



## Prática de Ensino Supervisionada - Educar para a morte e para a perda na infância em contexto educativo

**Daniela Adriana Pinto da Cunha**

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

Orientado por

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
Novembro, 2021

## **Agradecimentos**

Um trabalho desta natureza não se faz sem o contributo de pessoas e instituições. Por tal, não sendo um percurso a sós faz sentido tecermos os seguintes agradecimentos:

Em primeiro lugar queremos agradecer à Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) por nos ter acolhido de forma tão positiva durante todo o nosso percurso académico, agradecemos também a todos os professores desta instituição que me incitaram a amar ainda mais a profissão de educadora/professora.

À professora doutora Elza Mesquita por todos os conhecimentos que nos ajudou a construir ao longo deste trabalho investigativo, pela ótima orientação que nos deu no contexto de estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o incentivo, apoio, responsabilidade, disponibilidade e amabilidade que nos prestou ao longo deste percurso, demonstrando sempre um profissionalismo excelente, ajudando-nos a cimentar os nossos valores pessoais, sociais e profissionais.

Ao professor doutor Luís Castanheira pela orientação positiva que nos deu no contexto de estágio de Educação Pré-escolar, pela sua partilha de experiências e saberes.

Às professoras doutoras Ilda Freire Ribeiro e Maria do Céu Ribeiro por todo o apoio e contributo dado nesta investigação, permitindo assim a validação do inquérito por questionário sobre o tema em estudo.

Ao professor doutor Joaquim Machado de Araújo, da Universidade Católica Portuguesa do Porto e à professora doutora Daniela Gonçalves, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por terem contribuído, de forma tão empenhada, com os seus conhecimentos científicos na validação da categorização realizada para a análise de conteúdo.

Às duas instituições de Bragança, parceiras da ESEB, que nos acolheram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, por nos terem recebido de forma tão simpática, por nos permitirem aprender e pôr em prática as nossas competências pessoais, sociais, éticas e profissionais.

Aos/Às professores/as cooperantes de estágio, por toda a sabedoria, apoio, paciência e disponibilidade, por nos permitirem aprender mais sobre métodos de ensino e trabalho em equipa.

A todos os profissionais de educação dos locais de estágio que contribuíram para esta investigação, participando no preenchimento de um inquérito por questionário, relatando as suas perceções e experiências acerca do tema em estudo.

Às crianças com as quais tivemos a oportunidade de estagiar, por todo o carinho, aceitação, motivação, participação e envolvimento, pois todo este trabalho foi feito a pensar nelas.

A todos os encarregados de educação por confiarem no nosso trabalho, por auxiliarem os seus educandos nas tarefas escolares, nos desafios e dificuldades diárias.

A todos os nossos familiares e amigos que confiaram e acreditaram em nós, que nos incentivaram a não desistir, que nos impulsionaram a ser uma pessoa melhor.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram positivamente ao longo deste caminho, através de palavras, atos, sugestões, conselhos, estímulos e partilhas.

A todos vós o nosso muito OBRIGADA!



## Resumo

O presente estudo pretende investigar as questões da morte e da perda em contexto educativo, uma vez que são realidades presentes no quotidiano das crianças que podem influenciar a sua forma de ser, estar, sentir, comunicar, interagir e participar no percurso escolar e na sua vida diária. Consultamos diferentes autores para uma melhor compreensão sobre a educação para a perda, para a morte e para o luto na infância, para percebermos melhor a forma como as crianças entendem a morte ao longo do seu desenvolvimento global, reconhecendo a importância da expressão emocional, utilizando recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda com crianças na nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente num grupo de Educação Pré-escolar (EPE) e numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para a nossa investigação partimos da questão-problema: *Considerando que a perda, a morte e o luto também fazem parte do quotidiano das crianças, como podem os educadores/professores integrar essa temática na prática educativa?* e, para lhe darmos resposta(s), pensamos nos seguintes objetivos: (1) *Compreender as perceções dos educadores/professores sobre situações em que as crianças passam por perda e luto, o impacto no seu desenvolvimento e a pertinência da integração da temática da morte, da perda e do luto na prática educativa;* (2) *Perceber como os educadores/professores integram a morte, a perda e o luto em contexto educativo;* (3) *Recorrer à livre expressão de sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e crenças como recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda na infância;* (4) *Desenvolver estratégias que ajudem a explorar o tema da perda e da morte com crianças em idades precoces;* (5) *Ajudar as crianças a compreender que a morte é o fim de um ciclo e que o crescimento implica ganhos e perdas;* (6) *Promover o grau de resiliência das crianças perante situações de morte, de perda e de luto;* e (7) *Descrever e analisar as nossas próprias práticas pedagógicas, tendo por base as experiências de aprendizagem desenvolvidas para trabalhar a perda e a morte com as crianças.* Optamos por uma investigação de natureza qualitativa, recorrendo a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação participante, o inquérito por questionário realizado aos/às educadores/as e professores/as, as notas de campo, os registos fotográficos (*photovoice*) e as produções das crianças. Descrevemos e analisamos os dados recolhidos no decorrer da PES e as experiências de aprendizagem realizadas, estando estas relacionadas com a temática desta investigação, permitindo-nos, assim, através das informações recolhidas e das experiências vividas, perceber de que forma as crianças lidam e se expressam em relação à perda e à morte, e também nos proporcionou refletir sobre os métodos adotados pelos/às educadores/as e professores/as em relação às suas experiências profissionais face à questão da perda e da morte em contexto educativo, possibilitando-nos aprimorar as nossas estratégias em relação a esta realidade.

