tabu. Sobre isso, Ariès pondera:

Antigamente, dizia-se às crianças que se nascia dentro de um repolho, mas elas assistiam à grande cena das despedidas, à cabeceira do moribundo. Hoje são iniciadas desde a mais tenra idade na fisiologia do amor, mas quando não veem mais o avô e se surpreendem, alguém lhes diz que ele repousa num belo jardim por entre as flores (ARIÈS, 2017, p. 87).

A proibição sobre o sexo foi por muito tempo usada como forma de controle de instituições sociais, como o Estado e a Igreja, inclusive formas não aceitas de sexo eram severamente punidas. O sexo era um segredo que as crianças podiam falar, no máximo, somente entre si, nunca com adultos (ELIAS, 2012)

O tabu do sexo foi diminuindo conforme foram mudando os padrões de controle social, a prática social e a consciência pessoal durante o século XX, de tal maneira de que hoje pais e professores conseguem tratar do assunto com crianças e adolescentes por diversas abordagens que não causam embaraços. Mas ao contrário do sexo, o tabu em torno da morte aumentou. De forma que é possível comparar as atitudes defensivas e o embaraço com que, hoje, as pessoas muitas vezes reagem a encontros com doentes terminais e com a morte às reações das pessoas diante dos assuntos sexuais na era vitoriana (ELIAS, 2012).

A comparação entre morte e sexo é fecunda para entendermos o problema sociológico da morte, pois ambos são fatos biológicos moldados pela experiência e pelo comportamento social, assim a maneira como são abordados dependem do desenvolvimento da humanidade e de como cada indivíduo assume os padrões sociais comum ao tema (ELIAS, 2012). Portanto o determinante da relação das

peças com a morte não é simplesmente por um fenômeno biológico que marca o fim de uma vida, mas quais atitudes foram adotadas historicamente e socialmente sobre ele.

Podemos considerar que no século XXI é mais fácil para os adultos explicar às crianças como os bebês chegam ao mundo do que como algumas pessoas desaparecem dele. Se fôssemos questionados: você prefere falar para uma criança sobre sexo ou sobre morte? A princípio talvez sentiríamos tentados a falar sobre morte, a perda de um animal doméstico ou de um parente usando metáforas do tipo “virou estrela” ou “foi para o céu”. Ou então, não teríamos problema em dizer sobre os processos de fecundação e outros assuntos ligados a educação sexual.

Mas o ponto em questão é como se fala sobre sexo e como se fala sobre morte. Quando aceitamos a hipótese de que é mais difícil falar sobre morte do que sobre sexo com crianças, estamos considerando que a conversa sobre a morte tomará a criança como protagonista, ou seja, falar que do seu próprio fim ou da perda de seus pais ou irmãos, uma morte real e próxima, abordando de forma honesta, sem eufemismos ou metáforas, tratá-la como irreversível, sem expectativas de vida eterna ou reencontros. Assim, fica mais difícil conversar sobre a morte do que sobre o sexo, porque, de certa forma, quando falamos sobre sexo ainda falamos sobre vida.

O fato de a morte ter ficado mais longe da mente humana no século XX do que qualquer outro período da história, também pode ser atribuído ao aumento da expectativa de vida. Se tivéssemos nascidos na Inglaterra nos anos 1830, provavelmente teríamos vivido, em média, até os 38 anos, mas atualmente essa expectativa praticamente dobrou (KRZNNARIC, 2015). Assim, a longevidade foi um marco decisivo para a mudança de representação de morte, pois contribuiu com a ideia de que a finitude está cada vez mais distante, morrer se tornou algo imaginário, quase fictício.

Nas palavras de Krznaric (2015, p. 3) a “longevidade talvez seja a maior revolução social ocorrida na história humana”. Isso, porque, os avanços científicos, saltam milênios de evolução da espécie humana. Como e quando, em condições naturais, conseguiríamos viver tanto?

Nas sociedades mais modernas e desenvolvidas há a sensação de controle, os perigos que ameaçam as pessoas, particularmente o da morte, são mais

previsíveis, além disso os danos à saúde podem ser neutralizados pela medicina. Então, a crença em “proteção metafísica contra os golpes do destino, e acima de tudo contra a transitoriedade pessoal, é mais apaixonada naquelas classes e grupos cujas vidas são mais incertas e menos controláveis” (ELIAS, 2012, p.9). Sob essa representação, a procura da igreja como uma atravessadora do moribundo para a salvação diminuiu consideravelmente.

O silenciamento da morte e seu afastamento das rodas de conversa e da vida cotidiana fez emergir a repressão ao luto, fonte de mais dor e tristeza diante da perda. Mais viúvos morrem no ano seguinte após a morte de seus conjugues do que em outras épocas, isto porque a experiência de sofrer sozinho e a inibição das manifestações públicas aumentam o traumatismo diante da morte (ARIÈS, 2017). Então, não expressar o luto causa dando profundo ao ente que sofre a perda de uma forma tão avassaladora que pode ser a causa de sua própria morte.

A repressão do luto para a preservação da aparência de felicidade surgiu na América, mais especificamente nos Estados Unidos, no início do século XX. Tal atitude surge da ideia de civilização americana, nela “demostrando algum sinal de tristeza, peca-se contra a felicidade, que é posta em questão, e a sociedade arrisca-se, então, a perder sua razão de ser” (ARIÈS, 2017, p. 87). Aqui é possível perceber novamente a ideia capitalista da busca incessante pela felicidade/sucesso, uma vez que morrer é fracassar.

A pressão por felicidade constante é observada até os dias atuais, um exemplo são as redes sociais, nas quais as pessoas estão sempre felizes e tentam transmitir a ideia de vida perfeita. No mundo virtual, o espaço para a morte é pequeno, quase sempre se limita a noticiar casos e algumas militâncias contra a violência contra negros, mulheres e crianças. No geral, a maioria dos usuários das redes sociais reservam-se a publicar momentos felizes.

Segundo Ariès (2017, p. 98), “tecnicamente, admitimos que podemos morrer, fazemos seguros de vida para preservar os nossos da miséria. Mas, realmente, no fundo de nós mesmos, sentimo-nos não mortais”. Assim, convivemos com o negacionismo da morte e transmitimos às crianças uma realidade em que a morte é um fenômeno distante, até mesmo, inexistente.

Essa negação coletiva, faz parte do desejo moderno de afastar a morte, no entanto ela diminui a percepção da natureza humana, enquanto seres finitos. Para

manter a essência humana é preciso “respirar o ar da morte tanto quanto precisamos que o ar da vida flua pelo nosso corpo” (KRZARNIC, 2015, n.p). E este dilema entre mortalidade e imortalidade norteiam os princípios básicos e gerais do pensamento humano. Minicardi (2017, p. 34) explica de forma clara e complexa isso que ele chama de condição humana:

A consciência da morte, que emerge no *homo sapiens*, é constituída pela interação entre consciência objetiva, que reconhece a mortalidade, e consciência subjetiva, que afirma, se não a imortalidade, pelo menos uma forma de permanência através da morte. Na tensão entre consciência de que somos mortais e anseio pela imortalidade, no anseio por transcender aquilo que não pode ser transcendido, talvez se situe o núcleo da condição humana como paradoxo.

Segundo o autor, estamos vivendo o que ele denomina de sociedade pós-mortal. Tal sociedade é caracterizada pela busca incessante da vitória sobre a morte, mais do que isso, a busca pela juventude eterna. Para o autor:

Hoje espera-se da técnica, das tecnociências, das ciências biomédicas, aquilo que outrora se esperava da religião, ou seja, o sonho do prolongamento indefinido da vida. A convicção difundida é que a ciência nos dará aquilo que a religião prometeu durante séculos. A crença na imortalidade da alma vai sendo substituída pela “amortalidade” do corpo (ou seja, pela possibilidade teórica de um prolongamento indefinido da vida humana) (MINICARDI, 2017, p. 38)

Considerando que a consciência da morte está diretamente relacionada com a busca pela imortalidade e que buscar vencê-la é o que move a humanidade, estratégias de imortalidade são criadas em casa sociedade. Minicardi (2017) apresenta três estratégias criadas pelo homem: A primeira é a estratégia religiosa, as quais defendem a imortalidade da alma, a vida após a morte, ressurreição dos mortos, reencarnação, entre outros. A segunda é a estratégia de imortalidade coletiva, pela qual um indivíduo dá sua vida em um ato heroico pela polis ou organização de pessoas, e sua imortalidade é garantida pela memória do povo. A terceira é a estratégia geracional, pela qual é possível a vida continua no filho que carrega o DNA dos progenitores e os valores culturais a ele repassados.

Uma quarta estratégia está se consolidando na sociedade pós-mortal: o uso da ciência para o prolongamento da vida. Isto porque, para Minicardi (2017), nesta sociedade, a morte deixou de ser a base ontológica da condição humana e passou a

ser encara como uma doença a ser combatida por meio de um arsenal biomédico. Assim, “a luta contra a morte é tão radical, que cada falecimento é vivido como fracasso pela ciência médica, como derrota científica” (p. 58).

“O encobrimento e o recalçamento da morte, isto é, da finitude irreparável de cada existência humana, na consciência humana, são muito antigos. Mas o modo do encobrimento mudou de maneira específica com o correr do tempo. (ELIAS, 2012)

Entretanto, Minicardi (2017, p.73), alerta:

A negação da morte tem fortes repercussões sobre o modo de vivermos o presente, sobre o modo de o homem se pensar a si mesmo e enfrentar a vida. Se o discurso tecnicocientífico faz da morte um acidente superável, ela deixa de ser necessária para a edificação da consciência humana, para a construção da cultura, para a solidez das relações sociais. A morte é, assim, silenciada, ou seja, negada como palavra, impedida de desempenhar a sua função de apelo e de despertar da consciência, de indicação de caminho para a vida.

É sob essa representação da morte que está a problemática apresentada nesta proposta de pesquisa, pois, nesta perspectiva, as crianças estão excluídas do assunto sobre morte, bem como de seus rituais. A interdição da morte foi mais radical com as crianças.

Seja pelo contexto cultural ou pelas convicções religiosas ou pelas experiências pessoais, cada um de nós tem carrega uma representação de morte, carregada de características e significados.

CAPÍTULO 2

IMPLICAÇÕES DA MORTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS– UMA REVISÃO DE LITERATURA

Consideramos que é imprescindível, numa tese, uma boa revisão da literatura já produzida sobre nosso tema de pesquisa e que esta nos permitiu conhecer como a morte tem sido abordada no meio acadêmico e, a partir do que já foi investigado, foi possível avançar na produção do conhecimento. Objetivamos neste capítulo compreender como se deu a produção de conhecimento sobre morte em trabalhos voltados para a educação, mais especificamente, para o ensino de ciências.

A partir da formulação do problema de pesquisa deste trabalho e dos objetivos a serem alcançados, realizamos as seguintes etapas na revisão da literatura, observando as orientações de Romanowski e Ens (2006):

1. Definição dos descritores para direcionar a busca;
2. Localização dos bancos de pesquisas que podem proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos de artigos, teses e dissertações;
3. Estabelecimento de critérios para a seleção do material;
4. Coleta do material;
5. Leitura preliminar para identificar o tema, objetivos, problema, metodologia e resultados.
6. Sistematização dos trabalhos.
7. Elaboração de categorias de análise.

As fontes de referências para realizar o levantamento dos trabalhos foram Revistas da área de Ensino de Ciências com classificação de Qualis pela Capes A1 e A2,⁵ o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, os anais do ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências e o Portal de Periódicos da CAPES. O período pesquisado foi de 10 anos nas Revistas da área de Ensino de Ciências com

⁵Ensaio: Pesquisa em Educação Em Ciências (A1), International Journal of Science Education (A1), Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (A1), Ciência e Educação(A1), Educar em Revista (A1), Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas- Online (A2), Investigações Em Ensino De Ciências (A2), REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (A2), Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências- RBPEC (A2), Revista de Ensino de Ciências e Matemática -RENCIMA (A2), Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (A2), Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências (A2), Revista Alexandria (A2), Revista Brasileira De Ensino De Ciência E Tecnologia (A2).

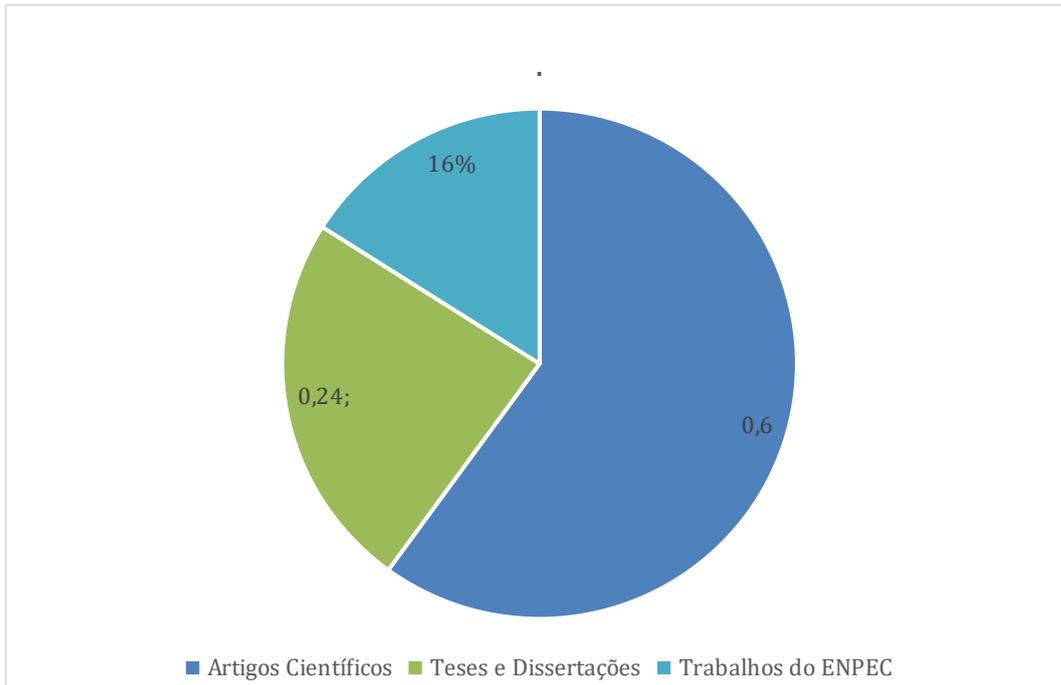
classificação de Qualis pela Capes A1 e A2, anais do ENPEC e Portal de Periódico Capes com descritores em inglês, e de 20 anos no BDTD, Catálogo de Teses e dissertações da Capes e Portal Periódico Capes com descritores em português.

Além da pesquisa em periódicos nacionais e internacionais sobre o ensino de ciências, elegemos o Portal de Periódicos Capes como fonte de pesquisa de artigos, por se tratar de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o melhor da produção científica nacional e internacional. Possui um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES, 2020).

Já o ENPEC, evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), por ser considerado o evento nacional mais importante da área. Tendo como objetivo reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e áreas correlatas, por meio da discussão de trabalhos de pesquisa recentes e temas de interesse dessa comunidade científica.

Os descritores utilizados, simultaneamente, nas buscas em todas as fontes foram: morte, crianças/infância, representação social. A busca nos remeteu um total de 25 trabalhos, sendo 15 artigos científicos, 4 trabalhos nos anais do ENPEC e 6 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* (teses e dissertações). O Gráfico 1 ilustra bem a natureza dos trabalhos encontrados.

Gráfico 1- Natureza dos trabalhos sobre morte no Ensino de Ciências/Biologia



No processo de leitura e análise foi utilizado um Quadro de Análise (APÊNDICE 1) que possibilitou sistematizar os problemas de pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; os procedimentos metodológicos utilizados; as conclusões e proposições apresentadas pelos pesquisadores.

Durante a leitura foi possível perceber semelhanças que permitiram agrupar os trabalhos de acordo com os objetivos dados pelos autores (FIGURA 2), assim surgiram as categorias e subcategorias de sistematização e análise dos trabalhos. Portanto, temos, para esta discussão: 1. O Tema Morte na Escola, tendo como subcategorias 1.1 morte nos Materiais Didáticos e 1.2 morte no Ensino de Ciências e Biologia; 2. Representações da Morte, com as subcategorias 2.1 Representações Sociais e 2.2 Representação por meio Desenhos Infantis.

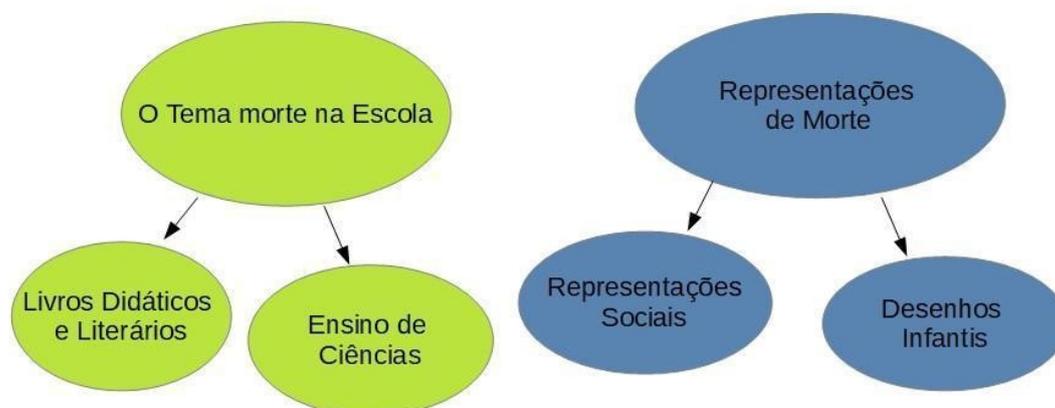


Figura 2- Esquema das categorias elaboradas a partir da revisão de literatura.

2.1 O tema morte na escola

Dos trabalhos analisados, 5 foram agrupados na categoria o tema morte na escola: Kovács (2012); Mascia e Silva (2014); Kurowska-Susdorf, (2015); Longbottom e Slaughter (2018) e Kennedy; Gardner e Farrelly (2020).

As produções reunidas nesta categoria parecem responder as perguntas: Por que abordar o tema morte na escola? Quais as possibilidades de educar para a morte? Desse modo, os trabalhos sobre morte na última década denunciam a ausência do tema no ambiente escolar e defendem a inserção do assunto no currículo.

A escola pode apresentar uma contradição, ao acolher um aluno enlutado, mas não possibilitar a expressão do luto, furtando-o de momentos para que se fale sobre a morte com colegas e professores. Há um duplo silenciamento: não se fala na morte e não se fala do sofrimento de quem sofreu a perda (MASCIA e SILVA, 2014).

Discutir sobre morte na escola pode ser considerado “pesado”, mas educar para morte se trata da possibilidade do desenvolvimento pessoal de uma maneira mais integral. Os anos que frequentamos a escola deveriam nos preparar tanto para a vida social, quanto para o fim de nossa existência, além disso, a escola é local por excelência de socialização para crianças, por isso se torna um ambiente propício para acolhimento e suporte no enfrentamento da morte. (KOVÁCS, 2012).

Diante da necessidade de se trabalhar o tema na escola, Kovács (2012) apresenta algumas questões que merecem reflexão: deverá ser atividade pedagógica regular ou esporádica, específica quando ocorrerem situações de perda e morte com alunos e educadores no âmbito escolar? Quem assumirá a responsabilidade por essa tarefa: o orientador educacional, o coordenador pedagógico, o psicólogo, os professores de determinada disciplina ou a escola deveria contratar especialistas externos?

Em pesquisa com professores do Ensino Fundamental sobre a abordagem do tema morte, foi verificado que alguns não se veem tendo a função de falar sobre morte com as crianças, apontando esta, como uma responsabilidade dos pais, uma das justificativas citada é a diferença de crença religiosa da família e dos professores. Assim, os professores que não consideram o trabalho com a morte como sua tarefa também não veem necessidade de se qualificar (KOVÁCS, 2012).

Por outro lado, os educadores que consideram válida a abordagem da morte na escola, não se sentem preparados para esta função. Eles sugerem atividades cognitivas e emocionais, como palestras, sensibilização frente a questões pessoais e cuidados psicológicos, além de orientação com um especialista, como ajuda que gostariam de receber para facilitar a abordagem do tema (KOVÁCS, 2012).

Além disso, esses professores indicaram que a temática pode ser abordada nas disciplinas de biologia, ecologia, ciências sociais, filosofia, literatura e história. E sugerem recursos didáticos como filmes e livros que se tornam elementos facilitadores para falar sobre morte (KOVÁCS, 2012).

Como uma proposta, para além de atividades pedagógicas, a escola pode criar instâncias para seus alunos expressarem seus sentimentos, através de “diários de bordo”. Assim, os professores se colocam no papel de escuta, proporcionando que o aluno escreva e/ou fale sobre suas angústias, medos, ou relatos de vida. A escola serviria, então, como um espaço para desabafar e vivenciar o luto (MASCIA e SILVA, 2014).

Sob o pressuposto que os professores não se veem preparados, comunidades escolares precisam de apoio para lidar com a morte e instituições de

saúde que estão aptas, podem ser parceiras da escola, fornecendo informações e orientações, é o que sugere o trabalho de Kennedy, Gardner e Farrely (2020).

Na proposta australiana, a PCA (Cuidados Paliativos da Austrália), como órgão especializado com bastante conhecimento e experiência em morte e luto, poderia fornecer formação profissional para o corpo docente; auxiliar na política desenvolvimento e fornecer informações para as famílias por meio de noites informativas nas escolas e boletins escolares. Além de usar datas comemorativas como Halloween, Finados ou Páscoa como oportunidades para falar sobre morte (KENNEDY, GARDNER e FARRELY, 2020).

Por fim, os autores, recomendam que os órgãos de administração que supervisionam as escolas invistam em círculos reflexivos treinando e fornecendo treinadores para trabalhar com as comunidades escolares sob a bandeira da saúde e currículo socioemocional. Conectado a isso, universidades, especialmente as faculdades de educação, precisam investir no ensino crítico reflexão e reflexividade para professores alunos (KENNEDY, GARDNER e FARRELY, 2020).

Ainda mais, os autores sugerem que as escolas poderiam investir tempo para discutir sobre morte e luto através do desenvolvimento de políticas com a comunidades que incluem: comunicação com famílias enlutadas, conversas sobre morte e luto nas disciplinas curriculares e fornecer acesso ao desenvolvimento profissional, por exemplo, com círculos reflexivos para a equipe (KENNEDY, GARDNER e FARRELY, 2020).

Sobre o envolvimento da família na educação para morte, considera-se que uma das fontes de aprendizagem das crianças sobre a morte é a comunicação dos pais. O que as crianças sabem e aprendem, principalmente na idade pré-escolar, é baseado no que seus pais lhes ensinam, além disso elas aprendem simplesmente por observação ou ouvindo uma conversa entre adultos. No entanto, para Longbottom e Slaughter (2018), o assunto sobre morte raramente é tratado com crianças menores (entre 3 e 6 anos de idade), pois os pais acreditam que elas sejam emocionalmente imaturas para compreender e lidar com a perda e, portanto, deveriam ser protegidas dessa realidade. Assim, os pais subestimam a compreensão de seus filhos sobre a morte.

Há também, uma associação negativa significativa entre a ideia de morte dos próprios pais e a tendência de se comunicarem efetivamente sobre ela, o que sugere que progenitores que tem dificuldade em lidar com a morte, evitam falar sobre o assunto com os filhos e, quando falam, recorrem a eufemismos. Tal fato pode repercutir negativamente, pois a maneira como os pais se comunicam com os filhos sobre a morte e morrer não só influencia a compreensão das crianças sobre a morte, mas também como eles, por sua vez, se comunicam sobre ela ao longo da vida. Há evidências crescentes de que a forma como um pai se comunica sobre a morte e morrer com seu filho, particularmente quando se trata de uma experiência pessoal, repercute como a morte é posteriormente discutida ou abordada pela criança e essa influência se estende até a idade adulta (LONGBOTTOM E SLAUGHTER, 2018).

Além da experiência com a morte de um familiar ou uma conversa direta sobre o assunto, há outras maneiras de as crianças construírem sua representação como apreensão do conceito de vida e do ciclo da vida. Há estudos que indicam que o contato com o mundo natural está positivamente associado ao desenvolvimento de vários conceitos biológicos, muitos dos quais estão conceitualmente relacionados à morte e morrer. Portanto, é lógico que a experiência com ciclos da natureza e animais vivos também desempenha um papel na compreensão das crianças sobre a morte, embora até agora nenhuma pesquisa tenha sido conduzida para testar essa suposição (LONGBOTTOM E SLAUGHTER, 2018).

Assim, para os autores, uma forma de ter uma influência positiva no entendimento de morte é que pais e educadores proporcionem que as crianças tenham exposição à natureza e aos animais, pois esse tipo de experiência promove compreensão de conceitos biológicos, sendo um deles a morte. (LONGBOTTOM E SLAUGHTER, 2018).

Ainda sobre a educação para a morte por meio dos pais, Kurowska-Susdorf (2015), aprofunda mais nesta questão ao considerar que a comunicação dos pais com os filhos sobre a morte vai além de uma conversa, tomando a comunicação como um conceito mais amplo: como um meio de compartilhar a realidade, permitindo que as crianças participem de rituais de morte, por exemplo.

Assim, Kurowska-Susdorf (2015) discute o papel dos pais por meio da exposição à morte no contexto dos ritos dos cassubianos (grupo étnico eslavo que vive atualmente no noroeste da Polônia). A educação em casa é significativa, uma vez que crianças compartilhando rituais de morte com adultos consideram seus pais e parentes como modelos, portanto aprendem observando.

Na cultura cassubiana, as crianças podem participar de alguma parte do ritual de morte, por exemplo, o *pustô noc* (oração durante o velório), porém, muitas vezes, após o rosário, elas são convidadas a sair do quarto e dormir. Os pais observam os filhos e, se estiverem com medo, os filhos mais novos devem ser incentivados a tocar no falecido (KUROWSKA-SUSDORF, 2015).

Utilizar artefatos e legados familiares pode ajudar na educação, estimulando perguntas sobre os que morreram e como aconteceu e, além disso, permitir a expressão do luto. A tarefa dos pais no processo de educação para morte é criar um ambiente favorável, aberto à reflexão da criança, ajudando-a enriquecer sua experiência, com afeto (KUROWSKA-SUSDORF, 2015).

Tais ações incluem as crianças como parte da comunidade, competentes para participar do ritual tanto como espectadores como atores. Assim, elas têm a oportunidade indiscutível de enfrentar a realidade da morte. A educação para a morte começa quando a vida começa, pois, sua compreensão é um processo que pode durar a vida toda.

Além disso, os autores aqui apresentados, nos mostra que a educação para morte não é colocar a criança frente a uma realidade terrível, causando-lhe medo e ansiedade. O tratamento do assunto pode ser feito de maneira leve, usando situações do dia a dia como a morte de um inseto ou de uma planta, respeitando o interesse da criança pelo assunto.

2.1.1 Morte no Ensino de Ciências e Biologia

Dos trabalhos analisados, 8 foram agrupados numa subcategoria que denominamos Morte no Ensino de Ciências e Biologia: Coelho e Falcão (2006);

Nicolli (2009); Nicolli, Mortimer e Silva (2012); Nicolli e Mortimer, (2011); Nicolli e Mortimer, (2012); Almeida, Ramos e Falcão (2009); Pinto e Falcão (2017); Vlok e Witt (2011). As produções reunidas nesta categoria discutem a abordagem no tema morte nas aulas de Ciências e Biologia, apresentando algumas propostas pedagógicas.

As crianças possuem noções dos órgãos e do funcionamento do corpo humano antes mesmo de terem aulas de ciências, no entanto, essas noções constituem uma visão ingênua da organização e estrutura dos sistemas biológicos. Partindo deste pressuposto, Vlok e Witt (2011) se interessaram em conhecer como as crianças começam a conceituar a morte como um evento biológico, assim, as autoras se empenharam em saber como crianças pré-escolares (entre 3 e 5 anos) de diferentes origens culturais e socioeconômicas atribuem uma “teoria da vida” a diferentes órgãos do corpo humano a fim de ter uma ideia de como eles explicam a causa da morte (VLOK E WITT, 2011).

Os dados da pesquisa mostraram que todos os participantes da pré-escola poderiam dar explicações corretas para as funções dos olhos, boca, língua, mãos e pés e não atribuíram a eles à responsabilidade pela vida. A referência à vida foi atribuída, pela maioria dos participantes, nos seguintes órgãos: coração, cérebro, sangue, estômago e pulmões. Entre as expressões usadas para relacionar esses órgãos com a morte: quebrar, parar de trabalhar, morre, morte, rebenta (VLOK E WITT, 2011).

Para as autoras, ficou claro que as crianças veem o corpo como uma “máquina da vida” e consideram que qualquer mau funcionamento importante de alguns órgãos do corpo resultará na cessação da vida, isto é, a morte. À medida que a compreensão do corpo como objetivo biológico para manter a vida se desenvolve, eles começam a conceituar que a morte é um fenômeno biológico. O que reforça o papel do Ensino de Ciências na abordagem da vida e da morte.

É parte do papel do professor considerar que o educando é um ser consciente, que faz escolhas tendo como base suas experiências do passado e suas expectativas para o futuro. Assim, como seres conscientes, eles sabem que presenciarão a morte de outros e, por fim, a de si mesmo, e considerarão isto em sua trajetória de vida. Sendo a morte um importante evento para o desenvolvimento cultural humano, torna-se relevante como educadores, investigar como, nas

atividades de ensino de ciências, os jovens representam a morte humana (COELHO e FALCÃO, 2006, p. 4). Para os autores,

[...] a morte estrutura também a convivência social. E a formação científica deve ter a integralidade do educando como referência. Formar atitudes amadurecidas em relação à morte pode interessar o contexto social escolar do ensino de ciências.

Por assim considerarem, os pesquisadores investigaram as representações sociais de morte humana entre estudantes do terceiro ano do ensino médio e concluíram que visões de morte estão sendo construídas através das experiências vividas e conhecimentos adquiridos, com ênfase na influência do campo religioso. Mesmo tendo contato com fontes científicas sobre a finitude da vida, a representação religiosa prevalece e tal fator pode influenciar no aprendizado de ciências (COELHO e FALCÃO, 2006).

No entanto, foi observado que escolas onde há maior carga horária de ensino de ciências e, conseqüentemente, maior abordagem dos conteúdos científicos, as representações de morte ganharam explicações mais científicas. Então,

a abordagem da finitude humana no espaço educacional das ciências poderia ser utilizada para a compreensão da saúde física, mental e social, respeitando a vida e reconhecendo a dimensão necessária que a morte apresenta para a continuação da espécie (COELHO e FALCÃO, 2006, p. 12)

Para checar a ideia de como o conteúdo científico abordado na escola pode influenciar na representação de morte dos estudantes, Almeida *et al* (2009), perguntaram a alunos do Ensino Médio: Para você o que acontece com o corpo humano após a morte? O resultado foi positivo quanto a abordagem biológica do assunto pelos estudantes, uma vez que mais da metade citaram a interrupção das funções vitais e a decomposição do corpo, ou seja, eles conseguiram relacionar a temática da morte com os conteúdos das aulas de Biologia.

Estes alunos também utilizaram elementos religiosos nas respostas como a separação da alma e do corpo, presença de céu e inferno, realizações de rituais cristãos antes do sepultamento do corpo. Além disso, tiveram respostas em que apareceram elementos sociais como o “Encaminhado para a investigação” e há

necessidade de estabelecer “Relação com a causa da morte”, atribuindo a ideia de morte com a violência (ALMEIDA *et al*, 2009).

Assim, as representações de morte identificadas na pesquisa foram compostas por elementos biológicos, religiosos e sociais. Embora o ensino de ciências tenha o dever de tratar o tema de forma científica, a abordagem do tema deve levar em consideração outros aspectos, pois “permite a reflexão e compreensão das diferentes facetas das culturas humanas, o que certamente contribui para o aprimoramento das práticas que promovem a formação do cidadão” (ALMEIDA, *et al*, 2009, p. 10).

Em um estudo semelhante, com alunos do sétimo ano do ensino fundamental e acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Medicina e Pedagogia, Nicolli (2009), propôs um Perfil Conceitual para Morte composto por três zonas conceituais: 1. naturalista ou biológica, 2. religiosa e 3. relacional. A zona relacional diz respeito à ocultação do tema, ou seja, ao negacionismo da morte. Segundo a autora, “é a necessidade humana de ter, de sentir-se dono da situação, das coisas e das pessoas e, porque não, da vida, é que faz emergir o medo, a angústia, a ocultação e a negação da morte” (NICOLLI, 2009, p. 187).

Nicolli (2009) e Nicolli e Mortimer (2012) observaram que as zonas conceituais sobre morte modificavam dependendo da perspectiva em que o tema foi considerado. Quando a morte foi considerada de forma geral a zona que mais apareceu foi a biológica. Quando pensada em termo individual, como na morte de um sujeito com papel social ou idade específica, a zona relacional teve maior expressividade. E a zona religiosa foi utilizada com maior frequência pelos alunos do ensino fundamental do que pelos estudantes de graduação.

Essa diversidade de representações sobre a morte, reforça a ideia de que é preciso considerar no Ensino de Ciências abordagens sobre o tema que estabeleçam relações com outras áreas de conhecimento (NICOLLI, 2009). Para a autora,

No caso do conceito de Morte, por exemplo, para além da abordagem característica do Ensino de Ciências e da Biologia, faz-se necessário o estabelecimento de relações com a Medicina, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e, importa também, que se considerem os elementos que constituem a discussão em âmbito religioso, social e cultural (p. 189)

Mas onde os estudantes estão aprendendo sobre morte? O trabalho de Pinto e Falcão (2016), nos revela que alunos do Ensino Médio de uma escola no Rio de Janeiro, apontaram a igreja como espaço social onde eles mais conversaram ou aprenderam sobre o tema (67% dos pesquisados), contrapondo com a escola que foi citada apenas por 8,7% dos estudantes como local onde aprendem e conversam sobre morte. E por último, 91,3% dos entrevistados alegaram nada ter aprendido ou conversado sobre morte na escola. Portanto, a religião é, para estes alunos, a principal referência sobre o tema. O que permite inferir que a escola reflete o tabu contemporâneo sobre a morte mais do que a igreja (PINTO E FALCÃO, 2006).

A disciplina de Ciências pode ser o melhor meio para se tratar a questão da morte na escola, uma vez que nela aprende-se sobre o ciclo de vida. No entanto, para Nicolli (2009), no conteúdo do ciclo da vida trabalhado no ensino de ciências não se considera os seguintes aspectos:

(a) as possibilidades de os seres vivos não desenvolverem um ciclo de vida completo; (b) a percepção da vulnerabilidade do corpo, ou seja, do inevitável ponto final do ciclo de vida e da vida: a morte, e (c) o fato de morte ser um conceito central na existência das pessoas pela sua oposição ao conceito de vida. (p.13)

Nesses termos, a abordagem sobre o conceito de morte sob uma ótica biológica fica prejudicada. A partir do exposto, quais as possibilidades de se trabalhar o conceito de morte no Ensino de Ciências?

Nicolli, Mortimer e Silva (2012) e Nicolli e Mortimer (2011), apresentam uma proposta de abordagem pedagógica sobre a morte a partir do conteúdo ciclo da vida com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Os autores trabalharam o conteúdo de forma a considerar que o ciclo da vida, como característica de todo ser vivo, possui apenas duas etapas obrigatórias: nascer e morrer, e que a complexidade dele não apresenta variação apenas de espécie para espécie, mas também de indivíduo para indivíduo.

Assim, após essa abordagem pedagógica os estudantes foram convidados a discutir com os colegas e a produzir em grupo um painel com figuras apresentando outras possibilidades de constituição do ciclo de vida. Com esta atividade, os autores objetivaram a escolarização do conceito de morte que contemplasse o que consideram como os três pilares fundamentais no Ensino de Ciências: 1. O

reconhecimento da condição humana, por meio da expressão da individualidade de cada aluno ao contar sobre suas experiências, curiosidades e receios; 2. O encontro com o outro, por meio da fala, escuta e interação entre os estudantes, e 3. o respeito à diversidade, ao abordar múltiplas condições culturais, históricas e sociais que permeiam a sala de aula, considerando o conteúdo científico representado pelo professor e a cultura cotidiana representada por todos.

O contato com o discurso científico sobre o ciclo de vida que abordou a morte e seus aspectos biológicos e a realização da atividade em grupo que estimulou a expressão e a interação, conduziu a reflexão sobre outras possibilidades do ciclo da vida, bem como a explicações mais científicas da morte.

2.1.2 A morte na Literatura Infantil e Materiais Didáticos

A segunda subcategoria do Tema Morte na Escola é a morte na literatura infantil e materiais didáticos, em que foram identificados três trabalhos: Lee *et al* (2014), Müller (2005) e Almeida et al (2009).

A necessidade de falar de morte com crianças fez com que o tema fosse implementado de maneira proposital na literatura infantil. Desse modo, livros literários são usados legitimamente como uma ferramenta terapêutica e didática para conselheiros, pais e professores tanto para uma abordagem inicial sobre morte quanto para ajudar crianças em luto (LEE *et al*, 2014). Entre os livros publicados em português podemos citar: O Pato, a Morte e a Tulipa, de Wolf Erlbruch, “O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers e o “O guarda-chuva do vovô” de Carolina Moreyra.

Considerando o crescente número de livros literários que se propuseram a tratar sobre morte, Lee *et al* (2014), conduziram uma análise de conteúdo da literatura infantil de 40 livros ilustrados sobre morte e morrer através de diferentes formas sociais e culturais, em particular a Europa Ocidental e o Leste Asiático, levantando a hipótese de que as características da coexistência de conceitos biológicos e de conteúdo sobrenatural da morte são diferentes entre as culturas.

De fato, os autores encontraram diferentes composições de conceitos biológicos e sobrenaturais nos contextos culturais, observando uma interação significativa do contexto cultural com conceitos biológicos e sobrenaturais. Eles puderam inferir que a literatura infantil da Europa Ocidental continha descrições

sobrenaturais ou naturalistas da morte, representavam a morte mais como um acaso do que um fenômeno inevitável e utilizavam a não-funcionalidade em vez de irreversibilidade. Para os autores, tais características parecem ser eficientemente integradas ao conteúdo sobrenatural da morte.

Em contraste, no leste da Ásia, a literatura não sobrenatural tinha maior probabilidade de conter explicações causais do que conceitos biológicos, não tendo diferença significativa com a literatura que tratava o assunto de maneira sobrenatural. Assim, é comum encontrar uma afinidade entre a causalidade da morte e uma explicação sobrenatural do céu ou fantasmas no contexto da Europa Ocidental, mas não no contexto do Leste Asiático (LEE *et al*, 2014).

Em suas conclusões finais os autores ponderam:

De fato, dificilmente se pode esperar que o medo da morte em crianças, especialmente sua intensa ansiedade de separação devido ao testemunho da morte, possa ser suficientemente aliviado pela compreensão factual e biológica da morte em termos de causalidade ou pensamento lógico. Em vez disso, pode-se apontar que, entre os componentes biológicos da literatura secularista, a inevitabilidade e a irreversibilidade da morte representam prontamente um potencial impasse, ameaçando especialmente a sensação de segurança e estabilidade do mundo em uma criança. Esse dilema nas concepções biológicas pode ser a base para seduzir narrativas alternativas profundamente enraizadas em diferentes contextos culturais e sociais (LEE *et al*, 2014, p. 544, tradução nossa).

Cada vez mais, pesquisadores da área de educação dedicam-se a análise dos livros didáticos por entender que são recursos importantes nas práticas pedagógicas, uma vez que se constituem como

campo de produção do saber, que está moldado por relações de poder que constituem os discursos ali inscritos, por vê-lo como um artefato cultural, ou seja, máquinas de produção de sentidos, de significados. Eles funcionam proliferando uma verdade. Os LDs são produtores de uma dada sensibilidade e instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade. São máquinas históricas de saber. (MÜLLER, 2005, p. 168).

Por assim entender, Müller (2005), se propôs a analisar as formas como esses temas são abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina e, posteriormente, nos livros didáticos do ensino fundamental e médio adotados na rede pública estadual da região do médio vale do Itajaí- SC. Buscando responder à pergunta: como a escola prepara seus alunos para lidar com as questões da vida e da morte?

A análise dos documentos curriculares mostrou que há uma escassez na abordagem da morte se compararmos com o número de referências feita a vida, 151 menções a morte contra 1218 a vida. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs, 1998) as ocorrências do termo vida ocorreram principalmente nos conteúdos de Ciências Naturais, enquanto as referências a morte estão em sua maioria em Ensino Religioso. Curiosamente, ocorre uma inversão: No componente Ciências Naturais a vida é mais citada do que a morte, enquanto em Ensino Religioso fala-se mais de morte do que de vida.

Há uma explicação lógica para se encontrar tantas referências a vida no conteúdo de Ciências Naturais, uma vez que neste componente são abordados conteúdos como seres vivos, ciclo de vida e da matéria, nascimento, reprodução entre outros. Mas dada a compreensão de morte em oposição a vida, a autora questiona: Como se mencionar tanto sobre a vida e tão pouco sobre a morte dentro do mesmo conteúdo? Ainda causa mais espanto o fato de que nos PCNs para o Ensino Médio não haver nenhuma referência ao termo morte (MÜLLER, 2005).

Partindo do pressuposto de que os parâmetros curriculares norteiam a elaboração dos Livros Didáticos (LD's), a autora aprofundou a investigação sobre o tratamento do tema vida e morte na educação catarinense, ao analisar livros de Ciências, Biologia, Química, Física e Ensino Religioso. Como nos documentos curriculares o termo vida apareceu muito mais do que o termo morte tanto nos LDs do Ensino Fundamental quanto nos do Ensino Médio.

Mas cabe pontuar que, apesar de a morte ser mencionada, não a discussão não é aprofundada, os livros chegam a citar as “causas, os motivos e as consequências, mas não o fenômeno, propriamente dito, ou seja, a mudança que ocorreu no corpo, a passagem do estado físico, ou ainda o fim da vida” (p. 176). Assim, o LD podem ser um reflexo do tabu da morte característico da sociedade atual, denominado por Ariès como Morte Interdita.

Em sua conclusão, a autora enfatiza:

Um livro didático não é capaz de assegurar sozinho um bom curso ou uma abordagem estimulante dos conteúdos, tampouco da vida e morte, muito menos garantir a aprendizagem dos conteúdos e conceitos históricos do tema (MULLER, 2005, p. 117)

Sob essa hipótese de que os LD's não possuem uma abordagem clara e completa sobre a morte, Almeida et al (2009), analisaram oito livros didáticos⁶ de ciências e biologia e verificaram que apenas dois (Araribá, 2006; Barros e Paulino, 2007) citaram o tema da morte como etapa do ciclo da vida, ou seja, a finitude da vida apresentada sob uma perspectiva biológica. E que apenas um (AMABIS E MARTHO, 1997), instigou a reflexão sobre a morte.

De modo geral, é possível verificar que o tema está contido nas entrelinhas do conteúdo dos livros, por exemplo nas concepções de biologia, no ciclo da matéria e cadeias alimentares. Mas tais conteúdos não são capazes de romper com o silenciamento sobre a morte, tão pouco proporcionam uma compreensão madura sobre o assunto.

Para superar o silêncio cultural sobre a morte, Lee et al. (2009, p.251) propuseram estudar os efeitos que a educação sobre a morte em crianças sul coreanas e encontraram resultados positivos em termos de uma compreensão mais madura dessa noção quando a temática foi trabalhada adequadamente em atividades educacionais, superando as representações de morte normalmente espalhadas pelas mídias. Segundo os autores, os professores relataram que, após a abordagem sobre morte, as crianças mostraram mais interesse e conhecimento mais profundo durante as unidades “coisas vivas e não-vivas”, “ciclo de vida” e “animais da fazenda e animais selvagens” trabalhadas no ensino de ciências.

Assim, consideramos que o ensino de ciências pode tratar a temática morte mais do que de forma científica, ao abordar o assunto levando em consideração os diferentes aspectos da morte (culturais, históricos, biológicos, sociais).

2.2 Representações da morte

A segunda categoria que emergiu da revisão de literatura trata-se de trabalhos que buscaram, de alguma forma, apresentar e discutir como a morte é retratada e/ou simbolizada. Desta, separamos duas subcategorias: a morte representada em desenhos infantis e Representações Sociais de morte, esta diz

⁶ (Soares, 1997; Lopes, 2002 – vol. 1, 2 e 3; Machado, 2003; Lopes, 2006; Araribá, 2006; Barros e Paulino, 2007)

respeito aos trabalhos que utilizaram como base teórica para coleta e análise dos dados a teoria de Moscovici.

2.2.1 A morte representada em desenhos infantis

Os desenhos das crianças são favoráveis à pesquisa na medida em que fornecem uma maneira leve e divertida de se comunicar, assim, por ser um tema complexo, alguns pesquisadores buscaram a representação de morte das crianças através de seus desenhos e comentários sobre eles. Dos trabalhos levantados, cinco utilizaram esta ferramenta como metodologia: Schuck; Bruxel e Strauss (2014); Barreto (2003); Martins (2006); Marsal & Dobashi (2011); Bonoti, Leondari & Mastora (2013).

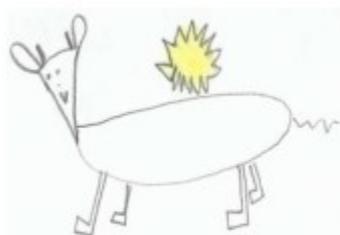
Geralmente as pesquisas que se propõem a trabalhar com o desenho não o utilizam de forma isolada, contação de histórias, entrevistas e rodas de conversas acompanham esse tipo de abordagem metodológica. Isto, porque, somente a análise de um desenho pode não traduzir de forma completa e real o que a criança quis representar, além disso, a introdução da atividade com uma contação de história, por exemplo, serve para esclarecer o assunto que se quer abordar e instigar a imaginação e criatividade dos pequenos.

É nesta perspectiva que Schuck; Bruxel e Strauss (2014), conduziram sua investigação com crianças de 4 a 10 anos no contexto de três escolas do Vale do Taquari/RS. Os autores fizeram uma dinâmica de contar uma história relacionada com a temática morte, seguida de uma conversação, da realização de um desenho e escrita de cada aluno, conforme a faixa etária.

Na categorização dos desenhos, os autores organizaram em grupos os elementos que mais apareceram para representar a morte: 1) Caixão – flores – cruz; 2) Céu (sol, nuvens, estrelas, animais – Deus); 3) Acidentes – estrada asfaltada – animais mortos sangrando – pessoas chorando; 4) Temporal.

A partir das categorias levantadas pelos autores, destacamos aqui a importância da relação com a natureza, em específico os animais para a compreensão de morte pelas crianças, uma vez que a morte dos animais de estimação é uma das experiências mais mencionadas nos relatos e desenhos (em

torno de 90% das crianças citaram essa situação, um exemplo é a Figura 3) (SCHUCK; BRUXEL E STRAUSS, 2003).



“O cabritinho tá no céu com a estrela amiguinha” (Menina 4, sete anos).

Figura 3- desenho e frase explicativa, retirados do trabalho de Schuck; Bruxel e Strauss (2014)

Deste modo, a investigação por meio dos desenhos de crianças de Schuck; Bruxel e Strauss (2014) fortalece a discussão sobre a importância do contato de crianças com outros seres vivos como um meio que facilita a compreensão sobre o ciclo da vida e a morte. A partir destes e de outros trabalhos semelhantes, podemos defender o ensino de ciências como um canal para compreensão e reflexão sobre morte.

Bonoti, Leondari e Mastora (2013), investigaram o entendimento das crianças gregas sobre a morte, e observaram que crianças mais velhas expressaram uma explicação mais metafísica e espiritual da morte. No entanto, eles concluíram que outros fatores podem influenciar mais a evolução do conceito de morte infantil do que o desenvolvimento cognitivo, na medida em que o contexto cultural pode basear as explicações espirituais das crianças sobre a morte e sua crença na vida após a morte (BONOTI, LEONDARI e MASTORA, 2013).

Os autores também encontraram uma diferença entre a compreensão de morte em relação ao animal e a morte humana, para as crianças é mais fácil relacionar a irreversibilidade e não funcionalidade para os bichos, do que para as pessoas. Ou seja, a compreensão de morte biológica é mais usada nas narrativas de morte de animais, do que de humanos, na qual acrescenta-se também a compreensão de morte metafísica (principalmente vida após a morte) e a compreensão psicológica da morte (dor, tristeza e sofrimento).

Além disso, as crianças com experiência de morte apresentaram compreensões semelhantes na morte humana e animal, enquanto as crianças sem experiência de morte tiveram uma compreensão mais madura de animal do que humana morte. Uma possível explicação é que crianças sem experiência de morte sabem mais sobre a morte de animais e menos sobre a morte humana porque a maioria de seus encontros é com a morte de animais (BONOTI, LEONDARI e MASTORA, 2013).

Um dado do estudo que também precisa de investigação mais aprofundada é que os subconceitos do entendimento morte podem seguir um caminho de desenvolvimento diferente em relação à morte humana em oposição à morte animal. Nesse caso, é possível que, além da maturidade cognitiva, outros fatores possam ter mais influência no desenvolvimento do conceito de morte. O estudo de Yang & Cheng (2002) menciona a influência da religião popular chinesa que “muitas vezes apoteosa e demoniza o mundo após morte” (p. 172, tradução nossa). Portanto, há um reconhecimento cultural sobre vida após a morte, embora também se diga que a questão da morte na China é silenciada como uma maneira de controlar as expressões infantis de seus sentimentos. Então, novamente, é demonstrado que o contexto cultural é relevante.

A fim de examinar se um ambiente de mídia globalizada leva a uma convergência cultural nas ideias das crianças sobre morte e se existem diferenças entre visões de meninas e meninos, Marsal e Dobashi (2011) compararam os desenhos de crianças japonesas e alemãs sobre a morte. A estratégia utilizada foi contar uma história em que crianças sentadas ao lado do túmulo de sua avó perguntam se ela pode ouvi-las. Assim, a ênfase foi no que acontece após a morte, como e em que medida os conceitos de crianças japonesas e alemãs diferem no que diz respeito a: 1. uma vida metafísica após a morte, 2. uma vida genética após a morte, e 3. uma vida social após a morte. Para as autoras, a relevância das ideias sobre a morte é vista no exemplo de crianças japonesas que, acreditando na reencarnação, escolheram “matar-se” com relativa frequência como estratégia de solução de problemas.

Exatamente como a maioria das crianças alemãs, a maioria das crianças japonesas tem uma visão de mundo dualista: o corpo se apodrece e a alma continua

viva. É possível perceber isso nas pinturas nas quais a alma se separa do corpo e voa para cima (FIGURAS 4 e 5).



Figura 4- Desenho de criança japonesa 1 (MARSAL e DOBASHI, 2011)



Figura 5- Desenho de criança japonesa 1 (MARSAL e DOBASHI, 2011)

Além disso, os desenhos e os comentários revelaram que as crianças tem dificuldade em imaginar a alma como imaterial. O conceito de um ser sem corpo físico é bastante difícil para elas entenderem, um exemplo disso é que foi levantado uma discussão se haveria espaço no céu para todas as almas, uma das questões levantadas é se as almas permanecem na terra ou retornam a ela como fantasmas

ou anjos da guarda. Outra questão que preocupou muito as crianças alemãs é que as almas fazem por tanto tempo no céu (MARSAL E DOBASHI, 2011).

Outra questão que parece inquietar as crianças é uma condição que nunca muda por toda a eternidade, por isso falam de várias metamorfoses, como a transformação em estrela ou em anjo, e até mesmo reencarnações em animais (FIGURA 6). Embora um terço das crianças japonesas também compartilhe esse pensamento de renascimento o que pode ser atribuído a familiaridade com a religião budista, as respostas das crianças alemãs refletem mais uma questão de pensamento positivo do que a crença religiosa de reencarnação. Por exemplo:

Lea conta esta história: “Já quando eu era mais nova, ficava pensando que talvez meu o bisavô era bicho ou coisa assim, aí eu sempre dizia ‘Olá’ para os bichos”. Ou a Sophia fala: “Eu tenho gatos, e (...) aí eu sempre achava que era o meu grande avô, meu gato, e então eu sempre dizia o nome dele (MARSAL E DOBASHI, 2011, p. 264).



Figura 6- Desenhos de criança sobre morte retirados do trabalho de Marsal e Dobashi (2011)

Apesar das culturas diferentes, crianças japonesas e alemãs, possuem representações semelhantes sobre morte, para Marsal e Dobashi (2011), o ambiente familiar ou escolar não cumpre o papel de principal fonte para as crianças aprenderem sobre a morte, sendo possível que essas crianças, tenham sido mais influenciadas pela mídia globalizada.

Diante do exposto, cabe esclarecer que na nossa proposta de pesquisa, as crianças serão consideradas atores sociais que entendem e constroem suas noções a partir de suas experiências e/ou seu contexto sociocultural e não por sua etapa de desenvolvimento cognitivo, ou seja, determinismo biológico.

No contexto brasileiro, Barreto (2003), buscou inserir a discussão sobre morte no ambiente escolar a partir da preocupação com a vida de crianças do ensino fundamental de uma escola da periferia de Campinas-SP. A partir de entrevistas, produção de textos e de desenhos, foi possível perceber que a representação de morte dessas crianças tinha um caráter violento (FIGURA 7), condizente com a realidade em que viviam de violência familiar, exclusão social, condições de precariedade e exposição ao crime. Assim, a representação de morte é resultado da convivência cultural e das condições históricas de vida.

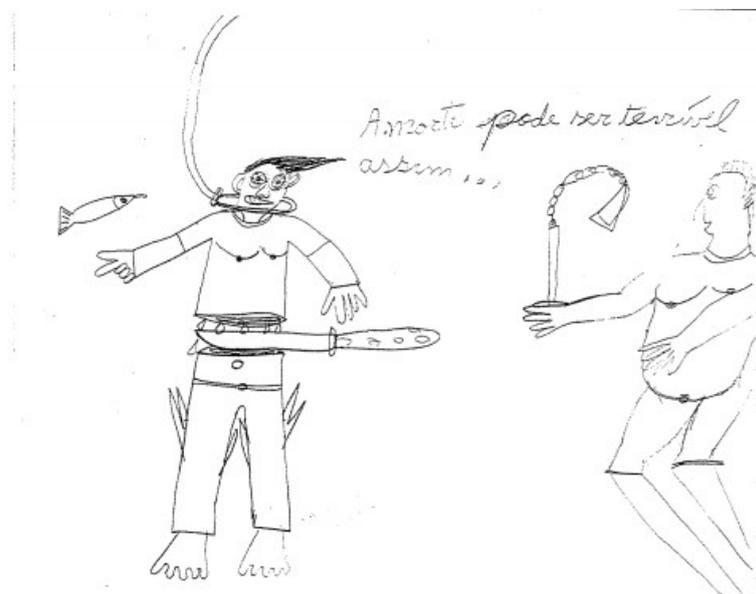


Figura 7- Representação da morte por criança de 10 anos (BARRETO, 2003)

Além do conhecimento sobre morte, Martins (2006), observou que as crianças também sugerem enfrentamentos para a superação da perda, ao analisar desenhos e entrevistas sobre concepções de morte e estratégias de enfrentamento de 45 crianças de 6 a 10 anos e de camada social média, com e sem experiência de morte recente de pessoas afetivamente próximas, em duas cidades do interior de Minas Gerais.

Contrariando os achados de Duval (2018), não foram encontradas menções a personificação da morte relacionada a causa do óbito. Ou seja, as crianças não representaram a morte como um ser que ceifa a vida das pessoas, o que revela uma representação menos fantasiosa e mais realista da morte (MARTINS, 2006).

Quanto às estratégias de enfrentamento da morte, a autora observou que tanto as crianças que tiveram experiência recente de morte de pessoas próximas quanto as que não tiveram, indicaram a expressão emocional, por meio do choro e manifestação de saudade, como principal estratégia para superação. Porém essa expressão é representada na solidão pela maioria, ou seja, a criança aparece sozinha enfrentando o luto (FIGURA 8).

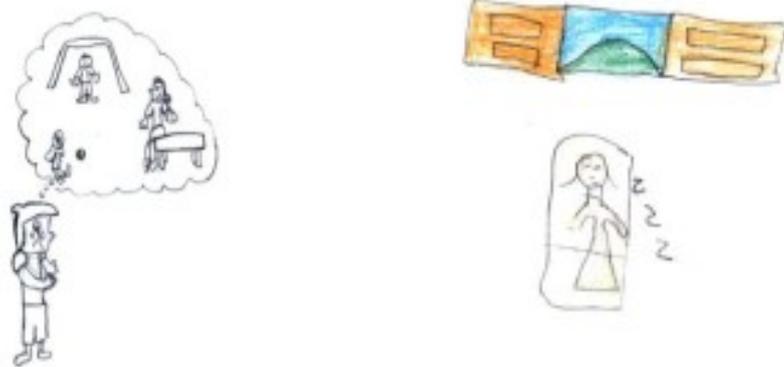


Figura 8- Desenhos de crianças vivenciando o luto.

No primeiro desenho, a criança está enfrentando o luto chorando e lembrando das brincadeiras que fazia com seu irmão. No segundo, a criança representa o enfrentamento do luto deitada em seu quarto, dormindo, enquanto é dia lá fora (MARTINS, 2006).

O suporte social como estratégia de enfrentamento ao luto foi pouco representado pelas crianças, principalmente por aquelas que passaram pela experiência recentemente. Quando mencionado, os sujeitos mais citados como agentes de apoio foram os colegas e amigos, os pais foram citados, porém em menor quantidade. Para a autora,

[...] é possível supor que o índice inexpressivo do suporte social nas histórias esteja relacionado a uma atitude defensiva da própria criança no sentido de evitar, na conversa com o outro, confirmar a morte e/ou potencializar as fortes emoções dela decorrentes (MARTINS, 2006, p. 87).

Tal estratégia de silenciamento e isolamento no enfrentamento da morte, pode ser atribuída a omissão na tratativa do tema com as crianças, como já mencionado neste trabalho. Além disso, acrescenta-se a cultura de sufocamento da expressão de luto e de tristeza como característica de uma sociedade que exige a felicidade como estado permanente do ser humano, ao contrário da tristeza que deve ser reprimida, como afirma Ariès (2017).

O fato de as crianças não terem citado a escola ou o professor como agentes de apoio no enfrentamento a morte, pode apontar que elas se sintam pouco à vontade para falar desse assunto no ambiente escolar ou que não veem abertura para tratá-lo em sala de aula, portanto é preciso pensar caminhos que possibilitem o diálogo mais aberto sobre morte com as crianças na escola.

Diante do exposto sobre os desenhos e a representação de morte, tomamos a hipótese de que os desenhos podem ser frutíferos especialmente para as crianças que sofreram morte dentro família, porque os desenhos podem ajudar as crianças a falar sobre experiências que de outra forma poderiam ser difíceis de expressar. Além disso, os desenhos ampliam a quantidade e a qualidade de informações que as crianças podem revelar sobre sua representação de morte.

2.2.2 Representações Sociais como base teórica

A teoria das Representações Sociais tem sido uma base teórica pertinente aos estudos na área da Educação, por considerar as interações entre os indivíduos como produtoras de conhecimento. No próximo capítulo explanaremos melhor sobre esta teoria. Nos resultados da revisão de literatura apareceram 4 trabalhos que utilizaram a teoria das Representações Sociais: Coelho & Falcão (2006), Pinto & Falcão (2011), Leite (2015) e Magalhães (2008). Os 2 primeiros utilizaram a teoria das representações sociais em investigações na área de ensino de ciências, então apresentamos eles, também, na subcategoria do Tema Morte na Escola, Morte no Ensino de Ciências e Biologia. Agora exploraremos a questão da representação social de morte encontrada nestes trabalhos.

Os objetivos de pesquisa de Coelho & Falcão (2006) e Pinto & Falcão (2011) são semelhantes, concentram-se na identificação e análise das representações sociais de morte humana entre estudantes do Ensino Médio, utilizando uma

análise qualitativa através do procedimento metodológico da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefebvre. O Discurso do Sujeito Coletivo é construído a partir das palavras e expressões-chave encontradas nos vários depoimentos dos membros de um grupo social, juntando-se essas palavras e expressões constrói-se uma frase que reflete uma representação social (COELHO & FALCÃO, 2006).

A partir dos discursos dos alunos, Coelho & Falcão (2006) observaram seis ideias centrais identificadas sobre a morte em duas escolas, uma pública e outra particular: 1. A morte é inevitável (evento natural); 2. Sentido religioso da morte (continuidade dos planos divinos); 3. Explicação científica sobre a morte (desgaste celular, trocas e homeostase do planeta); 4. A morte é um mistério (evento inexplicável); 5. O sofrimento com a morte (tema doloroso); 6. A finitude orgânica com a morte (finitude carnal).

Com base nestas ideias centrais e suas respectivas expressões-chave, foram construídos seis respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC), em ambas as escolas. O DSC que expressa a explicação científica sobre a morte dada pelos alunos da escola pública ficou da seguinte maneira:

Durante o ciclo de vida, há um desgaste natural físico e mental do ser humano que acaba com a morte. A morte ocorre pelo envelhecimento da matéria. Isto que faz com que não exista resistência imunológica, deixando o ser enfraquecido e levando-o a morte. Com ela, deixamos de interagir com os demais seres vivos. Mas imagine se os seres vivos não morressem? A morte é importante para continuar a produção dos seres animais e seres humanos no planeta (COELHO & FALCÃO, 2006, p. 9).

E um dos DSC da escola particular sobre a mesma ideia pode ser construído assim:

A morte é o fim dos processos vegetativos essenciais à vida, tais como respiração, nutrição etc. É quando as células e os órgãos não exercem mais suas funções devido ao estado de falência. A morte faz parte do ciclo evolutivo, podendo acontecer acidentalmente ou por alguma doença maligna (COELHO & FALCÃO, 2006, p. 9).

Nos DSC é possível verificar que a representação de morte aparece atrelada ao fim de um ciclo. No entanto, quando os alunos tentaram descrever o fenômeno natural da morte através de conceitos e terminologias científicas, usos distorcidos de alguns conceitos foram identificados em ambas as escolas.

Como utilizar a expressão “envelhecimento da matéria” em vez de “transformação da matéria” ou “ciclo evolutivo” ao invés do “ciclo de vida”. Para os autores essas distorções indicam que os alunos estão familiarizados com o vocabulário científico, mas parecem não o dominar. Os alunos da escola privada, em maior número, expressaram um DSC com explicações científicas sobre a morte, o que pode ter uma relação direta com a maior carga horária das disciplinas científicas nesta escola (COELHO & FALCÃO, 2006).

Baseada em uma visão mais ampla de educação, Leite (2015) questiona: “por que não há uma preparação para a morte, sendo que nos estudos da Biologia se fala sem constrangimento sobre a vida?” (p. 21). Assim, dentre outros objetivos, a autora procurou por meio de sua pesquisa de mestrado desmistificar a morte, tornando-a mais humana e reivindicando o lugar que lhe cabe, por direito, nos estudos da Biologia.

A proposta da autora foi elaborar um material didático utilizando hipermídias como uma forma de abordar o tema no Programa de Ensino de Biologia do Ensino Médio numa perspectiva transversal de Educação para a morte. Mas, antes disso, ela estudou as representações sociais de alunos de uma escola pública e de uma escola privada (LEITE, 2015). Para levantar as representações de morte, a autora elaborou quatro frases que deveriam ser completadas, por meio de fichas, pelos alunos:

1. Morte para mim é...
2. Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...
3. Acho que eu arrisco minha vida quando...
4. Penso que a morte acontece porque... (LEITE, 2015, p. 70)

Algumas representações comuns sobre morte emergiram das respostas dos adolescentes, como fim, sentimento de tristeza, recomeço, medo, saudade e solidão. Entretanto, o fator que merece destaque no trabalho de Leite (2015) é a representação da morte como um tema excludente:

Percebemos que há uma materialização do processo de morte, como se ela fosse um evento que é determinado ao indivíduo que a compre e que vem com um combo de sentimentos que parecem ser cobrados por uma sociedade ambígua, que não discute a morte, porém exclama por uma demonstração de sentimentos que são impossíveis de ser compartilhados ou comparados, mantendo, desta forma um individualismo que os jovens apresentam, fazendo com que eles se tornem, ao mesmo tempo, indivíduos participativos de uma sociedade, entretanto com tom de sujeito

descontextualizado, que não se vê dentro de um grupo social, nem como pertencente a uma espécie com características que lhe são próprias (p. 80-81)

A ocultação do tema e o varrimento para os hospitais e conversas entre adultos, trouxe aos jovens a sensação de solidão diante da morte. Sendo até um agente produtor de ansiedade, pois embora seja um fenômeno comum e pertencente a todos, não pode ser expresso, discutido ou até questionado em público. Tal sufocamento se torna mais intenso na adolescência, época em que se costuma expressar sentimentos e opiniões com mais intensidade.

Se a ocultação do tema morte ainda é veemente na adolescência e na vida adulta, seria possível refletir sobre o assunto com crianças pequenas? Essa foi a indagação que Magalhães (2008) quis responder em sua pesquisa de mestrado, utilizando, para isto, a análise de representações sociais da morte de professores e pais em duas escolas de educação infantil (uma pública e a outra particular) em Brasília-DF.

Dentre as perguntas aos pais e professores estava: “O que você diria a seu filho/aluno se ele perguntasse o que acontece a uma pessoa quando ela morre?” Os dados gerados não foram diferentes dos já mostrados em outros trabalhos: os pais e professores ao falarem sobre morte com as crianças ancoram-se em explicações religiosas. As respostas tinham termos como papai do céu, estrelinha e anjinho. O que indica que a morte para os sujeitos da pesquisa ainda está muito vinculada às representações sociais historicamente concebidas pela cultura, pelas quais a relação da criança com a morte está permeada de mitos (MAGALHÃES, 2008).

Após essa revisão de literatura, ficou claro que, embora o assunto morte tenha sido tratado em alguns trabalhos, ainda há muito que se explorar e avançar nas discussões sobre as representações de morte das crianças, principalmente essa relação com o Ensino de Ciências. Inclusive é uma sugestão de vários autores dos textos analisados: que se continuem as investigações e discussões sobre o tema. E é nesta direção que pretendemos guiar este trabalho. Além disso, com respeito a Teoria de Representações Sociais, apresentaremos a proposta do Núcleo Central da morte, a partir dos dados gerados.

CAPÍTULO 3

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MARCO TEÓRICO- PARA O ESTUDO SOBRE A

Como já citado anteriormente, pretendemos gerar e analisar os dados de pesquisa por meio da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, publicada no livro *Psicanálise, sua imagem e seu público*, de 1961. Essa teoria era comumente usada em trabalhos da psicologia social, mas vem ganhando espaço nas áreas de Educação e Ensino. Para Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 17):

No contexto da especificidade educacional brasileira, marcada por desigualdades de todo tipo, tanto os estudos bourdieusianos como os inspirados nos trabalhos de Moscovici, ao permitirem a discussão da dimensão simbólica dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, têm muito a contribuir para a compreensão das atuais problemáticas educacionais.

Além disso, “[...] ao conhecer as representações sociais dos sujeitos pode-se realizar práticas, repensar materiais didáticos e a própria conduta do professor a fim de modificá-las e desse modo contribuir para área” (GOUVEIA *et al*, 2017, p.2).

Entender as representações sociais de um sujeito é compreender como é guiado seu comportamento individual e, também, o comportamento de um coletivo, já que as representações sociais são frutos de interações humanas.

Segundo Gazineli e Penna (2006, p. 28):

O campo teórico aberto pela possibilidade de se trabalhar com representações sociais na educação significa, ao mesmo tempo, a superação da visão cientificista e um avanço significativo em termos de compreensão da complexidade de que se reveste a educação (...) significa que o educador reconheça que o sujeito é detentor de um valor diferente do dele e que pode escolher outros meios para desenvolver suas práticas cotidianas. Há uma postura de aprendiz de ambos os lados e há, na realidade, possibilidades de trocas no processo educativo.

Além disso, para Alves-Mazzotti (2008, p. 20) é preciso “[...] procurar compreender como e porque percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam”. Assim, o estudo das representações sociais no campo da educação se torna promissor

[...] por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

É sob essa perspectiva que desenvolveremos uma proposta de geração de dados que nos possibilita identificar e compreender as representações sociais de morte de crianças.

3.1 Teoria das Representações Sociais

A palavra representação, em sua origem, significa fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, podendo ser por uma ideia ou objeto (MAKOWIECKY, 2003). Assim, a representação “é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar de quem representa” (MAKOWIECKY, 2003, p. 4). Por exemplo, a aliança no dedo anelar de um homem representa um compromisso, torna presente um conjugue. Para a autora, um fato nunca é o fato. O que temos é a representação do fato. Mas é preciso nos aproximarmos dessa representação para nos aproximarmos do fato.

No caso da representação social, temos que

[...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 2012, p. 28)

Na frase de Moscovici vale pormenorizar alguns termos que podem explicar de forma geral as representações sociais. O primeiro é “corpo organizado de conhecimentos”. A representação social não é um conceito isolado, uma unidade, é um conjunto, ou seja, possui mais de uma concepção envolvida, é uma conexão de saberes, de visões. Essas conexões juntas formam um conjunto coeso, um corpo, cada elemento só tem sentido quando em contato com os outros.

O segundo termo é “relação cotidiana de trocas”. Uma representação social só é construída na coletividade, na interação entre indivíduos, na comunicação entre

pessoas. E é nessa troca de ideias que vão se transformando os conceitos, as teorias e formando uma representação que traduz o pensamento coletivo.

O terceiro é “[...] uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível”. Assim, a representação social está ligada ao nosso pensamento e, conseqüentemente, à nossa atitude, é de senso prático. As ações estão diretamente relacionadas com a representação social sobre os aspectos envolvidos na situação. Quando é preciso decidir sobre o que fazer, a decisão é tomada buscando a coerência pelo que se tem representado, pelo que se acredita. Toda representação social é expressa por uma ação, toda ação tem na sua origem uma representação.

No entanto, o processo de constituição de uma representação social não é simples e rápido, pelo contrário, é complexo e demorado. Antes disso, é necessário que se entenda a origem dessa teoria.

A Teoria das Representações Sociais (com esse nome) foi sistematizada por Moscovici durante a construção de uma tese entre os anos de 1951 e 1961 e publicada no livro *La psychanalyse, son image et son public* em 1961 na cidade de Paris. No entanto, a ideia de um “pensamento coletivo” já tinha sido defendida por Durkheim (em seu livro Moscovici menciona Durkheim como o primeiro a propor o termo representações coletivas).

Moscovici considerava que a teoria das representações sociais se tratava de algo diferente do que propôs Durkheim, mas afirmou: “Não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre ‘coletivo’ e ‘social’” (MOSCOVICI, 2003, p. 348). Apesar disso, alguns autores se engajaram no trabalho de diferenciar a teoria de Moscovici e Durkheim, como Farr (2013), que explica a diferença entre as duas teorias utilizando tipos de sociedades:

as representações coletivas] era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas. (FARR, 2013, p.39)

Outro ponto de divergência entre Moscovici e Durkheim é a separação entre de individual e coletivo. Para Durkheim esses dois campos tinham uma divisão bem-marcada, enquanto para Moscovici não dá para definir uma incisão entre os dois. Segundo Duveen (2003), as representações coletivas de Durkheim possuem um caráter mais estático, enquanto as representações sociais de Moscovici são mais dinâmicas. Portanto, embora seja o ponto de partida, a teoria de Moscovici não é uma continuação da de Durkheim (DUVEEN, 2003, p. 15), pois

enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.

Em resumo, as representações coletivas dizem respeito a uma classe muito genérica de fenômenos como ciência, mitos e ideologias, não estavam preocupadas com os processos de origem e organização do pensamento coletivo, além de serem estáticas. As representações sociais, de Moscovici, consideram a relação dialética entre indivíduo e sociedade, preocupa-se com os processos de origem e organização do pensamento coletivo, além de considerar a complexidade e multiplicidade de ideias dos sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Apesar das diferenças apontadas entre Moscovici e Durkheim, uma coisa é ponto em comum entre eles: pensar a sociedade como um organismo vivo que possui relações complexas e mutáveis.

O estudo de Moscovici, publicado em 1961, culminou na sistematização da Teoria das Representações sociais, se deu em observar como um conhecimento científico, neste caso o conhecimento psicanalítico, foi difundido em diferentes esferas da sociedade. Ele pesquisou o conhecimento, as opiniões e as atitudes de pessoas sobre a psicanálise, por meio de questionários semiestruturados, pesquisa de opinião e entrevistas. Além disso, pesquisou o que era publicado sobre o assunto na imprensa (jornais e revistas).

A pesquisa sobre as representações sociais da psicanálise de Moscovici só foi possível, porque esse conhecimento havia sido amplamente difundido em

sociedade, já que, para Farr (2013, p. 40) “somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”. É por isso que, fazendo referência ao tema deste trabalho, a morte é um conteúdo fecundo para estudo sob a luz da Teoria das Representações Sociais, uma vez que esse tema tem difusão e repercussão profundas. Antes mesmo da formulação de um conceito científico, a morte já tinha representações.

Segundo aponta Duveen (2003), um dos prováveis motivos que fez Moscovici diferenciar o termo “social” de “coletivo”, foi por considerar que representações sociais são um fenômeno social que acontece em uma época específica da humanidade: a modernidade. Portanto, as representações sociais são uma forma de criação coletiva da era moderna, sendo possível outra forma de criação coletiva em outra época.

Para Moscovici a era moderna inaugura um novo tipo de interação social que reflete diretamente na legitimação do conhecimento. Antes, nas sociedades pré-modernas (sociedades feudais) eram as instituições centradas na Igreja e no Estado, nas pessoas dos sacerdotes e dos reis, que regulavam a legitimação do conhecimento e das crenças. Já na modernidade há uma descentralização do poder e, conseqüentemente, da legitimação do conhecimento, com o fortalecimento da ciência, o desenvolvimento da imprensa e a difusão da alfabetização (DUVEEN, 2003).

O surgimento da imprensa como meio de comunicação foi um fato importante para a consolidação do fenômeno de representações sociais, uma vez que “gerou tanto novas formas possibilidades para circulação de ideias, como também trouxe grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento” (DUVEEN, 2003, p. 17). O que justifica que ao pesquisar as representações sociais da Psicanálise, Moscovici também analisou o material divulgado pela imprensa da época sobre o assunto, levando em consideração o viés ideológico. Tal análise contribuiu, junto com entrevistas e questionários, para traçar o panorama das representações sociais da psicanálise. Segundo Duveen (2003, p. 18) é

[...] a produção e circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da pré-moderna e ajudam a

distinguir as representações sociais como forma de criação coletiva, distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal.

Levando em consideração que a representação social é um fenômeno da modernidade, sendo marcada pela comunicação por mídias, como afirma Moscovici, é possível sugerir a possibilidade da representação social da morte ter mudado a partir deste momento (era moderna). Além disso, essa representação pode ser constituída e reconstituída por meio da comunicação midiática. Assim, podemos relacionar essa premissa com as pesquisas sobre como a morte em filmes infantis, por exemplo.

3.1.1 Relação entre Senso Comum, Ciência e Representação Social

Com o avanço do conhecimento científico e sua supervalorização, o senso comum, muitas vezes, é tido como conhecimento errado, ou ultrapassado. No entanto, Moscovici (2012), apresenta esse saber com um olhar diferente e discute a sua contribuição na constituição das representações sociais e da própria ciência. O autor prefere o chamar de conhecimento popular ou saber popular.

Falar sobre conhecimento popular implica em contrastá-lo com o conhecimento científico, no entanto, em se tratando das representações sociais, é possível tratar esses dois conhecimentos de uma forma não dicotômica. Neste sentido, para Moscovici, um dos objetivos da ciência é transformar a existência dos homens.

Esse objetivo é alcançado fazendo com que sua experiência ordinária gire em torno de temas novos, que suas ações e suas palavras sejam carregadas de significações diferentes, que de certo modo sejam transportados para um universo de relações e acontecimentos estranhos, desconhecidos anteriormente. Caso o alcance, surge transformada em material do qual cada indivíduo e cada sociedade se compõe e recompõe em seguida a história individual e social, parte integrante da vida afetiva e intelectual. Aí seus elementos trabalham e são trabalhados, passam por estases até fundirem-se na massa de materiais passados e perderem a individualidade. Uma ciência do real torna-se ciência no real, dimensão quase física deste (MOSCOVICI, 2012, p. 19- 20)

Assim, um conceito científico ao ser difundido na sociedade é transformado por ela. Não há como esse saber se preservar intacto diante da complexidade das

relações humanas. É preciso que, primeiro, esse saber faça sentido e que, depois, seja utilizado, para que assim, possa se disseminar, tornando-se um domínio público, um saber popular. Ele é, portanto, transformado nesse processo de difusão.

Quando um conhecimento científico é “assimilado, ensinado, comunicado, compartilhado, formata nossa realidade” (MOSCOVICI, 2012, p.21), após as trocas entre sujeitos e ambientes ele passa a ser parte da consciência coletiva. Neste momento a ciência se torna um fato social e o “enraíza na vida cotidiana da sociedade”.

O saber popular, por muito tempo, foi considerado o único combustível para se fazer ciência, o conhecimento prático, da experiência dos sentidos e da tradição das técnicas eram o ponto de partida. Após alguns séculos, essa lógica foi invertida, ou seja, “as ciências inventam e propõem a maior parte dos objetos, dos conceitos, das analogias e das formas lógicas que utilizamos para responder às operações econômicas, políticas e intelectuais” (MOSCOVICI, 2012, p. 22). Ou seja, a ciência se desenvolveu de tal maneira, que se impulsiona por teorias e hipóteses advindas do próprio fazer científico.

Nessa nova lógica esperamos uma explicação científica para todos os fenômenos, valorizando uma espécie de terceirização do saber: “Não esperamos mais ter poder sobre a maior parte do conhecimento que nos diz respeito. Grupos ou indivíduos competentes devem obtê-los e nos fornecer” (MOSCOVICI, 2012, p. 22).

Além disso, a ciência é colocada hierarquicamente superior ao conhecimento comum, ao ponto de não ser considerada para todos, ou seja, há homens que não estão aptos para entendê-la e utilizá-la e na lógica de elitização do conhecimento científico, uma ciência compartilhada é uma ciência enfraquecida. Há, portanto, uma distorção do objetivo inicial da ciência (MOSCOVICI, 2012).

O conhecimento científico é difundido na sociedade à medida que interessa aos indivíduos, por exemplo, a teoria microbiana das doenças que institucionalizou as medidas de higiene (esterilização, ritos de asseio, entre outros) e fez com que a vacinação passasse a ter força por lei. Assim, o saber científico mudou o comportamento da sociedade e passou a compor o conhecimento popular (MOSCOVICI, 2012). Outro exemplo bem contemporâneo é sobre o conhecimento científico sobre proliferação de vírus, sanitização e vacina divulgados massivamente

e integrado as conversas entre os indivíduos a partir do início da pandemia do novo coronavírus.

Portanto, a propagação de uma ciência não pode ser encarada como simplificação ou distorção. Não se trata de empobrecimento das proposições iniciais ou de deslocamento de sentido, mas sim da formação de um outro tipo de conhecimento “adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, em um contexto social específico” (MOSCOVICI, 2012, p.25). Nesse processo há uma modificação do conhecimento popular, nas palavras do autor:

o pano de fundo é uma mudança historicamente decisiva da gênese de nosso senso comum, que não é a transmissão de ideias e a difusão de átomos de ciência ou de informação que observamos, mas o movimento durante o qual são socializados (MOSCOVICI, 2012, p. 25).

Nesse movimento são constituídas as representações sociais. Assim, como o conhecimento científico se altera no processo de difusão, na verdade o que temos circulando e sendo utilizado pela sociedade são representações sociais desse conhecimento. É o que fez sentido e se tornou útil para a comunidade. Temos então que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. (MOSCOVICI, 2012, p. 39)

Em síntese, como afirma Duveen (2003, p. 8), “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”. Sob essa lógica, o conhecimento científico é transformado, na interação entre os indivíduos, em representações sociais e estas são parte constitutiva do conhecimento popular.

Quando colocamos as representações sociais no patamar de conhecimento prático e valorizamos o saber popular como um conhecimento socialmente construído assim como o conhecimento científico, deixamos de “ver o senso comum

não mais como cidadão de segunda classe, mas como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (SPINK, 1993, p. 302).

Por muito tempo o saber popular foi separado do conhecimento formalizado, este último tido como o verdadeiro. Para Spink (1993) foi preciso um esforço de desconstrução da retórica da verdade, componente intrínseco da Revolução científica, no sentido de incorporar o social, relativizado a objetividade, no corpo de conhecimentos válidos. Ou seja, foi preciso colocar em xeque a soberania do conhecimento científico e ao mesmo tempo valorizar/ reconhecer o conhecimento popular. Para a autora:

Esta mudança de perspectiva quanto ao papel disciplinador das teorias do conhecimento, de um lado legitimando o saber não consubstanciado em disciplinas científicas e, de outro, pondo na berlinda o selo de garantia epistemológica, teve um papel fundamental na elaboração do conceito de representações sociais em Psicologia Social (SPINK, 1993, p. 303).

Para Spink (1993) quando tomamos o termo representação como ato ou efeito de representar, como uma interpretação, estamos ligando-a diretamente à ação. A autora conclui que se tratando de representações sociais: “Deixa, assim, de existir qualquer separação entre linguagem e ação, seja pela mediação cognitiva ou pela mediação do contexto social, pois a linguagem é tomada como sendo concomitantemente ato” (p. 303). Assim, “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um ‘conhecimento prático’; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade” (p. 303). Pautado nessa perspectiva a representação social é construção. Não há reprodução direta do objeto, uma vez que o indivíduo ao olhá-lo e apanhá-lo para si o reconstrói com interpretações a nível social e individual.

Como construção histórica e subjetiva a representação social também é dinâmica, possui flexibilidade e permeabilidade. Assim, há representações sociais que mudam ao longo do tempo, mas há outras que são permanentes. Spink atribuiu as representações sociais que resistem ao tempo de imaginário social que seria “o conjunto cumulativo das produções culturais que circulam numa determinada sociedade sob formas as mais variadas: iconografia, literatura, canções, provérbios,

mitos” (Spink 1993, p. 305). Tais elementos na constituição das representações sociais tornam o saber popular ou senso comum diverso, heterogêneo.

Para a autora,

as representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são o lócus da multiplicidade, da diversidade e da contradição [...] e ao aprofundarmos a análise do senso comum, deparamo-nos não com a lógica e com a coerência, mas com a contradição (Spink 1993, p. 305 - 306).

No entanto, trabalhar com o contraditório do saber popular, não significa renunciar ao consenso, pois “algo sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, epistemes historicamente localizadas ou, até mesmo, ressonâncias do imaginário social” (Spink 1993, p. 306). Assim, pesquisar RS significa trabalhar no limite entre a contradição e o consenso, entre o mutável e o permanente, entre o passado e o presente.

Por falar em contradição, mesmo diante de todo status que o conhecimento científico adquiriu nos últimos séculos, em alguns casos o conhecimento popular possui uma força que parece, sobrepor a ciência. Uma vez que, frequentemente, pessoas, mesmo as mais instruídas como mestres e doutores, recorrem a explicações místicas, por exemplo consultam diariamente seus horóscopos, procuram pessoas que curam pela fé, ou consome remédios miraculosos (MOSCOVICI, 2003). Para o autor,

com certeza nós nos tornamos mais tolerantes, hoje, em relação às crenças religiosas que assumem a imortalidade da alma, a reencarnação das pessoas, a eficácia da oração, ou muitas outras coisas que nosso conhecimento da humanidade e da natureza não abarca (p. 167).

A questão da morte ilustra bem a fala de Moscovici. Embora vivamos em uma sociedade tecnológica, cientificamente desenvolvida para explicar por meio da ciência os diversos fenômenos físicos, químicos e biológicos, o fenômeno da morte ainda é tratado com certa misticidade. Por que há tanta credence relacionada a esse fenômeno? Mesmo entre pessoas com nível escolar alto? Parece que a credence atrai pela magia da história, mexe com o imaginário, com um mundo de fantasias,

que de certa forma traz conforto às pessoas. Talvez, seja pela dificuldade de lidar com a finitude da vida, pelo inconformismo do limite.

Por que, mesmo diante da explicação racional, pessoas preferem as explicações não racionais? Para Moscovici (2003, p. 169),

As influências sociais irão encorajar as pessoas a ceder diante dos hábitos, ou afastar-se do mundo externo, de tal modo que sucumbam aos enganos, à satisfação de uma necessidade imaginada. [...] nossas faculdades individuais de percepção e observação do mundo externo são capazes de produzir conhecimento verdadeiro, enquanto fatores sociais provocam distorções e desvios em nossas crenças e em nosso conhecimento de mundo.

Além disso, as crenças e valores conectam os indivíduos. Grupos são formados a partir de crenças em comum, sendo assim, o aceitar dado conhecimento seja científico ou não, gera um sentimento de pertencimento a determinada comunidade. Segundo o autor,

As ideias e crenças que possibilitam às pessoas viver estão encarnadas em estruturas específicas (clãs, igrejas, movimentos sociais, famílias, clubes, etc.) e são adotadas pelos indivíduos que são parte delas. O sentido que comunicam e as obrigações que recebem estão profundamente incorporados em suas ações e exercem uma coação que se estende a todos os membros de uma comunidade (MOSCOVICI, 2003, p. 176)

Portanto, por mais que tenham conhecimento empírico sobre determinado assunto, as pessoas acreditam no que querem acreditar, no que é socialmente dado e aceito. O conhecimento científico em si não é capaz de transformar uma concepção, mas a representação que esse conhecimento ganha, influencia se ele será adotado pela sociedade e com quais transformações, no processo de constituição da representação social. Assim, as pessoas acreditam no que lhes fazem sentir bem.

3.2 O processo de constituição de uma representação social

Para Moscovici (2003), há sempre uma certa autonomia e um condicionamento natural ou social em cada indivíduo. Tomando como base esse

pressuposto, tem-se que as representações sociais possuem duas funções básicas. A primeira é que elas categorizam objetos, pessoas e conceitos baseado na cultura, valores e outras representações. É como se cada pessoa já tivesse em sua mente gavetas organizadas por categorias, aproximações e associações. Assim, cada novo conceito aprendido ou objeto conhecido é enquadrado em uma gaveta. Segundo Moscovici (2003, p. 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Assim, as representações sociais enquadram o objeto dentro de uma realidade construída socialmente.

A segunda função é de prescrição, ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI 2003, p. 36). Antes de começarmos a pensar há uma tradição que dita o que deve ser pensado. A criança quando nasce não sabe pensar sozinha, ou seja, como raciocinar sobre certa situação ou objeto, ela vai aprendendo com os familiares, de forma a se condicionar a um modo de pensar. Sobre isso, Moscovici (2003, p. 37) conclui:

Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

Deste modo, as representações sociais são uma mistura entre as tradições transmitidas por gerações e a nova realidade e/ou experiência. A força de uma representação social pode ser medida pelo tempo em que ela consegue permanecer orientando as ações e opiniões, por quantas gerações consegue existir sem alterações. Além disso quanto mais enraizadas estiverem, mais difícil será de

percebê-las (MOSCOVICI, 2003). A representação social de morte pode ser uma dessas fortes e enraizadas.

A definição que damos a um termo tem peso até em como nos portamos e nos relacionamos com outras pessoas, a partir desse conceito, para o autor:

Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores (MOSCOVICI, 2003, p. 39).

No trecho acima, a discussão de Moscovici era sobre a definição da palavra neurótico dentro da Psicologia Social, mas podemos pensar essa lógica para vários conceitos que possuem representações sociais incluindo o conceito de morte. A palavra morte carrega significados que vão além daqueles elencados no dicionário, um significado que é mais do que uma pessoa consegue definir em palavras, tem um peso cultural que permeia o modo como os indivíduos veem a vida e gastam seus dias.

3.2.1 Ancoragem e Objetivação

Como já dito anteriormente o senso comum e a ciência não estão em lados opostos, a ciência gera por meio das representações sociais o senso comum. Segundo Moscovici (2003, p. 60) “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”. Nessa passagem do científico para o saber popular há dois processos envolvidos: ancoragem e objetivação. É bom lembrar que esses dois processos estão interligados, não há uma hierarquia. O que apresentaremos aqui é uma divisão didática.

Grosso modo, a ancoragem e objetivação são os mecanismos de constituição de uma representação social. Quando um novo conceito é apresentado a sociedade

ele é estranho. Então, é transformado em algo familiar, que faz sentido, e em algo útil, que pode ser usado de alguma forma.

Temos a tendência de classificar e categorizar todo que nos é apresentado, a ancoragem é esse processo de categorização. Nas palavras de Moscovici (2003, p.61): “esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”. Temos então que ancorar é dar nome a alguma coisa, pois quando damos nome o que era estranho, torna-se familiar. Quando damos nome, estamos aproximando o que não conhecemos a algo que conhecemos, estamos ancorando-o em um conceito já estabelecido.

Tudo que aprendemos, classificamos, tudo rotulamos, essa é uma necessidade inerente ao aprendizado, não há neutralidade, tal processo é essencial para a constituição de uma representação social, “pois pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (MOSCOVICI, 2003, p. 62). Assim, representação é um sistema de classificação e de dar significado.

Quando estamos classificando, nós também estamos julgando. Temos um rol de valores em nossas mentes, do certo e errado, bom ou ruim, um conjunto de crenças, pelos quais direcionamos nossos posicionamentos e ações. Assim, “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). A maioria dessas categorizações são feitas por comparações a um modelo, por exemplo, Einstein é um estereótipo de cientista, assim é comum tentar enquadrar cientistas nas características físicas e comportamentais dele.

Para Moscovici, “nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante” (MOSCOVICI, 2003, p. 64). Tal reconhecimento pode estar relacionado a preconceitos guardados na mente, por exemplo, a orientação sexual, a etnia, a classe social, entre outros. Escolhemos o que é negativo ou positivo e

enquadramos os objetos e pessoas nisso. Superar preconceitos significa, transformar as representações sociais enraizadas.

É inerente ao processo de classificação dar nome. A nomeação é a concretização daquilo que antes era abstrato. Quando damos nome a um fenômeno, objeto ou conceito, estamos trazendo-o a tona, tornando-o real. Para Moscovici (2003) há três consequências da nomeação: a possibilidade de descrição do objeto, a diferenciação do objeto dos demais e o surgimento de uma convenção que possibilitará o compartilhamento.

A nomeação dentro da constituição de uma representação social não é fidedigna ao conceito científico, por exemplo, a palavra fadiga é usada para descrever um conjunto de sintomas vagos, está mais relacionada ao cansaço baseado em padrões sociais e individuais, do que ao fenômeno patológico (MOSCOVICI, 2003).

Outro exemplo da nomeação e representação social é a palavra “complexo”. Esse termo é usado socialmente para descrever comportamentos sociais que não estão necessariamente relacionados a um sintoma psíquico como “complexo de timidez”, “complexo de inferioridade”, etc. Esse é um termo do vocabulário científico (Psicanálise) que foi ancorado no vocabulário do saber popular, tornando-se, assim, socializado (MOSCOVICI, 2012).

Temos assim que na Teoria das Representações Sociais todo objeto, conceito ou pessoa é classificado e todo sistema de classificações e relações estão baseados em um consenso, sendo impossível ter um sistema geral, sem vieses. Além disso, classificar e nomear não são meramente rotular, são processos que visam facilitar a interpretação do meio, da realidade e formar opiniões (MOSCOVICI, 2003).

Depois que ancoramos um objeto ou conceito, o processo seguinte é a objetivação. “A objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto” (SPINK, 1993, p. 306). É quando ligamos as palavras à imagens, tornando o que era sem sentido, em algo real.

A comparação é inerente à objetivação. Moscovici usa a comparação entre Deus e pai como um exemplo de objetivação. O conceito de Deus é abstrato, mas quando comparamos Deus com a figura humana de pai, estamos objetivando, ou seja, conseguimos definir uma imagem de Deus (abstrato, invisível) a partir da imagem que temos de pai (concreto, visível), então atribuímos as características de um ao outro. O que era difícil de definir, ganha uma imagem concreta, que faz parte da realidade. Passamos, então, a utilizar a palavra pai para definir Deus, e o significado da palavra pai também é transformada a partir do momento que faz referência a Deus (MOSCOVICI, 2003).

Uma vez que uma sociedade aceita um paradigma, formando uma representação social, torna-se fácil e frequente falar sobre tudo o que se refere a ele. O novo conceito passa a ser usado em várias situações, até como forma de compreender novos conceitos e situações. Moscovici, demonstra isso ao falar sobre a psicanálise que, uma vez popularizada, teve termos relacionados, como complexo, inconsciente e recalque, que se tornaram comum e são usados, inclusive, em falas que não tem relação com a psicanálise. Os termos foram objetivados de tal maneira que adquiriram independência da psicanálise, sendo utilizados em diversas situações no dia a dia das pessoas (MOSCOVICI, 2012).

A objetivação é a transformação da representação em realidade e cada cultura possui uma forma de fazê-la, para Moscovici (2003, p. 76) “nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que possibilita fazer isso”. Desse modo, estamos constantemente objetivando o que entramos em contato.

Alves-Mazzotti (2008) define a objetivação como “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações” (p. 28). Sendo constituída por três fases: construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A construção seletiva constitui a apropriação seletiva do objeto. Nem todos os dados do objeto são retidos pelo sujeito, alguns são descartados. A seleção é

condicionada a cultura e valores do indivíduo e o grupo a qual pertence (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A esquematização estruturante é a sistematização de uma estrutura conceitual referente ao objeto que se torna visível ao indivíduo ou grupo. Assim, é possível acessar facilmente os conceitos ligados ao objeto e fazer relações, o esquema elaborado se tornará em um núcleo ou esquema figurativo da representação. O núcleo figurativo é referência e instrumento para orientar percepções e julgar a realidade, é a parte mais sólida e estável da representação (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Na pesquisa de Moscovici (2013) o núcleo figurativo da psicanálise se constitui no consciente e inconsciente visualizados entre uma linha de tensão onde está o recalque, que dá origem ao complexo (Figura 9).

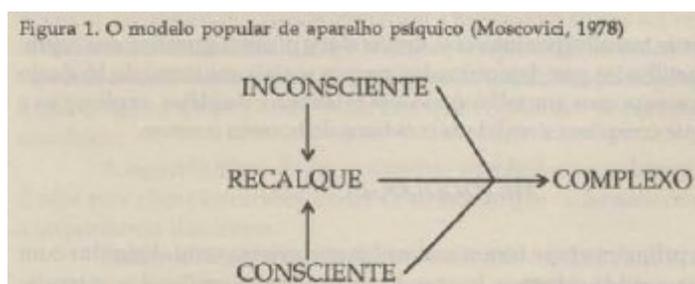


Figura 9- – Esquema do núcleo figurativo da psicanálise, proposto por Moscovici.

A ideia de um modelo figurativo proposto por Moscovici indica que toda representação social possui um núcleo que estrutura o pensamento do grupo sobre um objeto. Abdalla e Vilas Bôas (2020) defendem que para que uma pesquisa seja caracterizada como um estudo de representação social é preciso abordar, de alguma forma, esse núcleo. Fica então, como um desafio desta pesquisa, sistematizar o núcleo figurativo da representação social de morte entre os sujeitos pesquisados.

A última fase da objetivação, a naturalização é a transformação do objetivo representado em algo palpável, pertencente a realidade, concreto, natural. (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Por fim, é importante dizer que, para Moscovici, as representações sociais dependem da experiência e da memória. Ancoragem e objetivação são processos

que lidam com a memória, uma vez que a ancoragem mantém a memória em movimento, está sempre tirando e colocando objetos, pessoas e acontecimentos na mente, que classifica e rotula; e a objetivação produzindo conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior, a partir do que já é conhecido. E uma vez que um objeto ganha uma representação social, é possível estabelecer o núcleo figurativo dessa representação.

3.3 Teoria do Núcleo Central

O psicólogo e professor francês Jean Claude Abric (1941-2012) faz avançar a Teoria das Representações Sociais ao propor uma abordagem estrutural pela Teoria do Núcleo Central. Pode-se dizer que a ideia de núcleo figurativo apresentada por Moscovici, foi a minuta da proposta de núcleo central de Abric, que apresentou um esquema bem estruturado de como se constitui, se consolida e se mantém ou se altera uma representação social.

Segundo Abric (2003, p. 40), “procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação”. Assim, sabendo da importância de se conhecer o Núcleo Central, trazemos aqui os fundamentos de Abric para nos conduzir, posteriormente, na análise das Representações Sociais sobre Morte.

Para começarmos a entender a proposta de Abric é preciso conceber que, segundo o autor, uma representação social é constituída por dois elementos: o núcleo central e o sistema periférico. Em resumo, o núcleo central é a parte inflexível da representação, enquanto o sistema periférico é susceptível a variações. Para Abric (2003, p. 38): “se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne”.

O núcleo central deve ser, então, consistente, seus elementos bem consolidados, é a “parte não-negociável”, logo, a mudança no núcleo central implica na alteração ou abandono de uma representação social. O núcleo central é consensual, está marcado na memória coletiva, enquanto o sistema periférico pode mudar dependendo do contexto, ambiente e até história pessoal do sujeito (ABRIC, 2003). Ainda segundo o autor: “O ataque, o questionamento, do núcleo central é sempre uma crise, e não somente cognitiva, mas que concerne os valores” (p. 39).

Mas flutuações nos constituintes do sistema periférico não comprometem o núcleo central.

Assim, o núcleo central possui três funções: a geração, organização e estabilidade das representações sociais. Enquanto o sistema periférico tem o papel de concretizar, regular e preservar os comportamentos, individualizam as representações, protegendo o núcleo central contra alterações bruscas (ABRIC, 2003).

Aprofundando na teoria de Abric, temos que o núcleo central é constituído por elementos que possuem diferenças entre si, uma vez que um tende a ser mais importante do que outro em uma determinada representação, o autor classificou-os como normativos e funcionais (ABRIC, 2003).

Os elementos normativos são os que estão relacionados a ideologia do grupo, julgamentos, sistemas de valores, estereótipos e opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere. Enquanto os elementos funcionais dizem respeito as condutas praticadas, eles estão ligados às atitudes dos indivíduos. Para Abric (2003, p. 41), “a coexistência desses dois tipos de elementos permite, então, ao núcleo central realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático; ou seja, de um lado, justificar os julgamentos de valor; e; de outro, atribuir as práticas específicas”.

Mesmo sendo o conteúdo no núcleo estável, não variável em função do contexto, há elementos desse núcleo que são mais utilizados que outros. Esses elementos seriam acionados a partir do processo de ativação, que, para Abric (2003), este é o processo pelo qual os elementos do núcleo central são trazidos à tona dependendo da situação, quanto mais um elemento é ativado, mais ele é importante para seu núcleo.

O sistema periférico de uma representação não pode ser entendido como a parte de menor importância, na verdade, ele protege o núcleo central conferindo-lhe estabilidade, garantindo, então, a manutenção da representação. Se observarmos discursos superficiais sobre determinada representação, podemos perceber pontos divergentes e, até mesmo, opostos, mas ao aprofundarmos o estudo, chegaremos à mesma representação social, ou ao núcleo central (CAMPOS, 2003).

Assim, uma representação social não é definida necessariamente pelo consenso entre os discursos dos membros de um grupo, mas pelo fato dessa

representação se organizar em torno de mesmo conjunto invariável de elementos, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com qual são confrontados, ou seja o núcleo central (ABRIC, 2003).

Para Abric (1994a) in Campos (2003, p. 26), o sistema periférico possui três funções:

a) concretização, função na qual os elementos oriundos do processo de ancoragem permitem o entendimento da representação em termos bem concretos; b) regulação, na qual os esquemas permitam a adaptação dos conteúdos e processos coletivos às mudanças do contexto externo; c) defesa, na qual o sistema aparece desempenhar o papel de um “para-choque”, modificando e neutralizando importantes modificações no meio, de modo a evitar ao máximo as transformações bruscas do núcleo e evitar o ataque aos elementos centrais por parte da realidade, quando esta sofre uma mudança intensa.

Para Campos (2003), ao contemplarmos a estruturação de uma representação social por meio do conhecimento dos elementos núcleo central e sistemas periféricos, conclui-se que “as representações são, ao mesmo tempo, estáveis e movediças, rígidas e flexíveis” (CAMPOS, 2003, p. 27). E esse entendimento possibilita várias perspectivas para a pesquisa científica.

A título de exemplo, em um trabalho na área da educação sobre representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores, Machado e Aniceto (2010) sistematizaram o que seria o núcleo central e o sistema periférico dessas representações. Assim, as autoras trazem como núcleo central os elementos: avaliação, continuidade, processo, tempo e respeito. No sistema periférico apareceram os elementos: aprendizagem, alfabetização, avanço, aprovação, promoção, construção, competência, desenvolvimento, dificuldades, compromisso e conhecimento.

Em trabalho similar, Soares e Machado (2018), identificam o núcleo central das representações sociais da violência contra o professor, construídas por docentes da Região Metropolitana do Recife-PE. As autoras, consideraram, a partir dos dados de pesquisa, que o núcleo central dessas representações é formado pelas palavras: Social e Desrespeito.

Como a palavra Social aparece como o termo mais arraigado à representação dos professores, o elemento mais rígido e norteador do núcleo central de violência contra eles próprios; uma vez que foi o termo mais citado e que também orientou

todas as respostas, as autoras lhe atribuíram o caráter normativo do núcleo. Enquanto a palavra Desrespeito foi atribuída ao caráter funcional do núcleo central, pois ela reflete relações de conduta, comportamento e ações dos docentes na violência contra eles (SOARES E MACHADO, 2018).

Tais fundamentos da Teoria do Núcleo Central de Abric e exemplos expostos, nos leva a nos questionar: Qual é o núcleo central da representação de morte? Quais são as partes consensuais e quais as flutuantes? O que levaria a uma crise na representação de morte das crianças pesquisadas? Seria a afirmação de que a morte é o fim de sua existência? Que não existe o céu ou inferno? Essas são indagações preliminares que poderão nos guiar no processo de análise dos resultados e formulação das representações sociais de morte.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Investigações em Representações Sociais com crianças

A maioria das discussões e pesquisas a partir do referencial teórico-metodológico das representações sociais é em torno do mundo adulto e tem o adulto como sujeito, no entanto, acreditamos que as crianças podem ser sujeitos de investigações em representações sociais, ao considerarmos os processos pelos quais elas se tornam personagens ativos na sociedade (DUVEEN, 2013).

As crianças já nascem em um mundo com representações sociais, é através da apropriação e internalização delas que vão se constituindo sujeitos em uma comunidade. As representações internalizadas estão intimamente relacionadas com os processos de construção de identidades (DUVEEN, 2013).

Para Duveen (2013), há uma clara aproximação entre a teoria de Moscovici e a de Piaget, que robustece o estudo das Representações Sociais em investigações em crianças:

[...] para Piaget, o conhecimento se desenvolve através das interações da criança com o meio ambiente, ao longo das quais ela chega a coordenar suas próprias ações e, a partir daí, a abstrair operações mais gerais. De modo similar, Moscovici (1972) elaborou e defendeu o que ele considera uma PSICOLOGIA SOCIAL *sistemática* [...]. Mais tarde, Moscovici (1976a) chegou a caracterizar sua posição como exemplo de uma PSICOLOGIA SOCIAL genética, e o uso mesmo da palavra genética, tão impregnada de sobretons piagetianos, deve servir como um alerta para a harmonia existente entre esses dois autores (DUVEEN, 2013, p. 210)

De modo genérico, para o autor, definimos que um dos pressupostos da teoria genética de Piaget é que para compreender qualquer coisa é necessário, antes, compreender os processos pelos quais ela foi produzida. De igual modo, para entender uma representação social, é preciso entender os meios pelos quais elas são criadas e transformadas.

Neste sentido, podemos dizer que a representação social da morte, constitui, entre outras, a identidade do sujeito desde a infância. Investigar quais as representações sociais de morte construídas pelas crianças, nos possibilitará inferir como é a constituição desta representação também na comunidade em que elas fazem parte.

Em se tratando do campo de estudo em representações sociais “teoria, epistemologia e metodologia formam aqui um círculo contínuo e influenciam-se mutuamente, gerando um processo permanente de reflexão” (SPINK, 2013, p. 95). Temos assim uma base teórica rica, que nos permitirá aprofundar o tema em várias nuances. Como dito por Jodelet:

No plano empírico, estamos diante de uma proposição que oferece a vantagem de associar dispositivos metodológicos específicos a modelos particulares para o tratamento da noção de representação. Assim, é possível ter à sua disposição, segundo a problemática dada e o meio que se estuda, uma bateria de técnicas qualitativas e quantitativas adaptadas à construção e à exploração dos objetos de pesquisa (JODELET, 2011, p. 21).

Diante das possibilidades da pesquisa em representações sociais, nossa proposta metodológica se constituirá em três momentos para a geração de dados: 1. o uso de histórias para introdução da temática; 2. a elaboração de desenhos e 3. a entrevista sobre os desenhos produzidos pelas crianças.

Tomamos como premissa, nesta pesquisa, a afirmação de Spink (2013) de que a definição dos instrumentos por si só não define o rigor da metodologia, mas a compreensão dos limites e possibilidades de cada procedimento, considerando, dentro do método escolhido, o objeto de estudo de uma maneira particular. É por assim entender, que respeitaremos os limites dos sujeitos, dos instrumentos e do método, ao mesmo tempo em que estaremos atentos aos dados que nos permitirão compreender as representações sociais sobre morte.

Assim, realizaremos uma pesquisa empírica em uma escola pública municipal de Aparecida de Goiânia com crianças que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental (faixa etária de 9 a 10 anos).⁷

⁷Diante da emergência de saúde pública imposta pela pandemia do novo coronavírus, a qual modificou a dinâmica escolar, apresentamos no Apêndice 8, uma proposta metodológica alternativa em caso de impossibilidade de cumprimento desta.

4.2 O uso de histórias infantis para a introdução ao tema

Entendemos que histórias infantis são um meio atraente de se tratar de vários assuntos com crianças. Isto, porque, os pequenos quase sempre estão dispostos a ouvir enredos e ver imagens criados para suas faixas etárias. O uso de literatura infantil estimula a criatividade e a incentiva a expressão do público infantil. Utilizaremos, então, duas histórias infantis para iniciar o assunto sobre morte de uma forma leve e lúdica.

A primeira história a ser contada é do livro literário “O guarda-chuva do vovô” de Carolina Moreyra (FIGURA 10), que é protagonizada por uma menina que ia na casa dos avós, o avô estava sempre no quarto, a menina percebeu que ele estava diferente e até perguntou para o pai se o avô estava encolhendo. Um dia quando voltou à casa dos avós, o avô não estava mais.

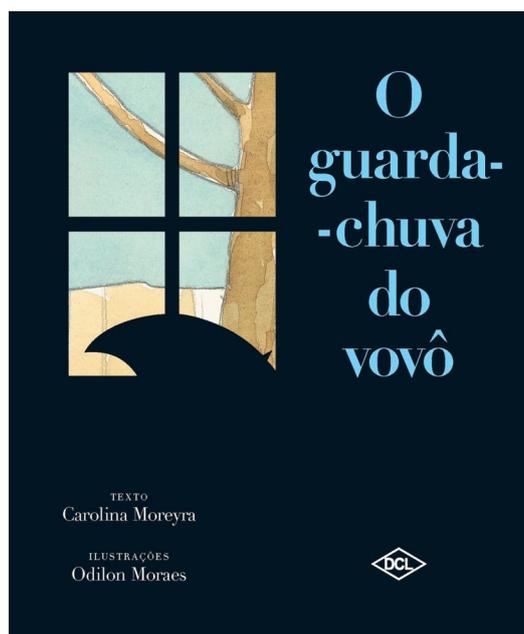


Figura 10- Capa do livro literário de Carolina Moreyra

A segunda história é um curta-metragem, disponível na plataforma de vídeos YouTube, que trata a morte por meio da perda que um animal de estimação: “O Dia em que o Passarinho não Cantou”⁸, produzido a partir do livro das psicólogas Luciana Mazorra e Valéria Tinoco que tem como objetivo principal abrir o diálogo sobre perdas e luto com crianças (FIGURA11).



Figura 11- Cena retirada da curta “O Dia em que o Passarinho não Cantou”

O curta tem duração de 5:24 min, no qual conta a história de uma menina, chamada Kaká, que tinha um passarinho, chamado Lico, como animal de estimação e que, um dia, Lico não foi ao encontro dela ao sair da escola. Chegando em casa, Kaká percebeu que ele estava doente, chamaram o médico e ele disse que a ave não tinha cura. O melhor amigo de Kaká acabou morrendo e o restante da história trabalha a questão do luto quando a menina é consolada pela mãe e por uma amiga da escola.

Para fins didático-metodológicos desta pesquisa, separaremos a história em dois momentos, o primeiro momento é o que Kaká sente a ausência do passarinho e recebe a notícia da doença incurável; o segundo momento é o que é trabalhado a questão da perda e do luto. Para nossa atividade de introdução ao assunto da morte, interromperemos o vídeo na primeira parte, na qual o médico diagnostica a ave com uma doença incurável (aos 2:10 min), pois até então, não é citada a palavra

⁸Link do vídeo no You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=yM1AE02sE20>

morte. O objetivo é deixar que as crianças reflitam sobre o que pode acontecer com Lico, deixando a morte subentendida como aconteceu na história “O guarda-chuva do vovô”.

Após a contação das duas histórias, algumas perguntas instigadoras deverão ser feitas, como exemplo: Por que o vovô só ficava no quarto? Onde o vovô está? O que aconteceu com o Lico? O que significa ter uma doença incurável? Qual a semelhança entre o vovô e o Lico? A intenção é que as crianças cheguem na temática morte.

Para encerrar a primeira fase, será pedido as crianças que façam desenhos, nas seguintes palavras: “Represente por meio de um desenho imagens que veio a sua mente quando tratávamos do assunto morte”.

4.3 O desenho como fonte de dados na pesquisa com crianças

O desenho infantil é uma ferramenta privilegiada em relação à expressão, bem como representação, assim sendo, é de extrema relevância àqueles que pesquisam fenômenos associados ao universo infantil. Isso se dá ao fato que este tipo de desenho possibilita o acesso ao mundo psíquico da criança que, geralmente, não encontra vias de expressão por meio do discurso oral (GOLDBERG; FROTA 2017).

Corroborando com essa perspectiva, Natividade, Coutinho e Zanella (2008), realizaram um estudo que investigou os sentidos do trabalho atribuídos por crianças de sete a oito anos de idade, por meio do uso do desenho e discutiu-se sobre a sua utilização como um procedimento que se complementa à entrevista nos casos de estudos com criança.

Os autores observaram que os desenhos desenvolvidos pelas crianças, de maneira geral, se associavam às atividades dos seus pais, ou até mesmos com suas próprias rotinas cotidianas. Viu-se também que os desenhos devem ser analisados à luz da verbalização da criança, ou seja, não podem ser passíveis somente à interpretação do pesquisador, tendo em vista que cada um atribui um significado. Assim, é por intermédio do desenho e da verbalização sobre este, que se pode ter

acesso mais genuíno aos sentidos atribuídos pelo sujeito à sua produção e, por conseguinte, à realidade onde vive (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

Nessa perspectiva, Andrade e Gonçalves (2011) concordam que o desenho infantil é uma fonte rica de dados sobre as visões e concepções de mundo da criança, porém, as investigações que utiliza o desenho infantil devem tomar cuidado com a análise “adultocêntrica”. Para os autores, a pesquisa que é desenvolvida pelo adulto, pode trazer a visão de mundo desse na interpretação do desenho.

Nas pesquisas que têm a criança com objeto de investigação, e em que percepção do adulto impera, a visão da criança pode ser negligenciada, ou seja, são ouvidas, mas não efetivamente escutadas, conseqüentemente silenciadas, tendo em vista que o adulto que tem poder final no processo de escrita da pesquisa. É nessa concepção de desconstrução do olhar “adultocêntrico” que “as vozes infantis ganham visibilidades, nesse sentido, os desenhos constituem-se como um meio para que suas vozes, antes silenciadas, venham à tona, abrindo novos caminhos para a afirmação da criança enquanto ator social.” (ANDRADE; GONÇALVES, 2011, p. 06).

Portanto, não tem como realizar pesquisas sem escutar de forma qualificada uma criança. Nesse sentido, o respeito as crianças como autores sociais, é amplamente defendido pela Sociologia da Infância, que destaca o desenho infantil como um recurso para conhecer melhor os fenômenos envolvendo esse público, como as suas percepções, expressões, investigando as suas representações de mundo nas pesquisas (ANDRADE; GONÇALVES, 2011).

Nesse prisma, Goldberg e Frota (2017, p.178), afirmam que,

[...] o desenho infantil configura-se como um instrumento valoroso para a visibilização do ponto de vista da criança, de modo que defendemos o desenho como um importante recurso de pesquisa, que deve ser preservado, estimulado e valorizado. Não podemos esquecer que, através da expressão gráfica, a criança não só se conta, mas imagina, brinca, sonha e projeta seu futuro.

Destaca-se que na atualidade, os estudos envolvendo crianças visam um novo olhar sobre a infância, se reconhece que é necessário ouvi-las e percebê-las como indivíduos ativos, bem como produtores de cultura. Assim, “Dar voz’ à criança,

dar espaço para que ela se expresse, para que represente, fale e grite [...]” (GOLDBERG; FROTA 2017, p. 178). Nesse aspecto, o desenho infantil se estabelece como um relevante recurso de pesquisa que deve ser estimulado, valorizado, tendo em vista que a partir dele a criança brinca, imagina, sonha e faz projeções.

Os desenhos são utilizados como meios de expressão pelo homem, desde os tempos das cavernas. As charges do jornal, as pinturas de arte, o grafite, todos, pressupõem um agente ativo que veicula suas opiniões, valores, interesses e pontos de vista. Assim, desenhar é também comunicar (FÁVERO e SALIM, 1995).

O desenho pode ser tomado como veículo para externalização de conteúdos simbólicos e, ao mesmo tempo, é uma maneira de dar significado ao real. Com o caráter de externalização de símbolos, o desenho possui duas características principais: 1. a indissociabilidade entre forma e conteúdo, e a 2. sua capacidade de representação, seja de um objeto, pensamento, ou de um conceito. Isso leva o desenho das crianças além do domínio artístico e ele pode ser uma fonte rica para coletas de dados em pesquisas sobre representações sociais (FÁVERO e SALIM, 1995)..

Desenhar é uma atividade comum no cotidiano da educação infantil e ensino fundamental. Ela tem sido um meio satisfatório para acessar os pontos de vista, percepções e pensamentos que as crianças têm sobre diversos assuntos (Tamm & Granqvist 1995, p.207). A importância das crianças se expressarem graficamente reside no fato de que para algumas pode ser difícil expressar-se verbalmente.

O estudo de Darling-McQuistan (2017) em uma turma de escola primária, expôs que o desenho além de seu papel de expressão, apoia o processo coletivo de criação de significado dos alunos e da própria professora. O que reforça a ideia de que as crianças, ao desenhar, não apenas visualmente representam algo, mas dão sentido a isso.

Nesse caso, os desenhos infantis funcionam como representações de suas ideias, considerando que uma representação é a forma em que “os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

Tão importante como o desenho, é o processo que leva a ele, isto inclui o material, o ambiente, o papel do facilitador e assim por diante. Um exemplo é o uso

da cor ou a falta dela nos desenhos das crianças; a coloração pode ter usada para representar um certo objeto estereotipado (flores são vermelhas) ou simplesmente estar limitada ao número de cores fornecidas pelo facilitador, mas também pode ter conotações emocionais (MALCHIODI, 1998 *apud* DUVAL, 2018).

Segundo Cox (2005), os desenhos das crianças não são determinados pelo nível de desenvolvimento cognitivo que estão, ao desenhar a criança tem controle sobre o que produz, ou seja, seu desenho é intencional. Assim, o autor sugere concentra-se na compreensão dos propósitos por trás dos desenhos, em vez de usá-lo apenas para demonstrar uma análise orientada por fatores que acreditamos ser culturalmente determinados. Em outras palavras, é preciso saber a intenção da criança ao produzir determinado desenho, fugindo de interpretações pessoais.

Nesse sentido, a pesquisa de Einarsdottir *et al.* (2009, p.229) observa a importância do desenho como um processo em que as crianças não apenas desenharam, mas falam sobre seus desenhos, construindo e atribuindo significado a eles. As narrativas sobre os desenhos demonstram que as crianças possuem controle sobre desenhos e pode revelar mais sobre suas intencionalidades ao representar certo objeto, tema ou pessoa.

Os desenhos e a narrativa que os acompanha não são entidades separadas - ambos são parte integrante do processo de criação de significado (COX, 2005). Considerando o comentário e o desenho, reconhece-se a construção social sobre o que está desenhado e direciona os adultos ao que realmente as crianças procuram transmitir em seus desenhos.

Além disso, pedir que narrem o desenho permite a fluidez e a flexibilidade da criação de significado das crianças - as mudanças que ocorrem nos desenhos como resultado de comentários durante a produção ou desenhos que geram comentários diferentes são todos reconhecidos como parte da construção do significado (COX, 2005).

Tais mudanças de significado não são percebidas como limitações que refletem deficiências no desenvolvimento. Em vez disso, elas refletem o controle das crianças sobre o processo: "mudanças de mente são fundamentais para o envolvimento intencional da criança ao desenhar - o processo de decodificar e codificar marca e significado" (COX, 2005, p. 123, *tradução nossa*). Duas consequências imediatas dessa visão emergem - em primeiro lugar, a importância

de observar a narrativa das crianças durante o processo de desenho e, em segundo lugar, as implicações de registrar ou fixar o significado do desenho, rotulando-o.

Se a narrativa das crianças durante o processo de desenho registra a jornada de construção de significado, é isso, assim como o próprio desenho, que fornecerá o discernimento sobre os entendimentos e perspectivas das crianças. Torna-se então importante para pesquisadores se envolverem com crianças ou, pelo menos, conhecerem esse processo, a fim de entender as intenções das crianças ao desenhar (EINARSDOTTIR *et al.*, 2009). Assim, as palavras ancoram significados aos desenhos, da mesma maneira como as legendas servem para interpretações de fotografias.

Portanto, consideramos válido que as crianças possam expressar suas opiniões visualmente através de seus desenhos e verbalmente através das narrativas sobre eles, que indicarão suas representações sobre o assunto da morte.

4.4. A narrativa sobre os desenhos elaborados

A entrevista constitui a última etapa do procedimento de geração de dados, nela, buscaremos a narrativa da criança sobre o que foi desenhado. O relato sobre o desenho constitui uma etapa imprescindível, porque nos indicará a intenção da criança em desenhar cada elemento, nos livrando de interpretações errôneas.

O tipo de entrevista será semiestruturada ou entrevista guiada como denominada por Richardson, (2012, p. 210), “a qual permite ao entrevistador utilizar um ‘guia’ de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não estão pré-formuladas, são feitas durante o processo”.

Nesta pesquisa, utilizaremos um guia para a entrevista que instigará as crianças a contar detalhes sobre seus desenhos e, conseqüentemente, expressarem suas representações sociais sobre morte (APÊNDICE 3).

4.5 Procedimento de Análise

4.5.1 Análise de conteúdo

Considerando esta uma pesquisa de cunho qualitativo, escolhemos a Análise de Conteúdo (AC) como um instrumento de análise adequado para os dados gerados, uma vez que essa técnica possibilita sistematizar e categorizar conteúdos provindos de comunicação verbal ou textual.

Além disso, quanto à interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos: o do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Isto, porque, os dados devem ser sistematizados e categorizados, seguindo as etapas estabelecidas, mas a interpretação desses dados ultrapassam a descrição, pois com as categorias definidas é possível ir para além das aparências, nos permitindo inferir sobre as causas históricas e sociais que estão por trás do que foi transmitido (BARDIN, 2015).

Como define Bardin (2015, p. 48), a Análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O campo que a AC trabalha é o das comunicações, portanto, é preciso ter uma transmissão de mensagens para que se possa utilizar essa técnica. Para Henry e Moscovici (1968 apud in Bardin, 2015, p. 33): “tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Nesta pesquisa, consideramos que a forma de comunicação a ser analisada pela AC será as transcrições das entrevistas das crianças, pelas quais elas narram o que desenharam sobre a morte.

A partir dessas definições, temos, então, três aspectos a se considerar na Análise de Conteúdo: a descrição analítica, a sistematização em categorias e a inferência.

A descrição analítica é a primeira fase de tratamento após a coleta e organização dos dados, é a enumeração das características do texto. É nesta etapa que se formula as hipóteses e indicadores que fundamentarão a interpretação final (BARDIN, 2015) Aqui foi o momento em que fizemos a leitura das entrevistas das

crianças e comparamos com os desenhos sobre morte, examinamos com atenção as palavras e os símbolos desenhados e mencionados.

A sistematização em categorias é feita a partir de critérios estabelecidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, o trabalho de categorização, como dito por Bardin (2015), é um método taxonômico que consiste em classificar diferentes elementos em diferentes “caixinhas”, separados e organizados conforme a correspondência entre eles. Como enfatiza a autora: “um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências” (BARDIN, 2015, p.57). O critério definido por nós foi a procura de palavras, símbolos e expressões que indicasse a representação social de morte das crianças.

A inferência é o momento em que o pesquisador utiliza toda sua sensibilidade analítica para deduzir o que foi dito, não somente pelas palavras e frases elaborados pelo sujeito, mas pelas condições de produção do conteúdo analisado. Isto inclui conhecer e considerar variáveis psicológicas, sociológicas e culturais do emissor, bem como a situação/modo em que a comunicação foi feita. Como nos descreve Bardin (2015, p. 43):

A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse um receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira.

Isto implica que além do que foi dito nas entrevistas dos alunos sobre os desenhos representando a morte, o olhar da análise também considerou os aspectos socioculturais sob os quais os alunos estão inseridos, levando em consideração também o que não foi dito, os silenciamentos.

Ao compararmos os pressupostos da Análise de conteúdo com os da Teoria das Representações Sociais, é possível perceber uma aproximação teórica, uma vez que ambas estão centradas nos processos de comunicação e interpretação da realidade.

Para Natt e Carrieri (2015, p. 85), “se por um lado as representações sociais possibilitam que o desconhecido torne-se familiar aos indivíduos, com a AC é

possível se proceder às interpretações que corroborem para a compreensão da realidade. Assim, a Análise de Conteúdo considerando o contexto em que o texto foi elaborado, proporciona a identificação das representações do sujeito.

A proposta de análise de Bardin, permite a identificação dos processos de ancoragem e objetivação de uma representação social. Segundo Natt e Carrieri (2014, p. 87):

Ao retomar o fato de que a ancoragem constitui-se no processo de atribuição de sentido às novas ideias e conceitos inserido num grupo ou contexto, compreende-se que a AC auxilia no processo de compreensão da dinâmica que perpassa as ancoragens, já que permite ao investigador trazer à tona temas recorrentes nos processos de comunicação e relacioná-los a temas correlatos, permitindo assim, uma análise dos fundamentos que possibilitam a ancoragem. Em outras palavras, a AC viabiliza que se faça emergir tanto os temas já familiares a uma determinada realidade quanto os temas ainda em processo de inserção, por meio do procedimento de correlação entre os termos e suas condições de produção.

Ao ter conhecimento do processo de ancoragem de uma representação, por consequência é identificado a objetivação da representação, que, grosso modo, é a forma em que os indivíduos empregam a representação em seu contexto cultural.

Assim, reforçamos mais uma vez a AC como uma técnica legítima e apropriada para identificação e compreensão de representações sociais das crianças sobre a morte. Os passos de análise designados pela técnica ficarão mais evidentes em no Capítulo 5, que apresentamos os resultados e discussões.

4.6 O Contexto de Pesquisa

A definição da escola-campo para a realização desta pesquisa teve alguns obstáculos. Houve tentativas em três escolas públicas municipais de Goiânia-GO, mas a apresentação da temática morte, a ser trabalhada com crianças do ensino fundamental, parece ter assustado as coordenações pedagógicas, que silenciaram-se após a exposição deste projeto de pesquisa. Fomos acolhidas, então, em uma escola da rede municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, cidade da região metropolitana.

A escola está localizada em um bairro antigo, mas que ainda se encontra em crescimento populacional. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola,

Por ser uma periferia ainda sofre por falta de infraestrutura como saneamento básico, iluminação pública de qualidade e segurança. A região possui altos índices de criminalidade, inclusive, a própria Unidade Escolar já foi alvo de arrombamentos e roubos (PPP, 2021).

Sobre os alunos, ressalta-se que a maioria é de baixa renda e que há muitos que, devidas circunstâncias sociais, acabam desistindo de frequentar a escola. Segundo o documento, a maioria dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentais necessita de atenção especial no que se referem às relações familiares, aspectos afetivos, emocionais, sociais e também relacionados à saúde física (PPP, 2021).

No total a escola atende cerca de 750 crianças, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Ofertando turmas de Educação Infantil (Agrupamento V) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos) (PPP, 2021).

Como medida preventiva à disseminação do COVID-19, a Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia criou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Sob este regime, as escolas iniciaram o ano letivo de 2021 de forma remota, por meio de aulas online. No momento desta pesquisa, o REANP estava acontecendo de forma híbrida. Para atender uma normativa que limitava a lotação nas salas de aula até 50% da sua capacidade, a escola criou um plano de revezamento, no qual metade da turma assistia aulas presenciais por uma semana, enquanto a outra metade realizava os estudos de forma remota.

As turmas escolhidas para a investigação foram as turmas de 3º e 4º ano, abrangendo então, crianças na faixa etária de 9 a 10 anos de idade.

CAPÍTULO 5

A IDENTIFICAÇÃO NO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE A MORTE

Os dados da pesquisa em questão foram gerados durante algumas visitas à escola pública municipal. A coordenação pedagógica da escola e a direção foram receptivas a proposta de pesquisa, ressaltaram, inclusive, a importância do tema no momento da pandemia da COVID-19. Inicialmente tivemos uma conversa introdutória com a turma explicando o tema e perguntamos aos alunos quem gostaria de participar. Consideramos importante que antes do consentimento dos pais, os próprios alunos fossem consultados sobre sua vontade de participar, então, entregamos aos que se dispuseram um termo de consentimento, menos formal, que denominamos de “Convite” (APÊNDICE 5). Aos que aceitaram o convite de participar da pesquisa, enviamos para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 6) para a autorização dos pais.

Nessa primeira abordagem tivemos muitas negativas dos pais, não autorizando a participação dos filhos na pesquisa por ser o tema morte. As crianças cujos pais não autorizaram relataram que eles consideraram “pesado”. Tal situação exemplifica o que já foi discutido por autores como Azevedo (2009), sobre o tabu e o silenciamento do diálogo sobre morte com as crianças.

Os estudantes até demonstraram interesse em participar da pesquisa, relatando que viu sobre morte em tal filme ou até vivenciou tal situação na família. Inclusive, uma fala de uma aluna que não foi autorizada a participar da pesquisa pelo pai, ilustra bem a situação da ocultação do tema pelos adultos, enquanto as crianças têm acesso pelas mídias. A aluna disse: *“Eu não sei porque meu pai não deixou eu participar, se vejo sobre morte em vários lugares”*. Ela estava desapontada com a negativa do pai.

Diante de poucas autorizações, a coordenação pedagógica sugeriu enviar junto com o termo de consentimento um bilhete da escola, reiterando o apoio da pesquisadora no ambiente escolar e que era uma atividade acadêmica “confiável”. Então, tivemos um número maior de crianças participantes, vinte no total. Assim,

conduzimos a pesquisa conforme o planejado: momento de contação de histórias, produção dos desenhos sobre morte e entrevista sobre os desenhos.

5.1 Construindo e evidenciando as categorias

Face as discussões apresentadas e dos procedimentos metodológicos de pesquisa mencionados no capítulo anterior, nosso desafio foi contemplar o conjunto dos dados coletados, conduzindo nossa análise de forma a considerar tanto a complexidade do tema morte, como a especificidade do público infantil, ao propor a sistematização das representações sociais.

Para tanto, seguimos as recomendações de Bardin (2015), sobre o tratamento dos dados e sistematização das categorias, realizando uma leitura flutuante, que nos possibilitou a exploração das informações de forma acumulativa, a princípio. A cada desenho e entrevista observados foram surgindo elementos e expressões que foram destacados.

Para a Análise de Conteúdo, o importante é a mensagem, seja verbal ou não, por isso nos atentamos aos desenhos e às entrevistas buscando as mensagens, explícitas e implícitas que eles poderiam nos trazer. O exame cuidadoso sobre os dados nos permitiu uma tarefa classificatória e comparativa, pela qual foi possível traçar semelhanças e diferenças dos dados que surgiram.

Os dados gerados constituem-se, essencialmente, em narrativas, uma vez que os desenhos das crianças, foram para além de ilustrar a morte, eles possuem um enredo. E assim, como neste tipo textual, as ilustrações elaboradas contêm personagens, tempo, espaços e desfechos.

Elaboramos, então, as categorias de análise a partir deste padrão narrativo, considerando os elementos em comum em todos os desenhos como quem morreu, como morreu, o que aconteceu depois da morte e o que é morte. Sistematizamos, assim, duas categorias de representação da morte: 1. A morte como fenômeno biológico e habitual; 2. A morte como evento religioso apocalíptico.

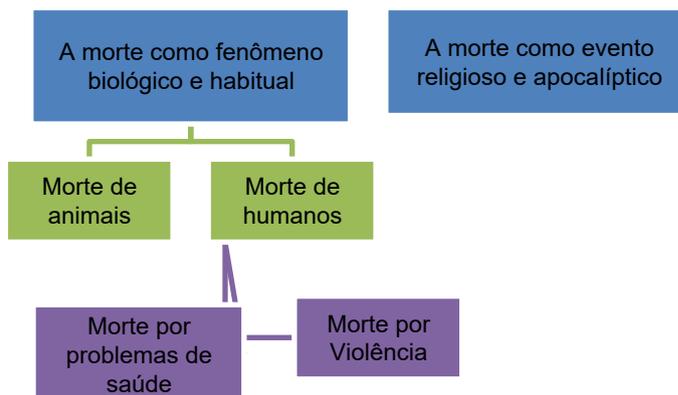


Figura 12 Esquema das categorias e subcategorias elaboradas a partir da análise dos dados.

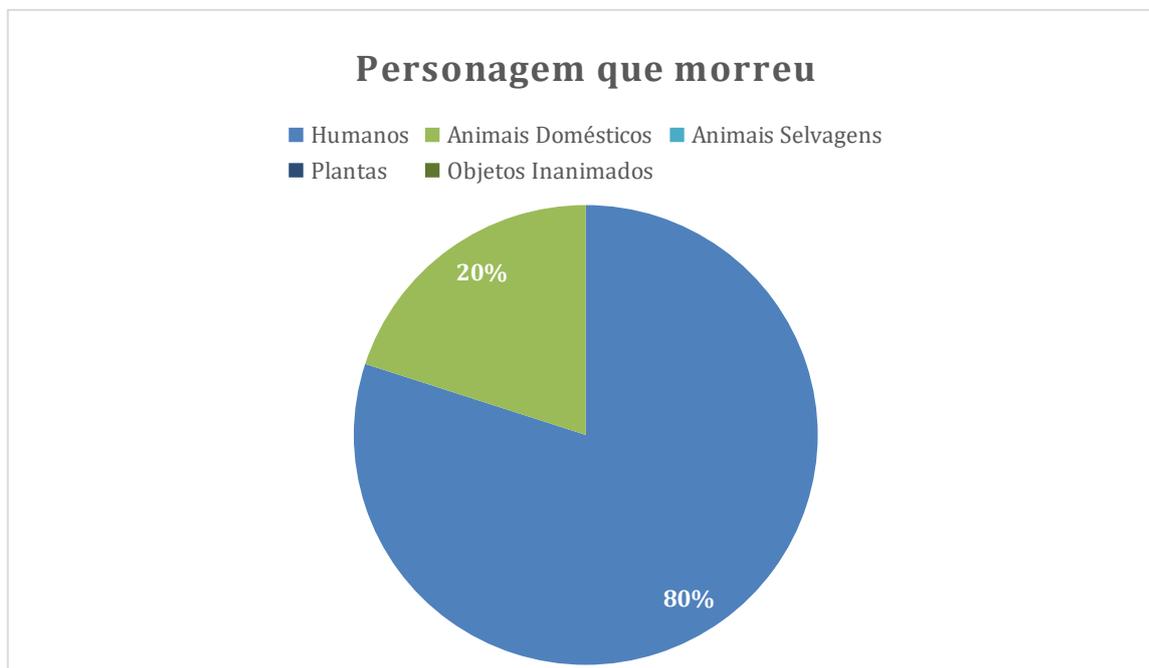
5.2 A morte como fenômeno biológico e habitual

Os desenhos e as narrativas desta categoria representaram a morte do corpo humano ou animal, seja como um acontecimento ou como uma condição. Além disso, nesta categoria observamos que a morte é apresentada como um evento do cotidiano, comum de ser observada tanto no meio familiar como por meio das mídias (noticiários, filmes, videogames, etc.). A partir desta categoria, foi possível sistematizar as subcategorias: morte de animais domésticos e morte de humanos, sendo essa dividida em morte humana por violência e morte humana por problema de saúde.

5.2.1. Morte de animais domésticos

Em todos os desenhos, os alunos apresentaram um personagem que morreu, ou seja, a morte é representada como evento na trajetória de alguém. Um importante ponto a se mencionar é que as crianças que participaram desta pesquisa representaram somente a morte de seres vivos, ou seja, não utilizaram em suas ilustrações seres inanimados. Acreditamos que essa representação está relacionada ao estágio cognitivo adiantado em que se encontram. Além disso, não houve representações de mortes de plantas ou animais selvagens (GRÁFICO 2).

Gráfico 2- Representação Gráfica dos tipos de personagens que morreram nos desenhos infantis



Ao discutir a representação do mundo na criança, Piaget (2005) apresenta a teoria dos estágios cognitivos que propõe fases distintas de compreensão da realidade conforme a faixa etária das crianças, partindo do geral para o específico, do mais superficial para o complexo. Considerar esses estágios auxilia-nos na compreensão da representação de morte apresentado pela criança.

Sobre o animismo infantil, Piaget sistematiza em quatro estágios: 1. O primeiro estágio onde tudo é consciente para a criança, como a boneca, a mesa, o sapo ou o sapato, não há, portanto, distinção entre seres vivos e não vivos, sendo que este estágio pode se estender até 6-7 anos. 2. No segundo estágio tudo que se move é consciente, ou seja, o critério para “dar vida” é o movimento, como os rios, as nuvens, o fogo, um veículo, se estendendo de 6-7 anos a 8-9 anos. No terceiro estágio somente os corpos dotados de movimento próprio são considerados conscientes, por exemplo, o vento, o rio e as nuvens, esse estágio vai dos 8-9 anos até os 11-12 anos. No quarto estágio a consciência é reservada aos animais e às plantas, é nesta etapa que o animismo é eliminado do pensamento infantil, ela ocorre a partir dos 11-12 anos (PIAGET, 2005).

Podemos, então, levantar a hipótese de que nossos sujeitos estão no limiar do terceiro e quarto estágio, uma vez que muitos deles atribuíram emoções aos

astros celestes como sol e lua, enquanto conferiram a vida e, conseqüentemente, a morte somente à animais e humanos, como é o caso do desenho do *Francis* (M; 9 anos)⁹ (FIGURA 12).



Figura 13- Desenho do aluno Francis (M; 9 anos)

O contato com a morte de animais domésticos é importante para a representação de morte das crianças, principalmente para aquelas que nunca participaram de alguma cerimônia fúnebre ou não perderam pessoas próximas. Isto, porque, a partir da constatação da morte de um animal de estimação, a criança pode perceber atributos deste fenômeno como a perda de movimento, a mudança de cor ou ausência de respiração. Além disso, a criança pode vivenciar, mesmo que em menor proporção, o luto.

São casos de desenhos que retrataram a morte de animais, o do *Hans* (M; 9 anos) que contou sobre a morte de sua calopsita (FIGURA 13) e o do *Mogli* (M; 9

⁹ Para a preservação do anonimato das crianças participantes, trocamos os nomes verdadeiros dos entrevistados por nomes fictícios (personagens de desenhos infantis). Além disso, acompanha o codinome a letra "M" que indica Masculino ou "F" que indica Feminino e a idade.

anos) que ilustrou a morte do cachorro da família (FIGURA 14).

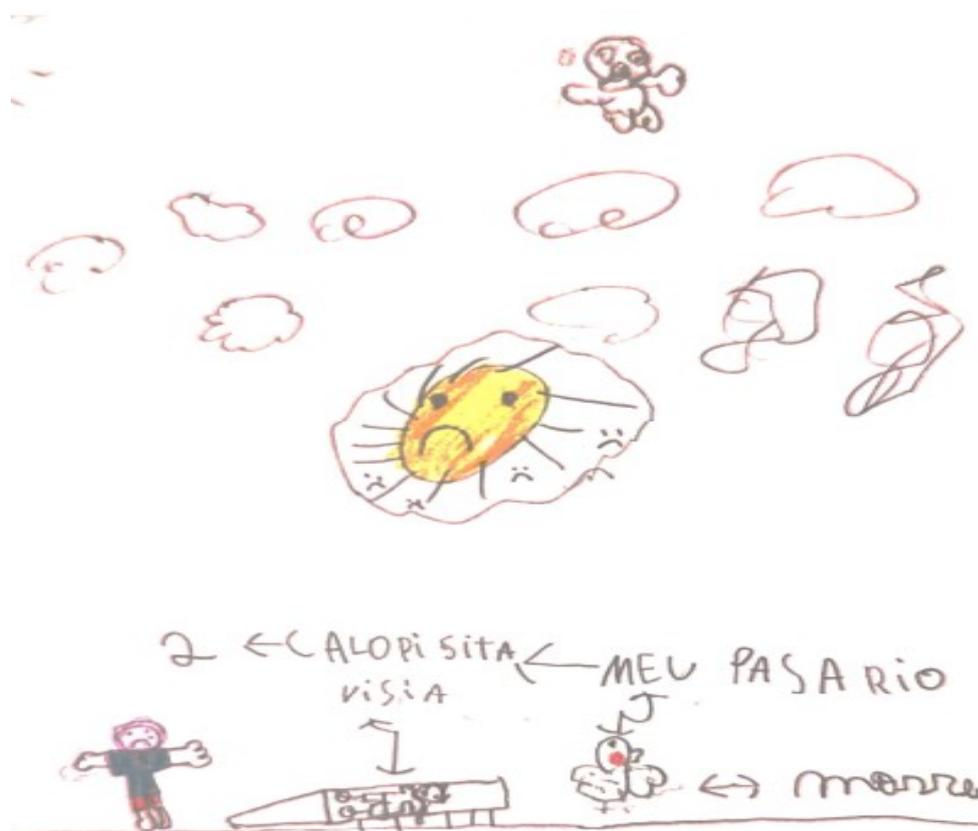


Figura 14- Desenho do aluno Hans (M; 9 anos)



Figura 15- Desenho do aluno Mogli (M; 9 anos)

Já no desenho da *Marie* (F; 8 anos), é retratado a tristeza de uma menina diante a morte iminente de uma ave de estimação (FIGURA 15). Na entrevista, a aluna deixa claro esse momento, o qual podemos relacionar ao luto pela perda do animal de estimação: *“Eu desenhei a menina no quintal, porque ela tava triste. Ela ficou encostada em uma, deitada em uma árvore [...] ela olhando os pássaros e ela ficando com saudade dele, do passarinho...”* (MARIE, F, 8 ANOS)



Figura 16- Desenho da aluna Marie (F; 8 anos)

Hans (M; 9 anos), narra a história da morte de sua calopsita, que segundo, ele foi abatida por um gavião, quando perguntado onde estaria essa ave agora ele é prático:

Monike: *Isso aqui é uma águia ou gavião que, que pegou seu passarinho? E o seu passarinho? Aonde que ele tá agora?*

Hans: *Na barriga dele...*

O mesmo acontece no relato do *Mogli* (M; 9 anos) e do *Francis* (M; 8 anos):

Monike: *E aí que aconteceu com esse cachorro? depois?*

Mogli: *Ele morreu e acho que minha mãe jogou fora, ou então eu não sei.*

Monike: *E aí que que aconteceu depois que ela morreu?*

Francis: *Ué, não sei...Meu pai aí, enterrou ela em algum lugar...*

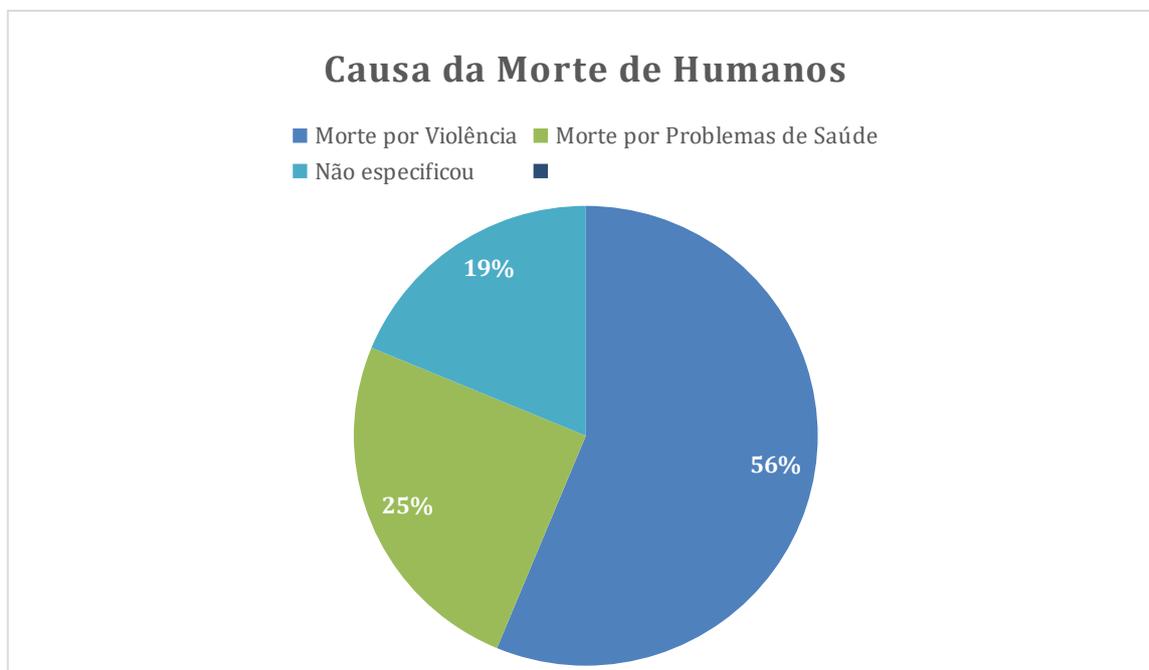
Há nos desenhos das crianças que representaram a morte de animais, algo que nos chamou atenção: o fato de que a morte foi retratada como fenômeno puramente biológico. Isto significa que os alunos não mencionaram um evento espiritual pós-morte, como a ida para o céu ou para o inferno. Não há, também, para estas crianças, a personificação da morte como um ser maléfico que veio roubar as vidas dos animais.

5.2.2 Morte de Humanos

5.2.2.1 Morte Humana por Violência

Na subcategoria morte de humanos, apareceram dois tipos de morte: morte por violência e morte por problemas de saúde. Dos 16 desenhos sobre morte de humanos, 9 (56%) continham como causa da morte um ato violento (GRÁFICO 3).

Gráfico 3- Representação Gráfica das causas de morte de humanos



Nas ilustrações de morte violenta, objetos como foice, faca, machado, arma de fogo, arco e flecha, foram apresentados como causadores das contusões. Chama

a atenção que as armas estiveram presentes em 100% dos desenhos que retrataram a morte dessa forma. O desenho do aluno Oliver (M; 9 anos), ilustra duplamente a utilização de armas como instrumentos de morte: a faca usada pelo assassino que está ao lado do corpo e a foice usada pela figura personificada da morte (FIGURA 16):

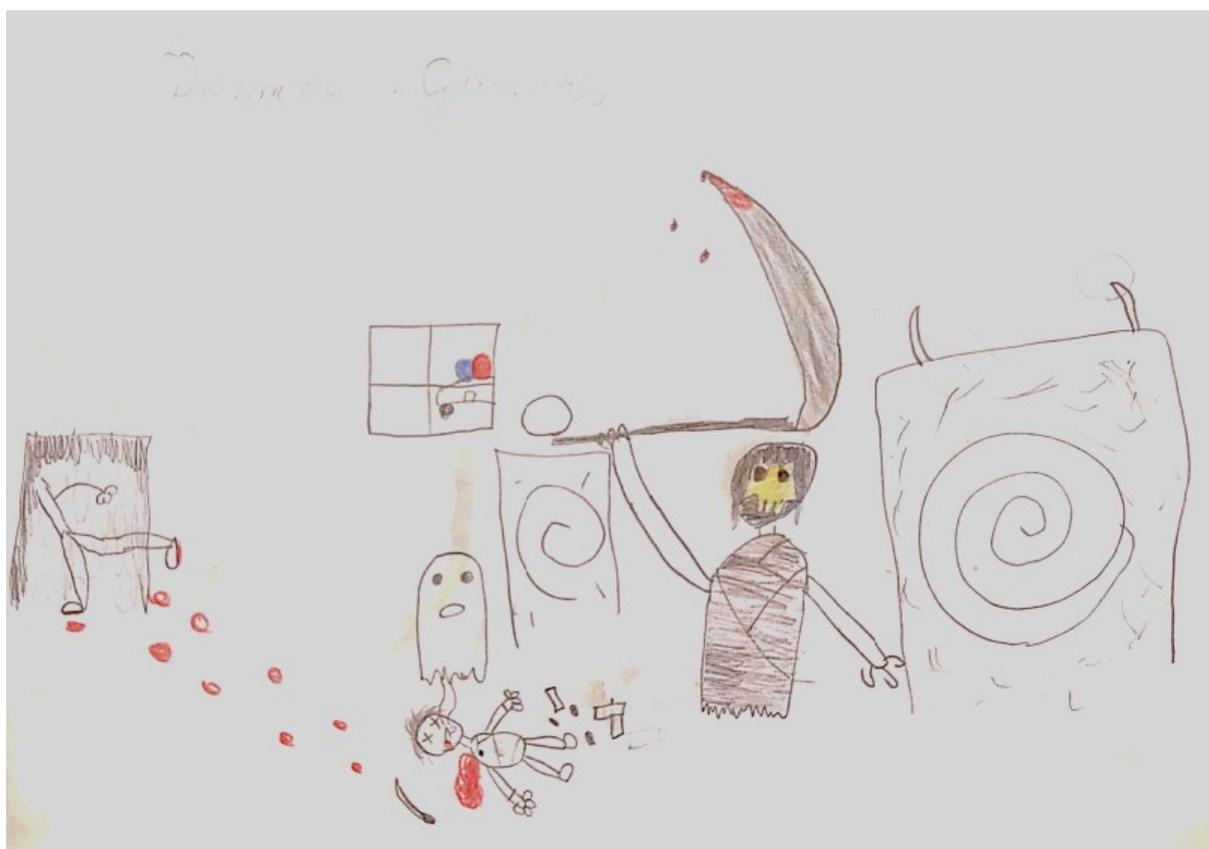


Figura 17- Desenho do aluno Oliver (M; 9 anos)

O aluno descreve a cena de um assassinato, com a elementos físicos (armas, polícia e corpo) e extra físicos (alma e a figura da morte):

Oliver: *Eu desenhei... um cara correndo que matou... o cara aqui. Daí tem aqui a morte decidindo se ele vai para o céu ou para o inferno. E daí, tem a polícia chegando para tentar pegar o cara.*

Perguntamos, em seguida, qual seria a fonte de inspiração para essa cena de assassinato:

Monike: *E cena que você desenhou, você já viu algum lugar?*

Oliver: Não, vários filmes tem isso, menos a morte.

Monike: Menos o quê?

Oliver: A morte.

Monike: Menos essa figura da Morte com uma foice, é isso?

Oliver: Uhum (positivamente)

Monike: Entendi. Então você já viu vários lugares...

Oliver: Uhum. Tipo, assassino correndo...

[...]

Monike: E lá na sua casa... os seus pais ou com quem você mora, costumam falar com você sobre esse assunto?

Oliver: Não...

Monike: Tá. Mas você viu nos filmes?

Oliver: É, nos filmes, nos desenhos.

Outra ilustração que evidencia o protagonismo do uso de armas e violência na morte humana é a da Léa (F, 9 anos), a menina dá lugar de destaque à um machado, desenhando-o em tamanho ampliado no centro da sua ilustração (Figura 17):

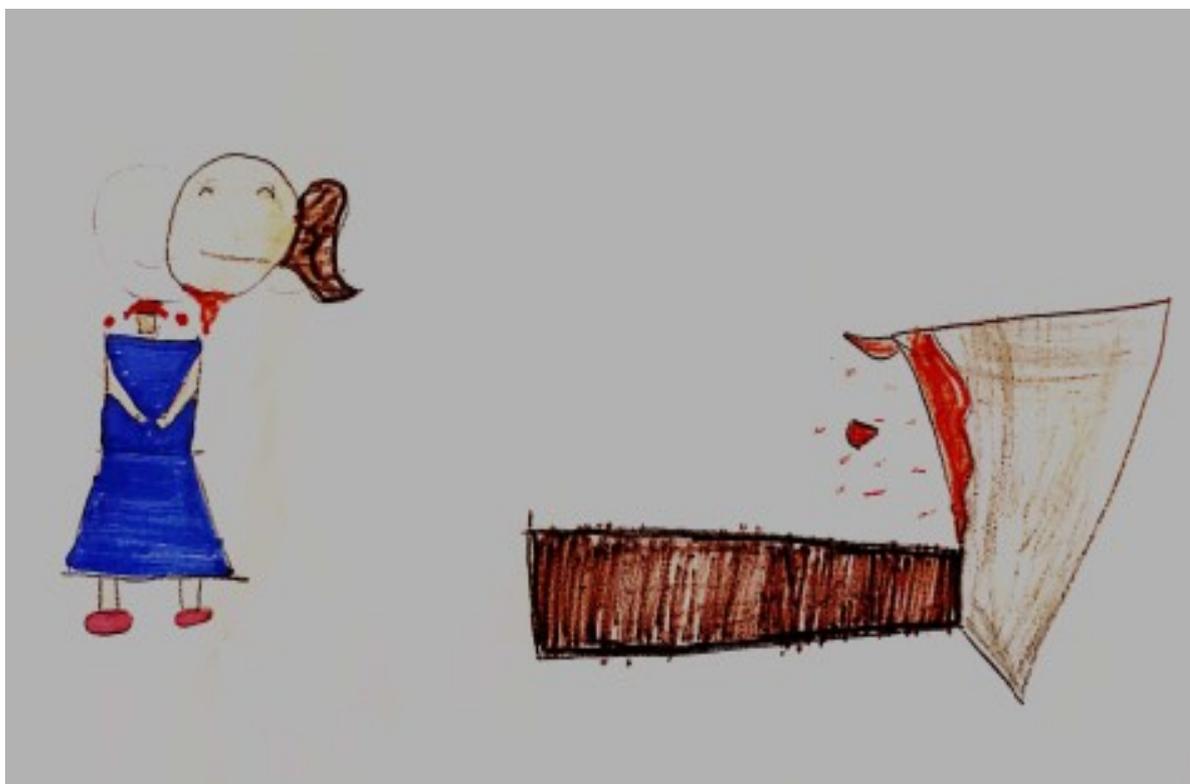


Figura 18- Desenho da aluna Léa (F; 9 anos)

Também, a indagamos sobre a fonte de inspiração para o desenho e a narrativa da aluna é sobre um filme que ela teria assistido no dia anterior:

Léa: *Eu desenhei uma... é... uma menina que cortou a cabeça dela com machado.*

Monike: *Quem cortou a cabeça dela?*

Léa: *Foi o... o inimigo dela. Era uma pessoa do bem, aí ela descobriu que uma pessoa tava fazendo uma coisa do mal, aí ela ia contar pra polícia, mas a pessoa matou ela primeiro. Foi do filme que a minha prima tava assistindo ontem.*

O terceiro desenho que exemplifica essa subcategoria é o do *Eric* (M; 9 anos). O estudante esboça a figura de um personagem de um seriado mexicano que se popularizou na televisão brasileira: Chaves (FIGURA 18).



Figura 19- Desenho do aluno Eric (M; 9 anos)

Além do desenho, *Eric* escreve como o personagem foi morto: decepado por um canivete afiado em 2014. Em pesquisa rápida pelos noticiários online, confirmamos que Roberto Bolaños, ator intérprete do Chaves, faleceu em 2014 aos 85 anos por problemas de saúde. Intriga-nos, portanto, a representação da morte desse personagem por meio violento. Em sua entrevista, o aluno relata sua motivação:

Eric: Toda vez que eu penso em morte, eu penso no Chaves. Aí eu sempre faço um desenho dele. Aí, nessa tarefa aqui eu fiz um desenho representando ele, a morte dele...

Monike: Como foi a morte dele?

Eric: Eu não sei, mas essa aqui eu inventei. [...] Eu inventei de cortar a cabeça dele.

Monike: Cortaram? Quem?

Eric: Ladrão...

[...]

Monike: Por que você quis representar a morte assim?

Eric: É a única coisa que vem na minha cabeça.

Monike: É? Você já viu esse tipo de cena, de morte em algum lugar?

Eric: Sim. [...] Na TV.

Monike: Na TV? É normal você ver isso aqui?

Eric: É... de vez em quando aparece assim

Monike: Onde? Filme?

Eric: Não... Filme também. Filme, é... jornal.

Por último, temos a representação da aluna *Wendy* (F; 10 anos) (FIGURA 19):

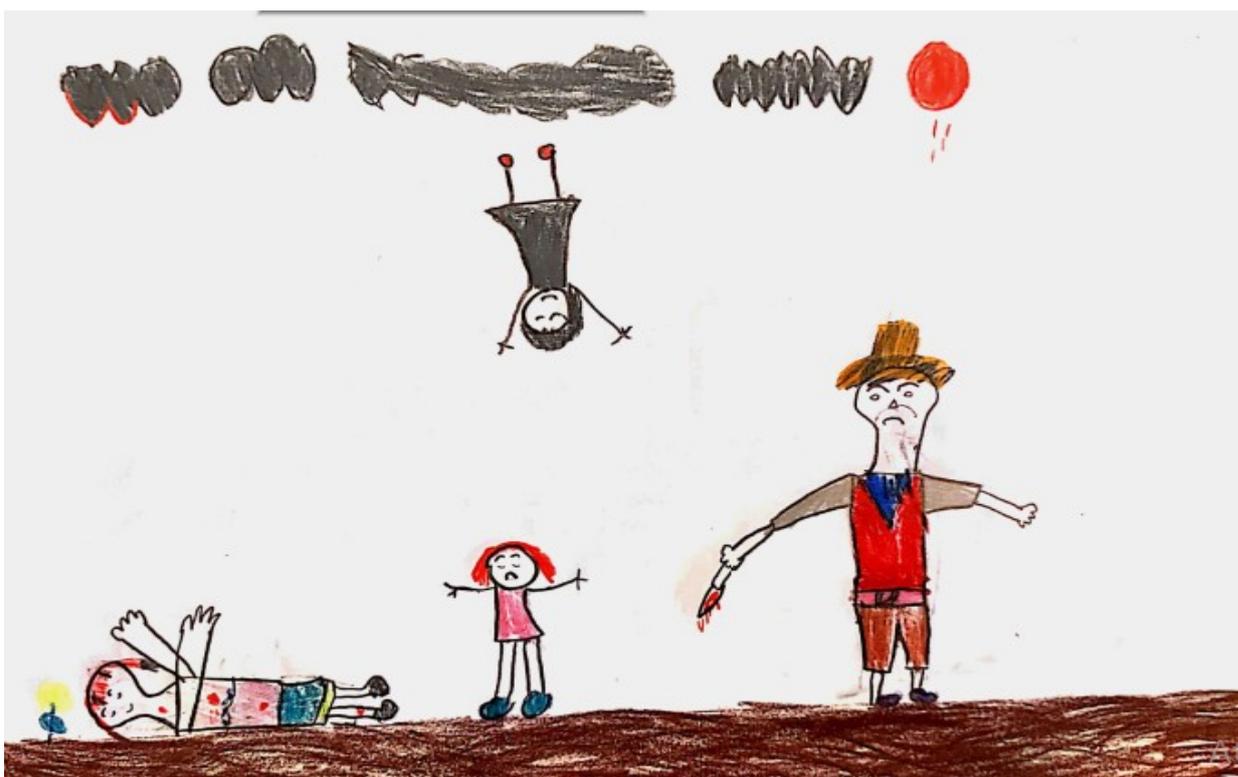


Figura 20- Desenho da aluna Wendy (F; 10 anos)

Segundo ela, a cena se trata de um assassinato cometido por um assassino em série:

Wendy: O desenho é de um... Serial killer que matou uma garota. [...] E aí,

a Dona Morte veio buscar o espírito da garota que morreu. [...] Esse cara aqui, o serial killer, a matou dando 4 facadas!

Os desenhos e falas de *Oliver* (M; 9 anos), *Léa* (F, 9 anos), *Eric* (M; 9 anos) e *Wendy* (F; 10 anos), ilustram o padrão de representação que encontramos nesta subcategoria de morte por violência: a morte causada por arma e a fonte de inspiração da cena advinda de produções midiáticas (filmes, jornais, etc.). Em vocabulário criminalista: as representações são de homicídio causados por objeto perfurocortante com ações contundentes.

No contexto brasileiro, a morte violenta tem relação direta com o uso de armas, seja arma branca ou arma de fogo. Os dados apresentados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021, nos mostram que dos 10.678 assassinatos documentados no ano em que foi possível saber o artifício utilizado, 7.527 foram por meio de objeto cortante ou penetrante e 3.115 foram por arma de fogo (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

Nos últimos anos há uma discussão e uma pressão político ideológica no sentido de facilitar o acesso às armas, inclusive com mudança na legislação por meio do Decreto nº 9.847/2019 (BRASIL, 2019), que estabelece regras e procedimentos para a aquisição, o cadastro, o registro, o porte e a comercialização de armas de fogo e de munição.

Neste sentido, com o objetivo de analisar as representações sociais sobre armas, Nonato e Modesto (2021), apresentaram um estudo no contexto brasileiro. Os autores observaram que a palavra morte é o principal elemento do núcleo central das representações sociais sobre armas de fogo, seguida pelas palavras violência, segurança e perigo.

Ao considerarmos o estudo dos autores, no qual a palavra morte é o núcleo central das RS sobre armas, como uma via de mão dupla, esse objeto é um elemento significativo na Representação Social de Morte. Assim, o trabalho de Nonato e Modesto (2021), auxilia-nos na validação dessa pesquisa e vice-versa, uma vez que os dados gerados reafirmam a relação entre morte e armas.

A retratação de violência na ilustração da morte é comum entre as crianças e foi apresentado em outras pesquisas sobre o tema, como a de Barreto (2003) e de Almeida, *et al* (2009), que também analisaram desenhos infantis sobre morte.

As crianças são expostas a cenas de morte violenta em filmes, jornais e videogames. Pais e responsáveis podem evitar que seus filhos assistam programações para adultos, verificando a classificação indicativa por idade; entretanto há conteúdos repletos de morte e destruição também nos conteúdos para o público infantil (COLMAN, *et. al.* 2014)

Baseados nessa hipótese, Colman et al (2014) analisaram filmes infantis e filmes para adultos com o propósito de compararem exposição à morte em cada uma dessas categorias. Os autores selecionaram 45 filmes de animação infantis que obtiveram maior bilheteria, entre os anos de 1937 (filme Branca de Neve) e 2013 (filme Frozen).

Os resultados obtidos foram surpreendentes ao revelar que cerca de 65% dos filmes de animações infantis continham morte de um personagem principal (ou próximo ao principal) contra 50% dos filmes para adultos ou de classificação livre, isto significa que as crianças foram mais expostas à morte nos filmes produzidos para idade delas.

Nas animações, as causas de morte mais comuns foram ataques de animais e quedas, acidentais ou não, já nos filmes para adultos as causas foram tiros, acidentes de aviação e doenças. Para citar alguns exemplos, tem-se *Procurando Nemo*, no qual a mãe de Nemo é devorada por uma barracuda; Tarzan, quando os pais de Tarzan são mortos por um leopardo, e *The Butler*, no qual o pai de Cecil Gaines (personagem principal) é baleado na frente dele em poucos minutos de filme. (COLMAN, *et al*, 2014).

Essa situação vem se repetindo nos filmes infantis desde 1937, quando a madrasta da Branca de Neve, foi atingida por um raio que a levou cair de um penhasco e acabou por ser esmagada por uma pedra enquanto era perseguida pelos sete anões. Além disso, existem mortes que não são expostas no filme em si, mas que fazem parte da história, como a da mãe ou pai da personagem anterior ao início da trama (COLMAN, *et. al.*, 2014).

Assim, é possível afirmar que os filmes de animação infantil, em vez de serem alternativas ao sangue e à carnificina típicos dos filmes americanos, são na verdade,

focos de assassinatos e caos. Ou seja, são uma fonte de exposição da morte para as crianças.

5.2.2.2 Morte Humana por Problema de Saúde

Entre os desenhos que representaram a morte humana, 4 retrataram o fim da vida por problemas de saúde. Observamos que os personagens que protagonizaram essas ilustrações são pessoas próximas às crianças, como os avós, e que, sugerem, que elas tiveram contato com a morte por meio de sua própria realidade. É o caso de *Olaf* (M; 9 anos) que se colocou na cena no velório do avô (FIGURA 20)

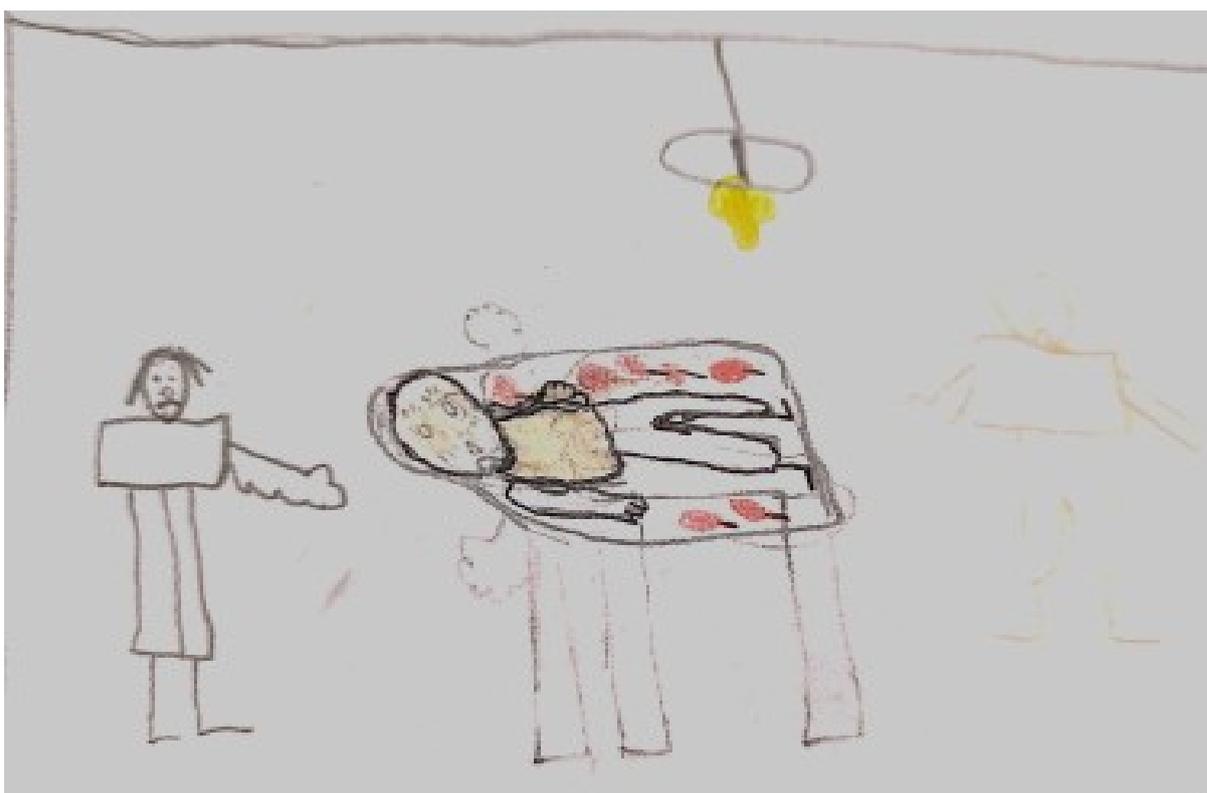


Figura 21- Desenho do aluno Olaf (M; 9 anos)

Na sequência da descrição do desenho, o menino evidencia a participação no rito fúnebre:

Olaf: *Desenhei uma pessoa no caixão...*

[...] representando meu vô que já morreu...

[...] Monike: *Onde que é esse lugar aqui?*

Olaf: *É lá onde que enterra, que faz negócio de enterro.*

Monike: *Uma sala de velório, é isso?*

Olaf: *É...*

[...] Monike: *E esse aqui do lado...Do Lado esquerdo. Quem que é?*

Olaf: *Eu*

Monike: *Você estava lá? (apontando para a cena no desenho)*

Olaf: *(balançou a cabeça positivamente) Tinha mais gente, só que eu desenhei só isso, mesmo.*

[...] Monike: *E seu avô, ele morreu de quê?*

Olaf: *[...] Ataque fulminante!*

Um segundo exemplo que ilustra a narrativa da morte por doença e o contato com a morte por meio de sua própria realidade, é o da *Jane* (F; 9 anos) (FIGURA 21):



Figura 22- Desenho da aluna Jane (F; 9 anos)

Segundo ela, o desenho retrata a alma de uma pessoa indo para o céu após o óbito por problema cardíaco e, durante a entrevista, a aluna explica a motivação do seu desenho:

Monike: *Que mais que você gostaria de acrescentar? Falar sobre o seu desenho.*

Jane: *Que eu me inspirei, porque meu vô morreu no colo da minha mãe.*

Monike: *Mesmo? E ele morreu de quê?*

Jane: *Do coração*

Por fim, *Flora* (F; 9 anos), semelhante a Luiz Henrique, ilustrou um ato solene de sepultamento (FIGURA 22):



Figura 23- Desenho da aluna Flora (M; 9 anos)

A aluna conta a história do seu desenho:

Flora: *Eu desenhei é... o enterro de menino que... esses aqui são os pais dele, essa alma dele, esse aqui é ele. Aqui as pessoas que tão carregando e que é aonde vai colocar o caixão...*

Monike: *E ele morreu de quê?*

Flora: *Doença...*

Monike: *Doença? Qual doença?*

Flora: *Câncer...*

Temos aqui, pela representação dessas crianças da morte como um evento biológico, por meio de problemas de saúde, que não há uma figura maquiavélica personificada como observado em muitos desenhos. Também não há a dicotomização do bem e do mal, apesar de dois desenhos sugerirem um mundo espiritual, por meio das almas saindo do corpo e indo para o céu. Os desenhos se

mostraram mais como uma memória de um acontecimento real. Além disso, trazem ritos fúnebres adotados culturalmente como velório, cortejo de enterro e flores.

Durante as entrevistas, perguntamos se, para além do que foi representado no desenho, a criança já tivera contato com o tema em outra situação. Surgiram, assim, relatos sobre a morte por Covid-19. Como é o caso do *Alvin* (M; 10 anos), que relatou a perda do padrasto durante a pandemia:

Alvin: [...]meu padrasto morreu...

Monike: Seu padrasto morreu?! Faz tempo?

Alvin: Faz não, faz um ano.

Monike: Um ano? De que ele morreu?

Alvin: É, por causa ele foi internado no hospital. Aí ele tava com covid, mas os médicos não tavam salvando ele, tavam matando ele! Para vender o órgão, essas coisas assim, peito, coração... [...] aí, ele estava... tava dando um bocado de remédio para ele morrer. Aí quando ele, ele, ele... Ele tinha cura, ele tava só com 50% do pulmão comprometido, por causa que as pessoas tavam tentando matar ele.

[...]

Monike: Ele foi pro céu? Você acha que foi essa morte [que você desenhou] que matou ele?

Alvin: Num sei, acho que não. Foi os médicos, não foi a morte não.

Como descrito no diálogo acima, adicionado ao relato de morte por Covid, o aluno nos trouxe uma ideia que se disseminou no Brasil no período mais crítico da pandemia do coronavírus: o descrédito no conhecimento científico e nos procedimentos médicos recomendados pela Organização Mundial da Saúde para o tratamento da doença. A falta de informação, e a difusão de *fake News* foram ingredientes que atrapalharam a prevenção e tratamento Covid-19, aumentando o número de mortes.

Bella (F; 9 anos), também sugere que seu tio morreu por causa de uma intervenção médica no tratamento de covid:

Monike: Você já viveu alguma situação assim, de morte, de alguém que você conhece?

Bella: Eu chorei muito...

Monike: Quem que foi?

Bella: Meu avô.

Monike: Faz tempo?

Bella: Vai fazer quase 1 ano....

Monike: Ahh. E de que que ele morreu?

Bella: Coronavírus...

Monike: Ele morreu de coronavírus?

[...]

Bella: Ele fumava cigarro e o pulmão dele já tava todo preto...

Monike: Entendi...

Bella: A gente viu mais não, aí ele foi ,né, para UPA.

***Bella:** Aí Meu Tio ajudou também, mas aí tentaram enfiar um cano nele bem aqui na garganta para ele poder respirar, só que ele não resistiu.*

A pandemia da Covid-19 colocou a morte no centro das atenções, uma vez medo morrer se tornou muito eminente. Os noticiários apresentavam relatórios diários em forma de gráficos e tabelas que traziam o número de casos e mortes, que aumentavam exponencialmente. Chegamos ao ápice da pandemia quando, em março de 2021, relatórios das Secretarias Estaduais de Saúde indicavam mais de 3 mil mortes diárias. Com essa situação emergencial, ficou quase impossível esconder o assunto morte das crianças.

Ademais, a pandemia alterou a dinâmica dos rituais fúnebres que se tornaram inexistentes, em muitos casos, por conta de medidas para contenção de disseminação do vírus, o número de mortos sem precedentes, causou um luto antecipado e diário na população. Acreditamos que esse foi um marco histórico que pode ter influenciado na representação de morte não só das crianças, mas da população mundial.

5.3 Morte como evento religioso apocalíptico

Nesta categoria, reunimos os desenhos que representaram a morte como um ser e/ou fenômeno sobrenatural, além disso, observamos que nessas representações há um evento físico e outro extra físico acontecendo. Enquanto o corpo morre, a alma continua existindo, e o lugar para onde a alma vai é definido, principalmente, em termos moralistas.

Assim, para as crianças dessa categoria, uma questão está bem clara: não há um fim após a morte, o que ela expressa com a ideia de as pessoas vão para o céu ou inferno. Os personagens representados, ilustram o antagonismo bem e mal, céu e inferno, Deus e o diabo.

O desenho do *Luigi* (M; 8 anos) retrata de maneira clara as diferentes dimensões (física e extrafísica) associadas a morte como um evento religioso e/ou apocalíptico (FIGURA 23):



Figura 24- Desenho do aluno Luigi (M; 8 anos)

Na parte inferior, o aluno mostra o motivo da morte: ferimento por flexa. Do lado esquerdo e logo acima, é ilustrado o que a criança chamou de inferno, com a figura do capeta. Além disso, há uma representação de um enforcamento que, segundo a criança, é uma tortura comum praticada neste lugar. Na parte superior do desenho e, até separado por uma linha divisória, foi representado o céu, com a presença de anjos (identificados pela auréola).

Algumas crianças narram uma disputa entre Deus e a Morte/demônio, uma espécie de batalha entre o bem e mau, para saber quem ficará com a alma de quem morreu. E o relato de *Luigi* (M; 8 anos), ilustra essa representação:

Monike: Me conta o que que você desenhou...

Luigi: O inferno. Aí, aqui é o céu, onde que o inferno fica e o Deus.

Monike: Mesmo? E o que que tá acontecendo aqui no inferno?

Luigi: Aqui é a batalha. É que eu não consigo fazer direito...

[... Aí, aqui é o vulcão e aqui é a lava.

Monike: E o que que está acontecendo aqui?

Luigi: *Esse aqui é o enforcamento, porque aqui é o inferno.*

Monike: *Essas pessoas estão no inferno por quê?*

Luigi: *Porque ele, pegou ele, pegaram eles e mataram...*

Monike: *Aí, quem matou?*

Luigi: *O Inferno...*

Monike: *Esse ser aqui? Como que ele Chama?*

Luigi: *É... Capeta. [...] E esse aqui é o Deus, também, batalhando com ele...*

Monike: *[...] Por que que eles estão batalhando?*

Luigi: *Porque ele quer ganhar do bem, não, do mau!*

Temos, também, uma representação bem nítida dessa batalha entre o bem e o mal, no desenho e relato do Woody (M; 9 anos) (FIGURA 24):



Figura 25- Desenho do aluno Woody (M; 9 anos)

O aluno não representou o momento da morte no mundo real, preferindo apresentar a cena do que chamou de “luta entre Deus e o demônio”. Essa

representação é explicada durante a entrevista:

Monike: Me conta, o que que você desenhou?

Woody: Eu desenhei um anjo...

Monike: Um anjo... Que mais?

Woody: Isso daqui é um demônio.

Monike: Um demônio... E aí, o que que eles estão fazendo nesta cena?

[...]

Woody: [...]O Deus vai lutar contra o demônio.

Monike: Ah tá, e aí?

Woody: O demônio tem... [...] Um machado... E o Deus tem um parceiro anjo.

Monike: Hum. E por que eles estão lutando?

Woody: Porque o demônio matou uma pessoa. [...] E o Deus quer se vingar... só!

Monike: Entendi. Então, quem mata as pessoas é esse aqui, o demônio?

Woody: Sim

Com base nas representações observadas, foi possível construir uma descrição sobre quem ou o que poderia ser a morte para essas crianças. Assim, em geral, a morte é um ser malvado cuja função é tirar a vida das pessoas e levá-las para um lugar ruim. *Alvin* (M; 10 anos) representou em seu desenho o estereótipo da morte: capa preta, foice na mão. Mas um elemento chamou atenção: um balão fala com a expressão de risada “kkkk” (FIGURA 25). *Alvin* relata:

Alvin: Aí a morte tá sorrindo, né. É que... Por causa que ela que tinha matado a pessoa”.

Monike: Por que que você quis representar assim?

Alvin: É por causa que era o único jeito de representar a morte.



Figura 26- Desenho do aluno Alvin (M; 9 anos)

Nesta categoria também é recorrente a personificação da morte como diabo/satanás, como verbalizado por *Peter* (M; 9 anos):

Peter: *Eu desenhei a morte e o satanás e o, e as almas, que foram lá pro inferno. Que Foi punido por Deus...*

Monike: *Por que você desenhou o Satanás do lado da morte?*

Peter: *Porque, Ele... vamos dizer que eles, eles é a mesma pessoa. A morte, eu acho, que ela trabalha para ele.*

Além do relato, o menino quis deixar explícito essa associação identificando-os em seu desenho (FIGURA 26):



Figura 27- Desenho do aluno Peter (M; 9 anos)

De forma semelhante, *Bella* (F; 9 anos), desenha e narra a figura personificada da morte, como numa união de vários estereótipos (FIGURA 27).

Bella: Desenhei aqui ela [a morte] sorrindo das pessoas que morrem.

Monike: Ela tem asas?

Bella: Uhum (positivamente)

Monike: Isso aqui...

Bella: É o chifre...

Monike: Chifre. E dente de Vampiro?

Bella: Afiados...

[...]

Monike. Aí você escreveu aqui: "essa é a morte, ela mata". Ela que mata? Como?

Bella: Ela mata, tipo assim, ela pega as vidas das pessoas quando ela quer, quando Deus deixa, Deus deixa ela pegar, porque ela não manda nela, quem manda nela é Deus!



Figura 28- Desenho da aluna Bella (F; 9 anos)

No contexto mexicano, Duval (2018), também analisou representações de morte de crianças de uma escola primária por meio desenhos e seus comentários. As principais conclusões são que os participantes representaram sua compreensão da morte em termos de narrativas realistas, fantásticas e da vida após a morte de acordo com suas experiências. A maioria das visões de morte dos participantes foi representada com símbolos arquetípicos da morte, como a morte personificada, como também foi observado em nossa pesquisa. Tal personificação são comumente vistas em filmes, desenhos e jogos.

Além disso, a morte é representada como uma punição às pessoas más. Sugere-se que quem é mau é levado, para o inferno, a contragosto por um ser muito cruel. E geralmente a morte provocada por esse ser é violenta, é possível observar a presença de arma e muito sangue nos desenhos. A entrevista com *Peter* (M; 9 anos), evidencia essa constatação:

Peter: Eu desenhei a morte e o satanás e o, e as almas, que foram lá pro inferno. Que Foi punido por Deus...

Monike: Punido?

Peter: É, porque Deus criou cada um, cada um pode ser livre. Aí, essas pessoas tudo fez coisas maus e Deus não aceitou elas no Paraíso e mandou elas para aí...

Monike: E o que que acontece com as pessoas boas?

Peter: Vai para o paraíso do lado do Deus].

Monike: Do lado de Deus? E quem, e quem leva pra lá, é a morte também?

Peter: Não. A morte fica ai com satanás.

Monike: E como que as pessoas boas vão para o paraíso?

Peter: Elas só fazem coisas boas, obedecer e não pecar muito...

Monike: Não pecar... Mas elas vão morrer igual a essas ou não?

Peter: Um dia todo mundo morre. Cada, cada um... Deus manda umas pro inferno e outras pro paraíso.

Monike: Então quem manda pro inferno é Deus ou é a morte e satanás?

Peter: O satanás manda pro inferno e Deus manda pro Paraíso...

Vale destacar que, nos casos em que a pessoa é considerada boa pela criança, o fim da vida é representado de outra maneira: como a passagem de um lugar físico (Terra) para um lugar extra físico (céu), transmitindo a ideia de que as pessoas boas não morrem, são levadas por Deus para o paraíso.

Assim, há dois tipos de morte: uma causada pela figura maléfica e a outra que é considerada uma condução de Deus ao céu ou paraíso. A ideia que se passa é que Deus não mata, mas a morte enquanto personificação do mau, sim. Como é possível verificar nos relatos de Wendy (F;10 anos):

Wendy: *Essa garota era má, então... aí a Dona Morte vai levar ela para o inferno.*

Monike: *Hum. Toda vez que ele morre acontece isso?*

Wendy: *Só se a pessoa for má. Se a pessoa for boa vai para o céu, mas se a pessoa for má vai para o inferno.*

Monike: *Tá. E quem leva para o céu?*

Wendy: *Deus...*

Monike: *Não é a Dona Morte?*

Wendy: *A Dona Morte é do mal, ela leva a pessoa pro inferno.*

Monike: Ela só leva pro inferno, pro o céu é Deus.

Diante do fato de que 13 crianças (65%) participantes da pesquisa disseram frequentar alguma igreja, sendo que desses, 12 (60%) afirmaram ser igreja evangélica, atrelado a observação da principal representação da morte estar ligada ao antagonismo entre bem e o mau, Deus e o diabo, julgamos importante apresentar uma discussão sobre a representação do mal/diabo nas igrejas, sobretudo, evangélicas. Além disso, já pontuamos neste trabalho, por meio do texto do Ariés, o importante papel que a religião cristã teve, e ainda tem, na construção das representações sobre morte.

Segundo Guareshi (2013), a Teoria das Representações Sociais é útil para a compreensão sobre os conceitos de bem e mau. O autor apresenta uma discussão sobre a ancoragem do bem e do mal, entre os fiéis de igrejas evangélicas, especificamente neopentecostais.

Ao pesquisar sobre as representações sociais envolvidas nas doações de dinheiro pelos fiéis, Guareshi (2013) sugere a discussão da ancoragem do bem e do mal. Segundo o autor, a igreja reforça a representação de uma figura mal que deve ser combatida. Além disso, a manutenção da figura do mal ajuda a igreja a se manter, utilizando a fé dos membros numa relação de dominação e exploração:

O mal também necessita ser ancorado. De onde vêm todos esses males e doenças? De onde vem o desemprego? E os problemas familiares, como o abandono do marido, as filhas que engravidam sem casar, a falta de aluguel, a falta de escolas? A resposta é imediata: são os exus e as pomba-giras. São encostos que esses maus espíritos colocam sobre as pessoas. Essas entidades malignas recebem até nomes. Ao realizar os exorcismos, uma das primeiras perguntas feitas ao “doente-pecador” é: Qual o teu nome? Satã? Pomba-gira? Legião? Exu do cemitério? Exu macumbeiro? Exu preto? Exu das quebradas? Exu da encruzilhada (GUARESHI, p. 219)

Então, se todas as mazelas são atribuídas ao diabo, a morte, como a pior delas, também é. Baseados em textos bíblicos, os cristãos possuem argumentos de que foi o próprio diabo o agente causador do fenômeno morte. Em Gênesis, capítulo 3, é narrado como a serpente (diabo) engana a mulher e o homem, causando a expulsão do paraíso e algumas punições. É aqui a explicação para a existência da morte e outros sofrimentos.

Mas quem é o diabo? Buscando conhecer mais sobre a representação social desse ser icônico, Cáceres (2006), investigou as representações entre evangélicos, mais especificamente entre membros da igreja evangélica neopentecostal Igreja Universal do Reino de Deus (IURD). Essa denominação religiosa se popularizou no Brasil, prometendo entre outras coisas, derrotar o diabo, e foi citada por uma das nossas crianças entrevistadas (*Olaf*, M; 9 anos).

Uma das constatações de Cáceres (2006), assim como Guareshi (2013), foi de que quase todas as reuniões desta Igreja, os espíritos malignos são personificados com figuras, rituais, símbolos e entidades das religiões afro-brasileiras. A falta de conhecimento e informação dos membros (maioria de origem humilde e com nível de escolaridade baixa), leva-os a depositar a culpa pelas doenças, morte e desigualdade social em seres espirituais. E como essas adversidades não podem ser vencidas com armas físicas, os crentes lançam mão de armas invisíveis, como o poder da oração e alguns ritos religiosos (CÁCERES, 2006).

O autor, também defende a tese de que o mal é agente fundamental para a manutenção da igreja:

(...)acredito que o Diabo é, na verdade, um forte parceiro de Deus. Tal parceria tem tudo para dar certo, pois de um lado temos o senhor do fracasso, da ruína, do sofrimento, da desesperança, do abandono, do desemprego, da miséria, do medo, da depressão, entre outras mazelas. Do outro lado temos o Pai que deu a esperança, que prometeu a cura, o alívio, a felicidade, a bonança, a prosperidade, a riqueza, a plenitude, o gozo eterno, bastando àquele que crê, colher os frutos herdados de Deus. Mas os demônios não podem morrer definitivamente, porque a vitória total e infinita traria a negação do sentido ao discurso da IURD (CÁCERES, 2006, p. 63).

Atribuir todas as adversidades ao diabo é vantajoso também para o membro desse tipo de igreja, pois tira a responsabilidade de qualquer ato infracional do indivíduo. É comum ouvirmos como uma justificativa a uma atitude violenta a máxima de que o sujeito “estava possuído pelo demônio” ou que seguiu ordens uma voz maléfica.

Portanto, a figura do diabo é importante neste contexto, pois atribui sentido àquilo que não pôde ser compreendido, assim “conhecer o Diabo e, ter fé na sua existência é olhar para a vida com sentido, com um porquê, um para quê e um para onde” (CÁCERES, 2006, p. 120). Além disso, a promessa de um prêmio após a

morte, fortalece a “resiliência” dos fiéis aos infortúnios da vida. Tal visão é tida negativamente por Silva (2021, p. 11), que traz até mesmo uma espécie de denúncia: “A fermentação escatológica, que ao mesmo tempo tem produzido o pavor do juízo final, alimentou as certezas do reino de paz e a consequente omissão frente aos problemas sociais”.

É, também, por meio de trechos bíblicos, que os cristãos evangélicos endossam a disputa entre o bem e o mal, essa crença, não é recente, ela perpassa por toda história do cristianismo.

De Gênesis à Apocalipse, dentre as diversas histórias bíblicas que relatam a luta entre bem e o mal, como Davi e Golias, Moisés e Faraó, a mais relevante delas é sobre a vitória de Jesus sobre seres espirituais, mais especificamente: Jesus vence a morte, por meio da ressurreição. A morte foi o último e o maior inimigo enfrentado e vencido por Jesus, como em um filme: a batalha final com o mais forte inimigo, ou como nos videogames: a luta contra o chefe: “Mas Deus o ressuscitou dos mortos, rompendo os laços da morte, porque era impossível que a morte o retivesse”. (Atos dos Apóstolos 2:24).

E Jesus deixa como promessa aos seus seguidores a vitória sobre a morte: “Disse-lhe Jesus: ‘Eu sou a ressurreição e a vida. Aquele que crê em mim, ainda que morra, viverá’” (João, 11:25). Então, se Jesus é a vida, seu opositor, o diabo é a morte.

Silva (2021), analisou do ponto de vista histórico as representações de morte e vida após a morte do protestantismo no Brasil. O protestantismo está presente no Brasil desde o início do século XIX, através da igreja anglicana que construiu templos em importantes cidades do território nacional, vistas a atender os imigrantes britânicos. Mais tarde, em 1882, foi criada a igreja Batista em Salvador já com o objetivo de angariar brasileiros às doutrinas protestantes. Os fiéis dessas denominações eram enterrados em cemitérios próprios, diferentes dos administrados pela Igreja Católica. Diferente dos cristãos católicos, os protestantes não acreditam em purgatório (lugar intermediário entre o céu e o inferno, no qual as almas tem a chance de serem purificadas para se tornarem aptas para ir para o paraíso). Para eles, só existem duas opções de vida após a morte: o castigo ou a recompensa. Essa visão, fortaleceu nesse segmento cristão uma doutrina escatológica, ou seja, doutrina do fim dos tempos, pela qual o destino após a morte

se torna assunto central dos sermões. Tal pensamento, intuiu os fiéis a seguirem regras de conduta criadas pela igreja ao longo dos anos como forma de merecimento do céu (SILVA, 2021).

5.4 Nuvem-de-palavras na construção do Núcleo Central sobre Representações Sociais da Morte

Muitas vezes, estudos qualitativos se interessam pelos dados advindos de fontes verbais, textuais ou visuais, objetivando realizar interpretações acerca das dimensões, bem como de estruturas na produção de significados (SOUZA, 2021).

Consideramos, então, que a frequência das palavras e termos que aparecem nas entrevistas como uma potencial fonte de dados e pode contribuir de forma considerável para a identificação de núcleo central das representações de morte presentes nesta pesquisa.

Sobre o uso da análise da linguagem em investigações qualitativas, Hochdorn (2013, p. 189) faz um apontamento da relação entre análise do discurso e termos linguísticos que ratifica essa ideia:

O interesse da análise do discurso focaliza-se, sobretudo, na organização dos significados, na utilização de repertórios linguísticos específicos, nas estratégias retóricas e argumentativas. Deste ponto de vista a análise de discurso não considera a linguagem como mera representação de estruturas cognitivas preexistentes, mas como um poderoso instrumento retórico, utilizando estrategicamente para enfraquecer ou fortalecer uma posição.

Nesse contexto, a análise lexical é amplamente utilizada para o tratamento de dados, possibilitando considerar as relações entre as palavras e suas condições de produção. A lexicometria, conforme Sousa (2021, p. 1543) é definida como,

[...] um conjunto de procedimentos baseados em critérios formais que permitem reorganizar a estrutura de um texto ou conjunto de textos, assim como realizar cálculos estatísticos a partir do seu vocabulário. Assim, a abordagem pode ser caracterizada como uma estratégia que aplica métodos quantitativos (estatística descritiva e inferencial) a dados qualitativos (textos) com o objetivo de realizar observações sobre as características de um conjunto de comunicações (e.g., aspectos semântico-lexicais e pragmáticos).

Logo, a lexicometria na análise de uma entrevista, por exemplo, objetiva identificar as regularidades, estilos discursivos e tendências em um texto, podendo ser voltada tanto às esferas formais do material, como por exemplo, características linguísticas e estrutura, quanto aos conteúdos semânticos recorrentes.

Freitas, Neves e Gonçalves (2018) consideram que geralmente nas pesquisas qualitativas, o volume de textos é grande o que desvela a complexidade. Desse modo, as ferramentas computacionais auxiliam nesse processo, e há uma diversidade de ferramentas como o software Iramuteq, sites como WordCloud e Alceste e dentre outros. Hochdorn (2013, p. 229) explica que esses softwares “permitem subdividir o corpus discursivo em unidades de (con)texto elementares, que correspondem a áreas de análise específicas, constituídas, na maioria dos casos, por porções de texto (segmentos semânticos)”.

Nesse sentido, Vasconcellos-Silva e Araújo-Jorge (2019) discutem que as nuvens de palavras podem ser consideradas uma valiosa possibilidade às análises de conteúdo, posto que é possível ter transparência, por meio do reconhecimento de padrões de ideias. Para além do apelo ilustrativo, as nuvens de palavras têm sido utilizadas como uma opção à análise textuais e em pesquisas de abordagem qualitativas, comunicando ideias, expressando padrões relevantes para análises posteriores.

As nuvens de palavras são conceituadas como recursos gráficos expressados pela frequência de termos em formato de hipertextos. São imagens que demonstram a combinação de palavras usadas em um texto nas quais o tamanho e a posição de cada palavra indica sua frequência ou relevância (VASCONCELLOS-SILVA; ARAÚJO-JORGE, 2019). Consideramos que essa sistematização das frequências de palavras em forma de ilustração é um recurso que agrega na análise e discussões dos dados das representações sociais, pois nos mostra de uma forma sensorial, por meio da visão, o repertório linguístico que permeia a representação de morte.

Na visualização gráfica, as palavras que comparecem frequentemente ficam em destaque, no centro, em letras maiores e em negrito, possibilitando assim a identificação das ideias mais recorrentes e associadas a abordagem tratada no texto, no nosso caso, as transcrições das entrevistas.

Carvalho Jr. *et al.*, (2012) e Cruz *et al.*, (2019) complementam que a nuvem

de palavras pode ter muitos usos, desde destacar os termos mais pesquisados em sites eletrônicos e como ferramenta de ensino e aprendizagem. Além disso, muitas pesquisas têm se utilizado dessa ferramenta para analisar dados qualitativos em saúde e educação em saúde.

Sobre a utilização das nuvens de palavras na identificação da estrutura de representações sociais, podemos citar alguns trabalhos recentes como de Olbertz (2021), que investigou as Representações Sociais construídas alunos do Ensino Médio a respeito da Química presente nos Cosméticos e/ou Produtos de Beleza. No centro de uma das ilustrações obtidas pela sistematização dos dados apareceram as palavras/termos “tabela periódica”, “mistura” e “composição”. A partir da quantificação de frequência desses termos, a autora observou que com o avanço no ano escolar as explicações e construções de fenômenos do cotidiano passam a ter fundamentação nos conceitos específicos da disciplina escolar Química. Ou seja, nas falas dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, apareceram em maior quantidade os termos científicos trabalhados em sala de aula, enquanto na nuvem de palavras formada pela análise das falas de alunos do primeiro ano, os elementos centrais foram termos do senso comum.

Outro exemplo prático de utilização de lexicometria e expressão dos dados por meio de nuvens de palavras é o trabalho de Hochdorn *et al* (2018), nele os autores analisaram 37 artigos que focaram em pesquisas realizadas em diferentes contextos geopolíticos, sobre como os pais veem a imagem corporal de seus filhos, segundo os autores, dependendo do contexto cultural crianças obesas são vistas como magras pelos seus genitores.

A proposta de trazer a nuvem de palavras para este trabalho é com o intuito de complementar a análise de conteúdo, possibilitando uma demonstração visual e ilustrativa dos termos mais utilizados pelas crianças nas narrativas dos desenhos sobre morte. Ligamos a formação da nuvem de palavras com a etapa de leitura flutuante abordada por Bardin para Análise de Conteúdo. Pois, segundo a autora, a leitura flutuante é uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brain-storming* individual” (BARDIN, 2015, p. 71).

Para a geração da nossa nuvem de palavras a partir das transcrições das entrevistas, utilizamos o programa *Wordclouds* (<http://www.wordclouds.com/>) que

permite a criação de uma nuvem de palavras, ou seja, uma *brain-storming*, a partir de textos em PDF. Mesmo considerada uma análise simples, se torna um elemento ilustrativo interessante.

Após o *upload* das transcrições das entrevistas, excluimos, por meio de uma edição oferecida pelo programa, algumas palavras da análise que não tem importância para a sistematização da nuvem como é o caso dos nomes dos participantes, alguns advérbios, verbos, substantivos, artigos, dígitos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições. Depois dessa “limpeza textual”, tivemos a seguinte ilustração em nuvem de palavras sobre as entrevistas:

3	Céu	38
4	Casa	34
5	Triste	32
6	Inferno	31
7	Sol	27
8	Matou/matar	25
9	Satanás/Demônio/Capeta	25
10	Mal	21
11	Foice	15
12	Caixão	15
13	Alma/alma	13
14	Anjo/Anjos	10

A nuvem de palavras produzida remete a ideia dos termos antagonistas em relação a morte, como já observados na primeira fase de análise das entrevistas e desenhos, como Deus, Satanás, inferno, céu, bem e mal.

Uma das maneiras de analisar um conteúdo em que há dois elementos contrastantes é construir um esquema, um jogo de oposições num “mini combate maniqueísta” (BARDIN, 2015, p. 100). Tal dualismo foi observado nos dados gerados.

Sendo assim, após observação inicial feita nos desenhos e entrevistas, além do gráfico e quadro gerado pelo programa *WordCloud*, construímos um esquema que revela os elementos opostos que foram utilizados pelas crianças. Tal ilustração reforça a ideia da representação antagônica da morte.

Assim, como dito, o conceito de vida é diretamente relacionado ao conceito de morte, como elementos opostos e ao mesmo tempo complementares, há nos desenhos símbolos que reforçam essa ideia, como dia e noite, céu e inferno, bem e mau.

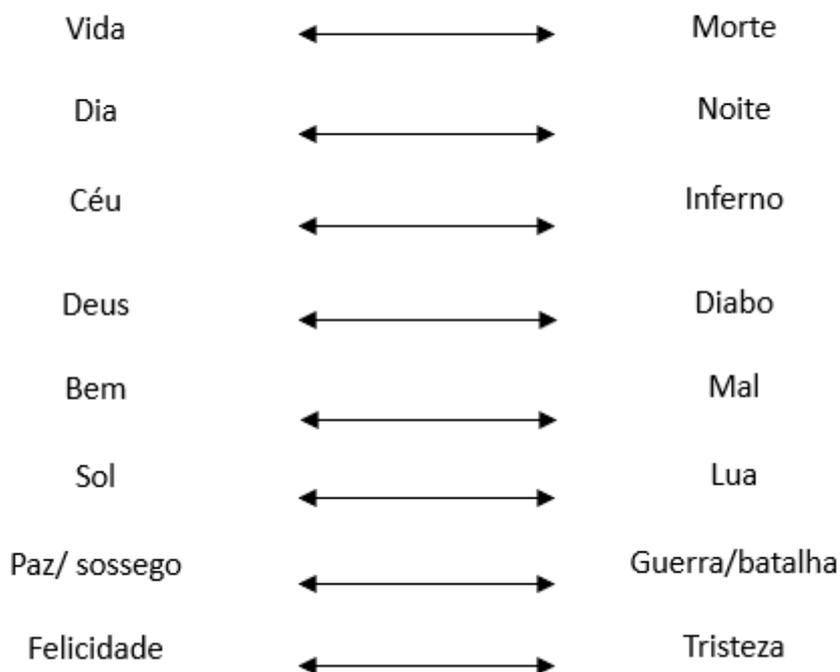


Figura 30 - Esquema termos antagônicos na representação de morte

5.5 Proposta do Núcleo Central da Representação de Morte das Crianças

Após a análise dos dados gerados por esta pesquisa organizamos a proposta/tese do núcleo central e o sistema periférico da representação de morte das crianças participantes, baseado na Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (2003).

Como já apresentado, o núcleo central é um elemento importante da representação social, pois permite conhecer o caráter normativo básico no sentido de um consenso coletivo sobre determinado tema ou objeto. Além de evidenciar o papel funcional da representação, que engloba os aspectos diretamente ligados às ações dos sujeitos.

Sendo o núcleo central a parte fixa, temos no centro da representação de morte das crianças a existência do bem e do mal, representados por Deus e o diabo, céu e inferno. A crença que há um julgamento pelas ações de cada indivíduo e que a sentença é punição ou premiação é um consenso entre os sujeitos da pesquisa.

Sabendo que, segundo Abric (2003), os conceitos constituintes do núcleo central são inegociáveis, e que qualquer alteração nesta estrutura significa a mudança da representação social; se admitirmos que a crença na existência do bem e do mal, principalmente, na possibilidade de céu e inferno, fosse dizimada do imaginário das crianças, a maioria dos desenhos deixariam de fazer sentido. Não sobraria nada sobre a morte na maioria das ilustrações.

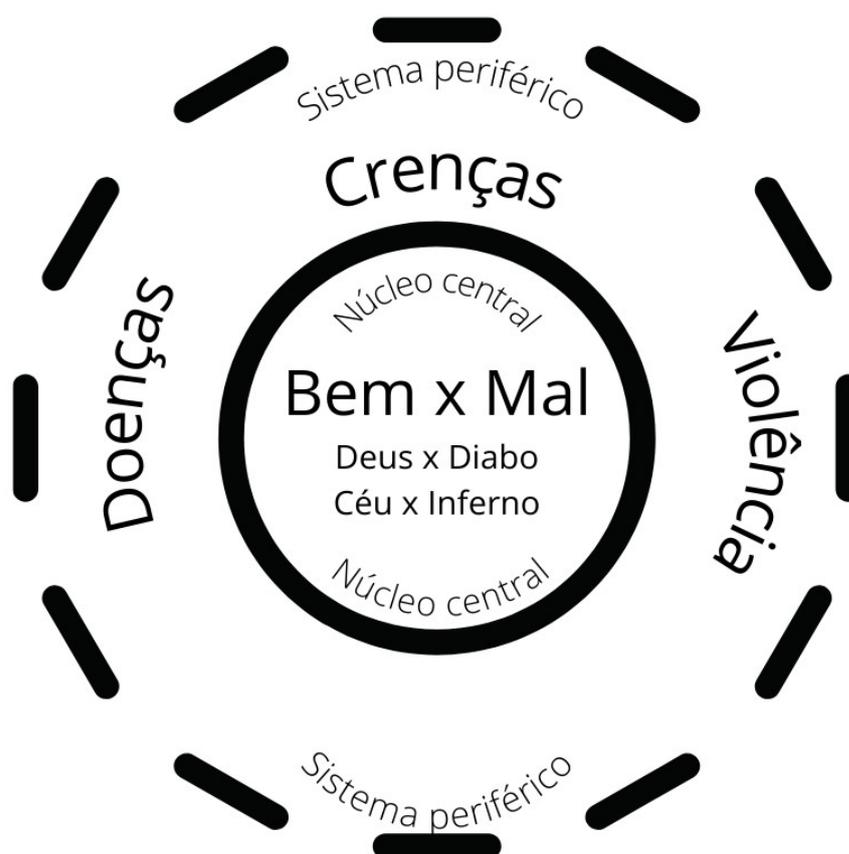
Outra característica do núcleo central é que ele está marcado na memória coletiva e que qualquer questionamento de sua legitimidade gera uma crise cognitiva e de valores. Tal atributo é totalmente válido para a representação social de morte proposta neste trabalho, uma vez que ela está arraigada aos preceitos e doutrinas religiosas há séculos. E como já referenciado, essa maneira de lidar com a morte é um alicerce de instituições religiosas, principalmente, as cristãs. Derrubar essa ideia de morte, causaria um caos, como previsto por Abric.

Detalhando o núcleo central, temos que esse é constituído por elementos normativos e funcionais, sendo que os primeiros estão relacionados a ideologia, sistemas de valores, opiniões e estereótipos estabelecido pelos sujeitos; enquanto os segundos dizem respeito às atitudes, ou seja, aos comportamentos do grupo (ABRIC, 2003).

Indicamos, assim, como elementos normativos da representação social de morte: o bem e do mal, Deus e o diabo, o céu e o inferno. Como elementos funcionais apontamos as condutas classificadas pelo sistema doutrinário religioso, como ser uma boa pessoa ou má pessoa, incluindo acreditar em Deus, ir a igreja, matar, roubar, entre outros. Ilustrando por meio de uma afirmativa, temos: *Após a morte, as pessoas irão para um lugar bom ou ruim, gerenciados por Deus e pelo diabo, respectivamente* (parte normativa), *dependendo das atitudes e das crenças que teve durante sua vida* (parte funcional).

O sistema periférico tem como papel principal a manutenção de uma representação social, mesmo possuindo elementos que a princípio parecem discordantes, todos levarão ao núcleo central (ABRIC, 2003). Temos que no sistema periférico da representação social da morte o principal elemento é a religião, que mesmo, frequentando igrejas diferentes, a concepção antagônica de bem e mal, céu e inferno se mantiveram. Também podemos mencionar aqui os tipos de morte apresentados, violência ou por problemas de saúde.

Apresentamos, então, a proposta gráfica do Núcleo Central das representações da morte:



O Núcleo Central, constituído pelos elementos antagônicos bem e mal, Deus e diabo, céu e inferno, tem a função de gerar, organizar e estabilizar a representação da morte. Enquanto o sistema periférico, constituído pelas crenças, as doenças e violência concretizam, regulam e conduzem os comportamentos dos indivíduos, mantendo o núcleo central e, portanto, perpetuando a representação social da morte.

Este trabalho, confirma a forte ligação entre morte e a religião ao identificarmos, após uma criteriosa análise dos dados, o Núcleo Central da

Representação Social de Morte composto pelos elementos bem e mal, Deus e diabo, céu e inferno. Está aí o grande desafio do professor de Ciências Naturais/Biologia: fazer a dissociação entre morte e crenças religiosas dentro da sala de aula. Esse é um exercício que inclui a superação da própria crença do professor.

Ao consultarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta os conteúdos essenciais que as crianças devem aprender durante as etapas e modalidades da Educação Básica, observamos que há 11 menções sobre a morte na normativa (BRASIL, 2018).

A primeira menção aparece nas habilidades a serem desenvolvidas no conteúdo de ciências do 9º ano Terra e Universo: “Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta” (BRASIL, 2018, p. 347). A morte citada não diz respeito aos seres vivos terrestres, mas sim a um conceito de astronomia. No conteúdo destinado ao ensino de ciências essa é a única menção da palavra morte. Nem mesmo no conteúdo ciclo da vida o termo é mencionado.

A segunda menção é em uma citação de Hannah Arendt sobre o conceito de análise: “trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte” (BRASIL, 2018, p. 396). Portanto, aqui, a palavra morte não indica nenhum aprofundamento do tema, está mais relacionada ao fim do processo de análise do que ao fim da vida.

As outras 9 vezes em que a morte é mencionada na BNCC é no conteúdo de Ensino Religioso, que, segundo o documento, investiga a “manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2018, p. 432). Neste conteúdo é proposto que a morte seja estudada como um conceito presente diferentes tradições religiosas, observando os ritos fúnebres, as leis e costumes de cada cultura.

Nesta simples busca pelo termo na BNCC foi possível observar que a temática está mais atribuída às discussões religiosas e, portanto, subjetivas, do que

ao conteúdo de ciências e biologia, que entre outras coisas, abordam o ciclo de vida dos seres vivos, evolução e cadeia alimentar, assuntos totalmente relacionados à morte.

6. APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Na lei da natureza existe a pena de morte, ela se chama nascimento, porque tudo que nasce inevitavelmente um dia morre. Nenhum de nós, sairá vivo deste planeta. Mas muitos de nós temos medo de morrer.

Existe uma diferença entre medo de morrer e medo da morte. O medo de morrer é biológico, é o instinto de sobrevivência, de autopreservação diante do perigo, por exemplo, quando, por reflexo, desviamos de um carro ou quando um animal corre do seu predador. Há, então, uma descarga hormonal nas células que aceleram o metabolismo e produz uma reação de autopreservação imediata.

Já o medo da morte é psicológico e está presente somente nos seres humanos. Quando nós nascemos não temos medo da morte, ele é inserido culturalmente, por meio de histórias de terror, por exemplo, ou por meio da ocultação do tema, deixando a morte como fonte de mistérios para as crianças.

No imaginário popular ocidental, a morte, muitas vezes, é representada por meio de um ícone: uma caveira envolvida por uma capa preta com capuz, segurando uma foice. Assim, a morte é personificada como uma entidade maligna, é possível até ouvir frases do tipo: “A morte vem te pegar” ou “a morte está gargalhando”.

O medo de morrer (biológico) é importante para os seres vivos, para preservação e perpetuação das espécies, mas o medo da morte (psicológico) e seus desdobramentos podem ser obstáculos culturais para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Podemos enumerar algumas causas desse medo da morte:

1. O medo do desconhecido. Não saber o que vem depois causa uma ansiedade, um sentimento de não estar no controle.
2. O terror criado pela religião sobre a vida após a morte: céu e inferno. Nessa condição, é preciso ter um nível de santificação, e as regras para a entrada no céu são, muitas vezes, rígidas demais ou difíceis de serem cumpridas com

exatidão.

3. O apego a posição social e aos bens adquiridos durante a vida. Morrer significa ser esquecido, deixar para trás o que foi conquistado com muito esforço, é deixar para outros os bens que aprecia tanto.
4. Apego aos entes queridos como pais, filhos e conjugues. As pessoas tem medo do que pode acontecer com seus familiares após a sua morte, seja no aspecto financeiro, quando são provedores, ou no aspecto emocional, quando se presume que essas pessoas sofrerão muito com sua ausência.
5. Traumas oriundos da observação de cadáveres em péssimas condições por meio de mídias, filmes, jornais e vídeo games, por exemplo, séries de zumbis ou imagem de acidentes automobilísticos.

Saramago (2011) no livro *Intermitências da Morte* trata de forma leve e lúdica a relação morte e sociedade. Para além de um fenômeno natural, o autor apresenta a morte como um personagem antropomórfico., ou seja, como um ser “de carne e osso”, mais osso, na verdade. O livro literário retrata como a sociedade lida com a morte e, de forma bastante original, como a morte, personificada, lida com as pessoas que ela planeja matar.

O autor traz à tona a discussão de um desejo antigo do ser humano: a imortalidade. De uma forma irônica, o enredo inicia-se com a suspensão de mortes, de um dia para o outro, na virada do ano, as pessoas deixam de morrer, mesmo aquelas que sofreram os mais graves acidentes, contrariando as leis biológicas.

No primeiro momento esse fato é encarado como uma coisa boa, as pessoas poderiam viver sem medo de morrer, mas com o passar dos dias a falta de morte se torna um grande problema, isto porque os hospitais ficam lotados, os idosos com idade avançada e os moribundos com doenças graves agonizam de dor e angústia. Há um verdadeiro caos, muitos acidentes e pessoas terrivelmente machucadas, tendo que suportar os ferimentos. Por outro lado, a chamada indústria da morte entra em crise de falência, as funerárias, seguradoras, e todos envolvidos no ritual pós-morte se veem sem o meio para ganhar dinheiro. O não morrer vira um problema do Estado. Percebe-se que a vida, muitas vezes, se torna agonizante e a imortalidade transforma-se, então, em uma inconveniência.

As organizações religiosas também estão em crise, porque os fiéis simplesmente param de frequentar as igrejas, uma vez que, principalmente no

cristianismo, a ressurreição é a base da religião. Se não tem morte não tem ressurreição, também não há salvação ou punição, a ameaça do inferno é desbaratada. Saramago, traz por meio de diálogos entre filósofos e líderes religiosos, uma ferrenha crítica à igreja.

No romance, os líderes espirituais temem o fim dos templos religiosos e se reúnem com filósofos para discutirem a situação: “As religiões, todas elas, por mais voltas que lhes dermos, não tem outra justificação para existir que não seja a morte, precisam dela como do pão para a boca” (SARAMAGO, 2011, p. 38), disse um filósofo.

O cardeal responde:

Tem razão, senhor filósofo, é para isso mesmo que nós existimos, para que as pessoas levem toda a vida com o medo pendurado ao pescoço e, chegada a sua hora, acolham a morte como uma libertação [...], O Paraíso ou inferno, ou cousa nenhuma, o que se passe depois da morte, importanos, muito menos que o que geralmente se crê, a religião, senhor filósofo, é um assunto da terra, não tem nada que ver com o céu [...] Algo teríamos que dizer para tornar atrativa a mercadoria (SARAMAGO, 2011, p. 38).

A discussão continua e o cardeal, desnorteado quanto a como continuar seu ofício na ausência de ameaça de morte, desabafa ao chefe de estado:

A igreja, senhor primeiro-ministro, habituou-se de tal maneira às respostas eternas que não posso imaginá-la a dar outras, ainda que a realidade as contradiga, desde o princípio que nós não temos feito outra cousa que contradizer a realidade, e aqui estamos. À igreja nunca se lhe pediu que explicasse fosse o que fosse, a nossa outra especialidade, além da balística, tem sido neutralizar, pela fé, o espírito curioso (SARAMAGO, 2011, p. 38).

Saramago, nos apresenta neste romance profundas reflexões sobre a relação do ser humano com a morte, com sua finitude, utilizando a ironia posiciona-se negativamente em relação à religião. Ele refere-se sobre a manipulação dos fiéis pela igreja, através do discurso religioso ou do poder da palavra.

As transformações das representações do homem diante da morte são extremamente lentas, como afirma Ariès (2017), e foi possível observamos isso neste trabalho, ao nos depararmos com representação da ‘morte de si mesmo’, atribuída pelo autor ao século XIII. Nesta representação, a presença do bem e do mal, céu e inferno é bem característica. Sendo, que cada indivíduo passará por um

juízo final, cuja sentença é baseada em seus atos durante sua vida.

Outra representação que perpassa séculos é a “morte do outro”, na qual o protagonista deixa de ser o próprio indivíduo e passa a ser um ente querido, nesta representação podemos encontrar a tristeza, o luto e os rituais fúnebres diante da morte de uma pessoa próxima. É intrigante e necessário pontuar que nenhuma criança comenta ou supõe sua própria morte, esse evento é sobre outros, não sobre si mesma. O trabalho não nos permite inferir se os sujeitos refletem sobre sua própria morte, o que temos de concreto é que o fim da própria vida não apareceu em nenhum desenho ou entrevista.

Sobre a representação nomeada por Aries (2017) como a “morte interdita”, observamos mais essa na atitude dos pais que não permitiram a participação dos seus filhos na pesquisa por considerarem este tema, na fala de uma das crianças, como “pesado”. A morte interdita é mais vista nos adultos do que nas próprias crianças que, como observado nos desenhos e relatos, possuem muito contato com o fenômeno, no mínimo, este evento faz parte do seu imaginário infantil.

É indicado que as crianças começam a entender atributos da morte, como universalidade, irreversibilidade, casualidade e não-funcionalidade, entre os 5 e os 7 anos de idade (SPEECE & BRENT, 1992). Tais argumentos são, em parte, baseados em uma suposição piagetiana de que, à medida que as crianças se desenvolvem, o pensamento mágico ou sobrenatural é substituído por uma apreciação objetiva e naturalista da causa e efeito (PIAGET, 2005).

A concepção de universalidade refere-se ao fato que a morte é universal e inevitável para todo ser vivo. O conceito de irreversibilidade indica que os mortos são incapazes de voltar à vida, ou seja, a morte é um evento definitivo e irrevogável. A noção de causalidade diz respeito à ciência de que a morte é causada por algum fator, como doença, acidente, violência ou envelhecimento. Por último, a ideia de não-funcionalidade é a definição da morte como o fenômeno biológico, pelo qual as funções corporais cessam completamente (SPEECE & BRENT, 1992).

Observamos que os desenhos das crianças desta pesquisa apresentaram todos os atributos da morte propostos por Speece & Brent (1992) e atribuímos tal fato, à fase cognitiva das crianças, entre 8-10 anos, descrita por PIAGET (2005) como estágio operacional concreto. Segundo os autores é nesta fase que as crianças costumam personificar a morte como um ser malvado e atribuir-lhe a

função de matar pessoas e levá-las para algum lugar. É também, a partir dos 9 anos, que as crianças reconhecem a morte como um fenômeno irreversível e inevitável a todo ser vivo. No entanto, percebemos que, influenciados por crenças religiosas, as ideias de morte de forma metafísica superaram os conceitos biológicos para o término da vida.

Segundo Piaget (2005, p.30):

Se, com efeito, todas as crianças da mesma idade mental chegam à mesma representação de um dado fenômeno, apesar dos acasos de suas circunstâncias pessoais, dos contatos que tiveram, das conversas ouvidas etc., temos aí um primeiro elemento em favor da originalidade dessa crença.

Temos, em síntese, que este estudo mostra que há coerência e uma coesão entre os desenhos e as narrativas as crianças com os estudos das representações históricas da morte através dos tempos. Ou seja, há elementos que se repetem nas representações e que configuram e confirmam a tese do Núcleo Central de morte apresentada proposta neste trabalho.

Retomamos aqui, a ideia de que a abordagem sobre morte de maneira científica pode ajudar as crianças a superar o medo e a ansiedade, causados por uma representação negativa da morte (SLAUGHTER & GRIFFITHS, 2007). Os professores são sujeitos-chave nesse trabalho de formação de uma representação científica da morte.

As representações sociais surgem da comunicação e interação entre indivíduos, isso é fato. No entanto, reconhecemos, que existem profissões que possuem uma responsabilidade maior para com a manutenção ou transformação de representações sociais, como é o caso dos professores. Em um curso de formação inicial de professores de biologia, os alunos estudam os seres vivos em suas diversas formas de expressão e classificação, aprendem sobre a fisiologia, morfologia e evolução de plantas, animais, protistas, fungos e bactérias. Teoricamente, dominam a questão da vida. Mas e a questão da morte?

Com o objetivo de responder essa inquietação, buscamos, em um trabalho piloto que antecedeu essa pesquisa de doutorado, identificar e caracterizar as representações sociais sobre morte construídas por futuros professores de biologia (MIRANDA e CARNEIRO, 2019). Os dados foram gerados durante as aulas de Estágio Supervisionado de uma turma do quarto ano do curso de Biologia de uma

universidade pública brasileira. Para explicitar as representações foi pedido aos estudantes que fizesse um desenho que representasse a morte, sem maiores detalhes. Em seguida, foi realizada uma entrevista para que o aluno explicasse o significado atribuído ao seu desenho, procedimento igualmente adotado na investigação com as crianças.

Sabemos que não é comum o uso de desenhos com adultos, mas ao deparamos com os dados gerados com as crianças, consideramos pertinente trazer os resultados do estudo com os futuros professores de Ciências/Biologia. Isto, porque, as representações de morte dos adultos nos desenhos e entrevistas não foram distantes das representações infantis.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com uma amostra pequena de estudantes (oito), foi possível identificar algumas representações sobre a morte que nos permite inferir que essas estão mais próximas das concepções religiosas ou de senso comum do que das científicas. Mesmo sendo estudantes de biologia e apresentando conhecimento das funcionalidades fisiológicas dos seres vivos, a maioria dos estudantes preferem representar a morte como fenômeno predominantemente humano e, algumas vezes, sobrenatural (MIRANDA e CARNEIRO, 2019).

Tal fato confirma a ideia de quão forte e enraizada está a representação de morte e o quão sólido é seu Núcleo Central baseado em concepções religiosas. Uma vez que, como já dito, a força de uma representação social pode ser medida pelo tempo em que ela consegue permanecer orientando as ações e opiniões, por quantas gerações consegue existir sem alterações (MOSCOVICI, 2003).

Para o autor, “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes” (MOSCOVICI, 2003, p. 57). Assim, podemos dizer que, por exemplo, embora um licenciado em Biologia tenha cursado em 4 anos de graduação diferentes componentes curriculares que procuram explicar cientificamente o ciclo da vida, a organização e estruturação do planeta e dos seres vivos, a Teoria da Evolução e homeostase; ele pode atuar como professor disseminando representações sociais sobre a vida e os seres vivos que não foram aprendidas na graduação, mas apreendidas pela tradição e cultura.

Torna-se pertinente, então, que os professores, reflitam sobre as representações sociais que tem ajudado a perpetuar com sua atuação. Embora, as representações sociais sejam prescritivas, o ciclo de transmissão de uma representação social pode ser interrompido a partir do momento em que o indivíduo toma consciência da origem e estrutura dessa representação e busque outras fontes para interpretar o conceito ou objeto.

Sistematicamente, consideramos os seguintes desafios ao ensino de ciências em relação ao tema morte: tabu cultural e crenças religiosas, sensacionalismo versus banalização da morte pela mídia, documentos orientadores curriculares e formação inicial de professores.

Por ser um tema interdisciplinar, a morte pode ser trabalhada em diversas áreas e de várias formas. Não apontamos uma disciplina que deve “assumir a responsabilidade” de falar sobre morte, seja Ensino Religioso ou Ciências/Biologia, mas consideramos que essa última tem potencialidade para levar a discussão para além do âmbito religioso.

Também não podemos “preescrever” como deveria ser a formação de professores de ciências/biologia para dar conta desta demanda sobre a morte. A temática ainda tem muito que ser discutida, então fica a sugestão para próximos trabalhos: A morte na formação de professores de ciências/biologia, bem como as demandas e discussões curriculares para tal.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- ALMEIDA, L. F.; RAMOS, I. N. B.; FALCÃO, E. B. M. O ensino da morte humana no contexto das aulas de Biologia. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2009, Florianópolis. Anais do VII ENPEC, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Fundamentos de Biologia Moderna**. São Paulo: Moderna. 1997.
- ANDRADE, Alexandra Nascimento de; GONÇALVES, Carolina Brandão. Os desenhos infantis nas pesquisas com crianças. In: **V Conedu Congresso Nacional Educação**. Disponível em : https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID10736_13092018223543.pdf. Acesso em 29 de jul. de 2022.
- ARARIBÁ, P. Ciências. São Paulo: Moderna, 2006
- ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Trad. Priscilas Viana de Siqueira- Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Produção: Guel Arraes. Rio de Janeiro: **Globo Filmes**, 2000.
- AZEVEDO, M. C. Valores culminantes: Educa83ção para a morte / Educação para a vida. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 40-2, 2006, p. 159-183. disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4437/1/8%20-%20Valores%20culminantes-%20Educacao%20para%20a%20morte%20-%20Educacao%20para%20a%20Vida.pdf>. Acesso em 30 de Junho de 2020
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015 , 229 p.
- BARRETO, M. A. S. C. **A representação da morte na criança da periferia: um estudo de casos**. 2003. 170 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253378>. Acesso em: 30 de junho de 2020.
- BARROS, C.; PAULINO, W. **Ciências e os seres vivos**. São Paulo: Ática, 2007
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BÍBLIA. Romanos (RM). Português. In: **A Bíblia sagrada: antigo e novo testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Decreto 9.847**, de 25 de junho de 2019. Regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para dispor sobre a aquisição, o cadastro, o registro e a posse de armas de fogo e de munição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 6, 25 jun. 2019e, Seção 1. Edição Extra-A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9847.htm. Acesso em: ago. 2022.

- BRENT, S. B, SPEECE, M. W; LIN, C, DONG Q, YANG C. The development of the concept of death among Chinese and US children age 3-17 years of age: from binary to “fuzzy” concepts? **Omega J Death Dying** 1996;33:67-83.
- BONOTI, F, LEONDARI, A, & MASTORA, A 2013, “Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawings and the Death Concept Questionnaire”, **Death Studies**, 37, 1, pp. 47-60. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.623216>. Acesso em 30 de junho de 2020.
- CÁCERES, P. A. C. *As representações do Diabo no imaginário dos fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás – Goiânia, 2006.
- CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- CARVALHO JR, P. M. et al. Avaliação do programa de residência multiprofissional em saúde da família: uma análise qualitativa através de duas técnicas. **Revista HUPE**, v. 11, n. 1, p. 114-9, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Carvalho-Jr/publication/257920671_Avaliacao_do_programa_de_residencia_multiprofissional_em_saude_da_familia_a_uma_analise_qualitativa_atraves_de_duas_tecnicas/links/00b7d526171357e244000000/Avaliacao-do-programa-de-residencia-multiprofissional-em-saude-da-familia-uma-analise-qualitativa-atraves-de-duas-tecnicas.pdf, Acesso em 06 de ago. de 2022.
- COELHO, F. J. F. e FALCÃO, E. B. M. Ensino Científico e Representações Sociais de 11 Morte Humana, **Revista Iberoamericana de Educación**. 2006, vol.39, n. 3. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1230Figueiredo.pdf>. Acesso em 30 de Junho de 2020.
- COLMAN, I. *et al.* Cartoons Kill: Casualties in animated recreational theater in an objective observational new study of kids' introduction to loss of life. **BMJ**, 2014;349:g7184 doi: 10.1136/bmj.g7184 (Published 16 December 2014). Disponível em: <https://www.bmj.com/content/349/bmj.g7184>. Acesso em Jul de 2019.
- COX, S 2005, “Intention and Meaning in Young Children's Drawing”, **International Journal Of Art & Design Education**, 24, 2, pp. 115-125. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x>. Acesso em 30 de Junho de 2020.
- CRUZ, P. O. da *et al.* Percepção da efetividade dos métodos de ensino utilizados em um curso de medicina do nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, p. 40-47, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180147> Acesso em 06 de ago. de 2022.
- DARLING-MCQUISTAN, K 2017, “Beyond Representation/ Exploring Drawing as Part of Children's MeaningMaking”, **International Journal Of Art & Design Education**, 36, 3, pp. 281-291, Arts & Humanities. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jade.12158>. Acesso em: 30 de Junho de 2020.
- DICIONÁRIO BARSA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. 1 ed. São Paulo, SP: Balsa Planeta, 2008.
- DUVAL, D. K. T. **Children's Representations of Death: A Thematic and Visual Discourse Analysis of Children's Drawings in a Mexican Primary School**. 2018. 46 p. Dissertação (Master's programme in Child Studies). Linköping University, SE-581 83 Linköping, Sweden, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9f29/12eb5f528556a9007b3ea9e8d70ea761f561.pdf>. Acesso em 30 Junho de 2020.
- DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por G. Duveen; trad. por P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, (p. 7 – 28).

DUVEEN, G. Crianças Enquanto Atores Sociais: As representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 209-238.

EINARSDOTTIR, J, DOCKETT, S, & PERRY, B. 2009, "Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings", **Early Child Development And Care**, 179, 2, p. 217-232, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>. Acesso em 30 de junho de 2020.

ELIAS, N. **A Solidão dos Moribundos**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Edição Digital, 2012.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; Guareschi, Pedrinho (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

F. DE LA ROCHEFOUCAULD, M. **Riflessioni varie e autoritratto**. Milão: Rizzoli, 1980, pp. 90-91 apud in MINICARDI, L. Memória do Limite: a condição humana na sociedade pós-mortal. Paulinas Editora: Prior Velho, 2017, 166p.

FÁVERO, M. H. e SALIM, C. M. A Relação entre os Conceitos de Saúde, Doença e Morte: Utilização do Desenho na Coleta de Dados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Set-Dez 1995, Vol. 11 n. 3, pp. 181-191

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública** – 2021. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: Ago. 2022.

FULLAT, Octavi (1982), Las finalidades educativas en tiempo de crisis, Barcelona: Hogar del Libro. Apud in: AZEVEDO, M. C. Valores culminantes: Educação para a morte / Educação para a vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 40-2, 2006, p. 159-183. disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4437/1/8%20-%20Valores%20culminantes-%20Educacao%20para%20a%20morte%20-%20Educacao%20para%20a%20Vida.pdf> . Acesso em 30 de Junho de 2020.

GAZZINELLI, M. F.; PENNA, C.. **Conhecimentos, representações sociais e experiência da doença**. In: GAZZINELLI, Maria F. et al. (Org.). Educação em saúde: teoria, método e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 25-33.

GOLDBERG, L. e FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietação, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, v. 32, não. 2, pág. 172-179, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7474> Acesso 29 de jul. de 2022.

GORER, G. The Pornography of Death. Encounter. 1955. Apud in: ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Trad. Priscilas Viana de Siqueira- Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

GOUVEIA, D.S.M. et al. A Teoria das Representações Sociais e o ensino de Biologia: uma análise a partir das dez edições dos ENPECs. Anais do **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em : <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1277-1.pdf>

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª . ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 153-181.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. Problème de l'analyse de contenu. Langages, n.2, 1968 Apud BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015 , 229 p.

- HOCHDORN, A. **Falando de gênero: a construção con-textual das identidades de gênero**. Tese (Doutorado em psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- HOCHDORN A., *et al.* Obese children are thin in parents' eyes: A psychologically, socially, or culturally driven bias? **J Health Psychol.** 2018 Jan;23(1):114-126. doi: 10.1177/1359105316676328. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27821680/>, Acesso ago. de 2022.
- JAMES, A & JAMES, A 2012, Key concepts in childhood studies. SAGE Publications Ltd. Apud in: DUVAL, D. K. T. **Children's Representations of Death: A Thematic and Visual Discourse Analysis of Children's Drawings in a Mexican Primary School**. 2018. 46 p. Dissertação (Master's programme in Child Studies). Linköping University, SE-581 83 Linköping, Sweden, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9f29/12eb5f528556a9007b3ea9e8d70ea761f561.pdf>. Acesso em 30 Junho de 2020.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. JODELET (Ed.), **As representações sociais** (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Discurso oral, publicado conforme proferido. In: SOUSA, C.P, et al. **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011, 181 p.
- KENNEDY, C. J. ; GARDNER, F. ; FARRELLY, C. Death, dying and bereavement: considering compassion and empowerment. **Health Education Journal** 80:6, pages 660-671. 2020. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725905>
- KIRCHOF, E. R. e SILVEIRA, R. M. H. . O pato, a morte e a tulipa - Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, n.72, pp.57-76. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62759>. Acesso em 30 de Junho de 2020.
- KOVÁCS, M.J. Morte e desenvolvimento humano. [S.l: s.n.], 1992.
- KOVÁCS , M. J. (2005). Educação para a morte. **Psicologia Ciência e Profissão**, 25(3), 484-497. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300012&lng=pt&tlng=pt . Acesso em 18 de Junho de 2020.
- KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 16, N. 1, Janeiro/Junho de 2012: 71-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gvYZXXFXmV89Jq66KmvcWJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em outubro de 2020.
- KRZYNARIC, R. Morte: sobre a arte de viver. Rio de Janeiro: Expresso Zahar; 1ª ed., 2015, E-book Kindle
- KUROWSKA-SUSDORF A. L .2015. Parents and children in death education – a Kashubian context. **EDUKACJA**, v.5, 2(133), 139-149.
- LEE, J, LEE, J, & MOON, S 2009, "Exploring children's understanding of death concepts", **Asia Pacific Journal Of Education**, 29, 2, p. 251-264. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188790902859020>. Acesso em: 30 de Junho de 2020.
- LEE, J. S.; KIM, E. Y ; CHOI, Y. ; KOO, J. H. Cultural Variances in Composition of Biological and Supernatural Concepts of Death: A Content Analysis of Children's Literature. **Death Studies**, 38: 538–545, 2014. DOI: [10.1080/07481187.2014.899653](https://doi.org/10.1080/07481187.2014.899653).
- LEITE, P. M.F. **Representações Sociais de morte no Ensino Médio**: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De

Itajubá, Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências – Mestrado Profissional, 2015, 118p.

LONGBOTTOM S, SLAUGHTER V. 2018 Sources of children's knowledge about death and dying. **Phil. Trans. R. Soc. B** 373: 20170267. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0267>.

LOPES, S. **Bio**. Rio de Janeiro: Saraiva, v. 1, 2 e 3, 2002.

MACEDO, J. C. G.M. Educar para a Morte- Uma abordagem a partir de Elizabeth Kubler-Ross. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2011.

MACHADO, L.B. e ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2010, v. 18, n. 67 [Acessado 17 Outubro 2022] , pp. 345-363. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>>. Epub 18 Jan 2011. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>.

MAGALHÃES, A. T. de O. **As representações sociais da morte para professoras e pais em instituições de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, PPGÉ, UnB, 2008, 132 p.

MAKOWIECKY, S. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Nº 57 – Dezembro de 2003. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2181>

MALCHIODI, C 1998, Understanding Children's Drawings, New York: The Guildford Press. Apud in: DUVAL, D. K. T. **Children's Representations of Death: A Thematic and Visual Discourse Analysis of Children's Drawings in a Mexican Primary School**. 2018. 46 p. Dissertação (Master's programme in Child Studies). Linköping University, SE-581 83 Linköping, Sweden, 2018. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/9f29/12eb5f528556a9007b3ea9e8d70ea761f561.pdf>.

Acesso em 30 Junho de 2020.

MASCIA, M. A. A.; SILVA, J. P. É preciso falar sobre a morte. Alguém escuta? A escrita de si como alternativa ao silenciamento da escola em relação à dor do aluno enlutado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 84-112, 2014.

Disponível em: Disponível

em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/886/440>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARSAL, E, & DOBASHI, T 2011, "Children's Drawings as Expressions of 'Narrative Philosophizing' Concepts of Death A Comparison of German and Japanese Elementary School Children", **Childhood & Philosophy**, 7, 14, p. 251. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20570>. Acesso em 30 de junho de 2020.

MARTINS, T. B. Q. **Concepções de morte e estratégias de enfrentamento: um estudo com crianças de 6 a 10 anos com e sem experiência de perda por morte recente**.

Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Psicologia; 2006.

MINICARDI, L. **Memória do Limite**: a condição humana na sociedade pós-mortal. Paulinas Editora: Prior Velho, 2017, 166p.

MIRANDA, M.H.G; CARNEIRO, M.H.S. Representações Sociais da Morte Construídas por Futuros Professores de Biologia. In: ALVES, et al (2019). **A Morte: Leituras da Humana Condição**. V.1, Lisboa, Portugal: Editora Paulinas, ISBN: 9789896737269, p. 81-94

MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô**. Ilustrações Odilon Moraes. São Paulo: DCL. 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por G. Duveen; trad. por P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhmann-Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Publicações Europa América, s/d, 1988.

MÜLLER, G. C. K. **Alcances e fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos. Educação v. 30, n. 1, jan./jun. 2005.** Disponível em: <http://www.ufms.br/ce/revista>, acesso em outubro de 2020

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198334822008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 29 jul. 2022.

NATT, E. D. M., & CARRIERI, A. de P. (2015). A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC): instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. *Cadernos De Estudos Sociais*, 29(2), 66–89. Disponível em <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/96>. Acesso em jul/2021

NICOLLI, A. A. **Perfil Conceitual de Morte e a Abordagem Pedagógica do Ciclo de Vida no Ensino de Ciências.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2009, 200p.

NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. F.; SILVA, I. M. Ensino de Ciências: uma proposta de escolarização do conceito de morte por meio da abordagem do ciclo de vida. *AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas* V.8 – nº 16 - jan. 2012 / jun. 2012, p.133-145. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1664>. Acesso em 30 de junho de 2020.

NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. Da Abordagem Pedagógica Do Ciclo De Vida À Escolarização Do Conceito De Morte, No Ensino De Ciências. **Anais do ENPEC**, 2011
NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de ciências. **Educar em Revista**, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200003>

NOGUEIRA, C. "Representações da Morte no Cancioneiro Infantil e Juvenil (Oral E Escrito) Português." **Romance Notes**, vol. 58, no. 1, Jan. 2018, pp. 85+. Gale Literature Resource Center, link.gale.com/apps/doc/A543464596/LitRC?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=b2480fb4. Accessed 15 Oct. 2021.

NONATO, V. C. & MODESTO, J. G., (2021). Representações sociais sobre armas de fogo. **Psicologia: Teoria e Prática**, 23(1), 1–21.

OLBERTZ, M. E.. **Estudo sobre as possíveis representações sociais de um grupo de alunos do ensino médio sobre a química dos cosméticos e produtos de beleza.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/62330/R%20-%20D%20-%20MIRIAM%20ELIANE%20OLBERTZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 06 de ago. de 2022.

PASSOI, L. M; SERAFIM, V. As concepções de morte em Edgar Morin (1948-1950). **Anais do XV Encontro Regional de História**. Curitiba: 2016. Disponível : http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467296323_ARQUIVO_ANPUH-As-concepcoes-de-morte-em-Edgar-Morin-2.pdf

PAZIN-FILHO, A. Morte: considerações sobre a prática médica. *Medicina (Ribeirão Preto)* [Internet]. 30 de março de 2005 [citado 9 de agosto de 2021];38(1):20-5. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/419>

PIAGET, J. (2005). **A representação do mundo na criança** (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Ideias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

PINTO, A. N. FALCÃO, E. B. M. Morte Humana: Dentro da vida, fora da escola. *Revista Tecnologia & Cultura - Rio de Janeiro - N. 28, Ano 18 - jul./dez. 2016 - p. 46-54.*

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal Santa Tereza de Ávila, Aparecida de Goiânia, 2021.

QUEM SOMOS. **Portal De Periódicos Capes**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em outubro de 2020.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) **Pesquisa Social**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, L. F. Prefácio. In: MACEDO, J. C. G. **Educar para Morte**: uma abordagem a partir de Elizabeth Kübler-Ross. Edições Almedina: Coimbra, 2011, 150 p.

SARAMAGO, J. **As intermitências da morte**. 4ª ed. Lisboa: Leya, 2011.

SCHOPENHAUER, A. *Il mondo come volontà e rappresentazione*. 2ª ed., Milão: Mondadori, 1992 Apud in MINICARDI, L. **Memória do Limite**: a condição humana na sociedade pós-mortal. Paulinas Editora: Prior Velho, 2017, 166p.

SCHUCK, R. J., BRUXEL, V. L. K., & STRAUSS, M. B. (2014). A morte na percepção de alunos de quatro a dez anos: um olhar a partir de escolas do vale do Taquari/RS. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 4(12), 132–152. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/503> Estudos e Pesquisas.

SEIXAS, R.; COELHO, P.. Canto para minha morte. In: SEIXAS, R. **Há 10 mil anos atrás**. [S.l.]: Philips, 1976. 1 disco sonoro

SEM PRESSA PRA VIVER.O DIA EM QUE O PASSARINHO NÃO CANTOU. **YouTube**, 25 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yM1AE02sE20>. Acesso em Maio de 2021.

SILVA. E. A MORTE E A VIDA PÓS- MORTE: UMA PERSPECTIVA PROTESTANTE. In Anais: **ANPUH- Brasil- 31º Simpósio Nacional de História**, Rio de Janeiro/RJ. 2021. Disponível

em

:https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628543059_ARQUIVO_1ba5378da473a707d4bb518318bc62df.pdf. Acesso em set de 2022.

SILVEIRA, R. Velhice e Morte na Literatura Para Crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. Trabalho Completo. **Anais XI ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012.

SLAUGHTER, V, & GRIFFITHS, M 2007, “Death understanding and fear of death in young children”, **Clinical Child Psychology And Psychiatry**, 12, 4, pp. 525-535, PsycINFO, EBSCOhost, Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359104507080980> . Acesso em 30 de Junho de 2020. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php>>. Acesso em: junho de 2020

SOARES, J. L. **Biologia**. São Paulo: Scipione, 199

SOARES S., M. B., & Machado, L. B. (2018). O Núcleo Central Das Representações Sociais De Violência Contra O Professor. **Interacções**, 13(45). <https://doi.org/10.25755/int.4178>

SOUSA, Y. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas em Psicologia, 2021. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Vol. spe. doi:10.12957/epp.2021.64034

SPEECE, M.W., & BRENT, S.B. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. **Death Studies**, 16, 211-229. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07481189208252571>. Acesso em ago. de 2021.

SPINK, M.J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SPINK, M.J. Desvendando as Teorias Implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.95-118.

TAMM, M, & GRANQVIST, A 1995, "The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings", **Death Studies**, 19, 3, pp. 203-222, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07481189508252726>. Acesso em : 30 de junho de 2020

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo; ARAUJO-JORGE, Tânia. Análise de conteúdo meio de nuvem de palavras de configurações em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **CIAIQ2019** , v. 2, p. 41-48, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2002/1938> Acesso em 06 de ago. de 2022.

VLOK, M. ; WITT, M. W. Naive theory of biology: the pre-school child's explanation of death. 2011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.636811>.

YANG, S, & CHEN, S 2002, "A phenomenographic approach to the meaning of death: A Chinese perspective", **Death Studies**, 26, 2, pp. 143-175. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/074811802753455253>. Acesso em 30 de junho de 2020.

8. APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUADRO DE ANÁLISE PARA REVISÃO DE LITERATURA

QUADRO DE ANÁLISE PARA ARTIGO QUE APRESENTA RESULTADO DE PESQUISA						
Referências do artigo		Problema de Pesquisa	Referencial Teórico /quadro conceitual	Procedimento Metodológico / instrumentos de coleta de dados	Algumas conclusões	Sugestões de Leitura
<u>Título</u>						
Autor(es)						
Revista						
Ano /data Volume, número /página						

Elaborado por Maria Helena da Silva Carneiro

APÊNDICE 2- REVISÃO DE LITERATURA - CATEGORIAS

Categorias	Trabalhos
<p>O Tema Morte na Escola (5 trabalhos)</p>	<p>1. KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. V. 16, N. 1, Janeiro/Junho de 2012: 71-81.</p> <p>2. MASCIA, M. A. A ; SILVA, J.P. É preciso falar sobre a morte. Alguém escuta? A escrita de si como alternativa ao silenciamento da escola em relação à dor do aluno enlutado. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 01 March 2014, Vol.11(23)</p> <p>3. KUROWSKA-SUSDORF A. L .2015. Parents and children in death education – a Kashubian context. EDUKACJa 5, 2(133), 139-149.</p> <p>4. LONGBOTTOM S, SLAUGHTER V. 2018 Sources of children’s knowledge about death and dying. Phil. Trans. R. Soc. B 373: 20170267. http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0267</p> <p>5. KENNEDY, C. J. ; GARDNER, F. ; FARRELLY, C. Death, dying and bereavement: considering compassion and empowerment, 2020.</p>
<p>Subcategoria</p> <p>Morte nos livros didáticos e literatura infantil (3 trabalhos)</p>	<p>1. MÜLLER, G. C. K. Alcances e fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos. Educação v. 30, n. 1, jan./jun. 2005.</p> <p>2. LEE, J. S.; KIM, E. Y ; CHOI, Y. ; KOO, J. H. Cultural Variances in Composition of Biological and Supernatural Concepts of Death: A Content Analysis of Children's Literature. Death Studies, 38: 538–545, 2014.</p> <p>3. ALMEIDA, L. F.; RAMOS, I. N. B.; FALCÃO, E. B. M. O ensino da morte humana no contexto das aulas de Biologia. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2009, Florianópolis. Anais do VII ENPEC, 2009.</p>
	<p>1. COELHO, F. J. F. & FALCÃO, E. B. M. Ensino Científico e Representações Sociais de Morte Humana, Revista Iberoamericana de Educación. 2006,</p>

<p style="text-align: center;">Subcategoria</p> <p style="text-align: center;">Morte no Ensino de Ciências e Biologia (9 trabalhos)</p>	<p>vol.39, n. 3.</p> <p>2. NICOLLI, A. A. Perfil Conceitual de Morte e a Abordagem Pedagógica do Ciclo de Vida no Ensino de Ciências. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2009, 200p.</p> <p>3. NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. F.; SILVA, I. M. Ensino de Ciências: uma proposta de escolarização do conceito de morte por meio da abordagem do ciclo de vida. AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas V.8 – nº 16 - jan. 2012 / jun. 2012, p.133-145.</p> <p>4. NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. Da Abordagem Pedagógica Do Ciclo De Vida À Escolarização Do Conceito De Morte, No Ensino De Ciências. Anais do ENPEC, 2011</p> <p>5. NICOLLI, A. A.; MORTIMER, E. Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de ciências. Educar em Revista, 2012</p> <p>6. LEITE, P. M.F. Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De Itajubá, Programa De Pós-Graduação Em</p> <p>Ensino De Ciências – Mestrado Profissional, 2015, 118p.</p> <p>7. ALMEIDA, L. F.; RAMOS, I. N. B.; FALCÃO, E. B. M. O ensino da morte humana no contexto das aulas de Biologia. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2009, Florianópolis. Anais do VII ENPEC, 2009.</p> <p>8. PINTO, A.N.; FALCÃO, E.B.M. Ensino de Ciências:</p>
---	---

	<p>questão de vida e morte. In: IX ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC – julho de 2017.</p> <p>9. VLOK, M. ; WITT, M. W. Naive theory of biology: the pre-school child's explanation of death. 2011</p>
<p>Representação da Morte</p> <p><u>por meio</u> de desenhos de crianças</p> <p>(5 trabalhos)</p>	<p>1. SCHUCK; BRUXEL E STRAUSS. A Morte na Percepção de Alunos de Quatro a Dez Anos: Um Olhar a Partir de Escolas do Vale Do Taquari/RS. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.12, p.132-152, 2014.</p> <p>2. BARRETO, M. A. S. C. A representação da morte na criança da periferia: um estudo de casos. 2003. 170 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.</p> <p>3. MARTINS, T. B. Q. Concepções de morte e estratégias de enfrentamento: um estudo com crianças de 6 a 10 anos com e sem experiência de perda por morte recente. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Psicologia; 2006.</p> <p>4. MARSAL, E, & DOBASHI, T 2011, “Children's Drawings as Expressions of ‘Narrative Philosophizing’ Concepts of Death A Comparison of German and Japanese Elementary School Children”, <i>Childhood & Philosophy</i>, 7, 14, p. 251. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20570. Acesso em 30 de junho de 2020.</p> <p>5. BONOTI, F, LEONDARI, A, & MASTORA, A 2013, “Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawings and the Death Concept Questionnaire”, <i>Death Studies</i>, 37, 1, pp. 47-60. Disponível em: https://doi.org/10.1080/07481187.2011.623216. Acesso em 30 de junho de 2020.</p>

<p style="text-align: center;">Subcategoria Representações Sociais (4 trabalhos)</p>	<p>1. COELHO, F. J. F. & FALCÃO, E. B. M. Ensino Científico e Representações Sociais de Morte Humana, Revista Iberoamericana de Educación. 2006, vol.39, n. 3.</p> <p>2. MAGALHÃES, A. T. de O. As representações sociais da morte para professoras e pais em instituições de educação infantil. Dissertação de Mestrado, PPGE, UnB, 2008.</p> <p>3. LEITE, P. M.F. Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De Itajubá, Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências – Mestrado Profissional, 2015, 118p.</p> <p>4. PINTO, A.N.; FALCÃO, E.B.M. Os discursos sobre a morte entre estudantes do ensino médio: a questionável ausência da escola. In: VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Anais do VIII, 2011.</p>

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA GUIADA

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:

Guia de Temas:

1. Descrição do Desenho (será pedido à criança que conte o que desenhou)
2. Identificação dos elementos presentes (pedir a criança que nomeie os elementos da cena ilustrada)
3. Relação com a história (estimular, quando necessário, a relação do desenho com o tema tratado nas histórias contadas)

APÊNDICE 4 -ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19

Em março de 2020 a OMS decretou a pandemia do novo coronavírus. Sem entrar em detalhes, a disseminação da doença e o alto número de óbitos, aliados ao despreparo do sistema público e privado de saúde, culminaram no isolamento social como uma das medidas de contenção da pandemia. Entre as instituições afetadas está a escola, que se viu impossibilidade de continuar com aulas presenciais.

Tal situação interfere diretamente no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a proposta é fazer a coleta de dados com crianças no ambiente escolar. Em agosto de 2021, estão sendo retomadas as aulas presenciais nas escolas públicas de Goiânia, num sistema de revezamento para que não haja aglomerações.

Ponderando que a etapa de coleta de dados dessa pesquisa acontecerá em setembro de 2021, onde já haverão alunos em atividades presenciais, mas que a qualquer momento esse cenário pode mudar devido as variações de disseminação da doença. Elaboramos, uma estratégia metodológica que proporcionará a pesquisa fora da escola.

A proposta é investigar cinco crianças na mesma faixa etária (9 a 10 anos), fora do ambiente escolar, respeitando as medidas de prevenção da Covid-19. Neste novo formato, via plataforma de videochamada, será contada somente uma história para as crianças para que elas mantenham a motivação na atividade, seguida da elaboração do desenho e entrevista. Tal estratégia se dará, portanto, como estudo de casos.

APÊNDICE 5- CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONVITE**

Querido (a) aluno (a), sou a professora Monike, estudante de Doutorado na Universidade de Brasília. Neste momento estou fazendo um estudo com crianças do Ensino Fundamental I.

Depois de ouvir minha explicação, gostaria de saber se você aceita me ajudar a desenvolver este trabalho. Em caso afirmativo, assinale:

() Aceito participar

Nome:

Idade:

Ano:

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 6- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Você, _____ pai/responsável _____ pelo menor, _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **EDUCAR PARA MORTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS**, da pesquisadora Monike Hyasmin Gomes Miranda, sob orientação da Prof^{fa} Dr^a Maria Helena da Silva Carneiro.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a:

- Identificar e sistematizar os elementos que constituíram as representações sociais sobre morte das crianças participantes;
- Compreender como as crianças dão sentido a morte considerando as experiências pessoais, emoções, crenças religiosas e o contexto sociocultural.
- Elaborar, a partir dos dados, um núcleo figurativo que expresse as representações sociais de morte das crianças.

2. A coleta de dados será realizada em setembro de 2021.

3. O estudo será feito da seguinte maneira:

- Será contada uma história para as crianças em que o tema será morte (livro infantil e vídeo de animação infantil adequados para a idade)
- As crianças serão convidadas a desenhar sobre o que ouviram
- As crianças serão entrevistadas para contar o que desenharam

4. A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa
5. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
6. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
7. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
8. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

Eu,
responsável pelo
menor que foi
convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o
que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando
consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que
a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para
isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA
SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe de pesquisa

Instituição: Universidade de Brasília- Faculdade de Educação

Endereço: *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF | CEP 70910-900

Pesquisadora: Monike Hymasmin Gomes Miranda

Telefone: (62)98278-5608

E-mail: moniike.g@gmail.com

Orientadora: Maria Helena da Silva Carneiro

E-mail: airamcarneiro@gmail.com

Brasília , de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE 7- EXEMPLOS DE DUAS ENTREVISTAS

1- Transcrição Entrevista Aluno Luigi (M; 8 anos)

Monike: Luigi, quantos anos você tem?

Luigi: Oito.

Monike: Me conta o que que você desenhou...

Luigi:: O inferno. Aí, aqui é o céu, onde que o inferno fica e o Deus.

Monike: Mesmo? E o que que tá acontecendo aqui no inferno?

Luigi:: Aqui é a batalha. É que eu não consigo fazer direito...

Monike: Hã.

Luigi:: Aí, aqui é o vulcão e aqui é a lava.

Monike: E o que que está acontecendo aqui?

Luigi:: Esse aqui é o enforcamento, porque aqui é o inferno. E aqui é arco e flexa.

Monike: Essas pessoas estão no inferno por quê?

Luigi:: Porque ele pegou ele, pegaram eles e mataram...

Monike: Aí, quem matou?

Luigi:: O Inferno...

Monike: Esse ser aqui? Como que ele Chama?

Luigi:: É... Capeta.

Monike: O capeta matou essas pessoas? Por que?

Luigi:: Porque eles eram do mal.

Monike: *Eles eram maus? E aqui? A parte de cima.*

Luigi: *É os anjos...*

Monike: *Os anjos? E aqui é uma pessoa?*

Luigi: *Não, é o... o Deus.*

Monike: *Deus. Esse do meio é Deus...*

Luigi: *E esse aqui é o Deus, também, batalhando com ele...*

Monike: *Ah, ele desceu batalhando... Por que que eles estão batalhando?*

Luigi: *Porque ele quer ganhar do bem, não, do mau!*

Monike: *E a morte?*

Luigi: *A morte quer ganhar dele....*

Monike: *Quem é a morte?*

Luigi: *Esse.*

Monike: *O capeta?*

Luigi: *Aí, é o tridente dele.*

Monike: *Ah, o tridente. Foi ele que matou essas pessoas?*

Luigi: *(balançou a cabeça positivamente)*

Monike: *Entendi... Onde você se inspirou para fazer esse desenho? Você já viu em algum lugar?*

Luigi: *Eu vi.*

Monike: *Onde?*

Luigi: *Num... num... Num lugar. Não lembro aonde.*

Monike: *Tá. Você Conversa sobre, sobre esse assunto de morte lá na sua casa?*

Luigi: *(balançou a cabeça negativamente)*

Monike: *Não? Geralmente você vê sobre esse assunto onde?*

Luigi: Na minha cabeça...

Monike: Na sua cabeça? Tá. Vocês vão em alguma igreja?

Luigi: Ah, minha irmã vai quase todo dia na igreja com o namorado dela...

Monike: E você?

Luigi: Minha mãe e eu ficamos em casa!

Monike: Não vai em nenhuma igreja?

Luigi: (balançou a cabeça negativamente)

Monike: Entendi. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre morte, sobre o seu desenho?

Luigi: AH, esse aqui é o vulcão derramando lava.

Monike: Entendi.

Luigi: Aí, eles derreteram...

Monike: Essas pessoas estão derretendo?

Luigi: (balançou a cabeça positivamente)

Luigi: Essa aqui é a força e o arco e flexa.

Monike: Quem lançou essa flexa nele?

Luigi: Ele! (apontou a figura do capeta)

Monike: Ah. Entendi... O capeta, né.

Luigi: Uhum. Mas (incompreensível)

Monike: Então tá bom. Obrigado, viu?

Luigi: Posso ir?

Monike: Pode!

2- Transcrição Entrevista Aluno Woody (M; 9anos)

Monike: *Woody, quantos anos você tem?*

Woody: *Nove.*

Monike: *Me conta, o que que você desenhou?*

Woody: *Eu desenhei um anjo...*

Monike: *Um anjo... Que mais?*

Woody: *Isso daqui é um demônio.*

Monike: *Um demônio... E aí, o que que eles estão fazendo nesta cena?*

Woody: *Um machado.*

Monike: *Um machado...*

Woody: *Um vulcão atrás...*

Monike: *Um vulcão... E do outro lado aqui, esquerdo, de azul, é o quê?*

Woody: *Deus.*

Monike: *Ah... tá. E aí, que que significa?*

Woody: *O Anjo vai, vai lutar com Deus...*

Monike: *O anjo, o quê?*

Woody: *O Deus vai lutar contra o demônio.*

Monike: *Ah tá, e aí?*

Woody: *O demônio tem... Deixa eu aqui, eu esqueci o nome. Um machado... E o Deus tem um parceiro anjo.*

Monike: *Hum. E por que eles estão lutando?*

Woody: *Porque o demônio matou uma pessoa.*

Monike: *Hã.*

Woody: *E o Deus quer se vingar... só!*

Monike: *Entendi. Então, quem mata as pessoas é esse aqui, o demônio?*

Woody: *Sim*

Monike: *E aonde tá essa pessoa?*

Woody: *Eu não fiz ela não.*

Monike: *Tá, mas você sabe porquê que ele matou?*

Woody: *(balançou a cabeça negativamente)*

Monike: *E ele matou com o machado?*

Woody: *Sim.*

Monike: *Essa parte vermelha aqui no machado é o quê?*

Woody: *Sangue.*

Monike: *Da pessoa?*

Woody: *Uhum (positivamente)*

Monike: *E Deus quer se vingar?*

Woody: *Sim.*

Monike: *A morte, neste caso aqui, foi ocorrida pelo demônio?*

Woody: *Demônio.*

Monike: *Aham. E Por que que ele matou?*

Woody: *O demônio?*

Monike: *Aham.*

Woody: *Ele não gosta das pessoas, ele só mata!*

Monike: *Hum.. tá. todas as pessoas que morrem, foi ele que matou?*

Woody: *Sim.*

Monike: *Sim? Entendi...*

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a morte? Sobre o seu desenho...

Woody: *Não!*

Monike: *Você frequenta alguma igreja?*

Woody: *(balançou a cabeça positivamente)*

Monike: *Qual?*

Woody: *Universal... bem ali embaixão.*

Monike: *Ah, Universal... Evangélica, né?*

Woody: *Sim...*

Monike: *Lá na sua casa Vocês conversam sobre isso? Sobre morte?*

Woody: *não...*

Monike: *E hoje você, é... acha que te inspirou essa cena?*

Woody: *Eu já vi na televisão só.*

Woody: *Ah, na televisão...Então tá bom, obrigada, viu?.*