**Palavras-chave:** Educação para a morte e para a perda, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.



## **Abstract**

This study aims to investigate the issues of death and loss in an educational context, as they are realities present in the daily lives of children that can influence their way of being, being, feeling, communicating, interacting, and participating in the school career and their daily life. We consulted different authors for a better understanding of education for loss, death, and grief in childhood, to better understand how children understand death throughout their global development, recognizing the importance of emotional expression, using pedagogical resources to work education for death and loss with children in our Supervised Teaching Practice (PES), namely in a Pre-School Education (EPE) group and in a 1st year class of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). For our investigation, we started from the problem question: Considering that loss, death and mourning are also part of children's daily lives, how can educators/teachers integrate this theme into educational practice? and, to give you the answer(s), we thought of the following objectives: (1) Understand the perceptions of educators/teachers about situations in which children go through loss and grief, the impact on their development and the relevance of integrating the theme of death, loss and grief in educational practice; (2) Understand how educators/teachers integrate death, loss and grief in an educational context; (3) Use the free expression of feelings, emotions, thoughts, ideas and beliefs as pedagogical resources to work on education for death and loss in childhood; (4) Develop strategies that help to explore the theme of loss and death with children at an early age; (5) Help children understand that death is the end of a cycle and that growth implies gains and losses; (6) Promote the degree of resilience of children in situations of death, loss and grief; and (7) Describe and analyze our own pedagogical practices, based on the learning experiences developed to work with children with loss and death. We opted for a qualitative investigation, using some data collection techniques and instruments, such as participant observation, a questionnaire survey carried out with educators and teachers, field notes, photographic records ( photovoice), and children's productions. We describe and analyze the data collected during the PES and the learning experiences carried out, which are related to the theme of this investigation, thus allowing us, through the information collected and the experiences lived, to understand how children deal and if express about loss and death, and also allowed us to reflect on the methods adopted by educators and teachers concerning their professional experiences about the issue of loss and death in an educational context, enabling us to improve our strategies with this reality.

**Keywords:** Education for death and loss, Pre-school Education, 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.



## Índice geral

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos.....   | i   |
| Resumo.....   | iii |
| <i>Abstract</i> .....   | v   |
| Índice geral.....   | vii |
| Índice de quadros, tabelas e figuras.....   | ix  |
| <b>Introdução</b> .....   | 1   |
| <b>Capítulo 1. Enquadramento teórico</b>  |     |
| Nota introdutória.....  | 5   |
| 1.1. Educação para a perda e para a morte: uma realidade paradoxal.....                           | 5   |
| 1.2. A compreensão sobre a morte ao longo do desenvolvimento das crianças.....                    | 8   |
| 1.3. A perda e o luto na infância: desafios da (pre)escola.....                                   | 12  |
| 1.4. Importância da expressão emocional.....  | 15  |
| 1.5. Recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda.....              | 17  |
| <b>Capítulo II. Contextualização do estudo e opções metodológicas</b>                             |     |
| Nota introdutória.....  | 21  |
| 2.1. Caracterização do contexto 1.º ciclo do ensino básico.....                                   | 21  |
| 2.1.1. Organização do estabelecimento educativo.....  | 21  |
| 2.1.2. Organização do ambiente educativo: sala do 1.º ano.....                                    | 23  |
| 2.1.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 1.º ano.....                         | 25  |
| 2.2. Caracterização do contexto da educação pré-escolar.....                                      | 27  |
| 2.2.1. Organização do estabelecimento.....  | 27  |
| 2.2.2. Organização do ambiente educativo: sala de atividades.....                                 | 29  |
| 2.2.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na educação pré-escolar.....                    | 30  |
| 2.3. Percurso metodológico: da formulação da questão-problema à análise dos dados.....            | 32  |
| <b>Capítulo III. Descrição e análise de dados e das experiências de aprendizagem</b>              |     |
| Nota introdutória.....  | 39  |
| 3.1. Análise do inquérito por questionário: percepções dos/as educadores/as e professores/as..... | 39  |
| 3.2. Descrição das experiências de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.....                | 51  |
| 3.2.1. Experiência de aprendizagem: “Eu espero...”.....   | 51  |
| 3.2.2. Experiência de aprendizagem: “Onde vivem os monstros”.....                                 | 58  |
| 3.2.3. Experiência de aprendizagem: “O pedaço que falta”.....                                     | 62  |
| 3.3. Descrição das experiências de aprendizagem na educação pré-escolar.....                      | 70  |
| 3.3.1. Experiência de aprendizagem: “O ciclo de vida da borboleta”.....                           | 70  |
| 3.3.2. Experiência de aprendizagem: “Com o tempo”.....  | 76  |
| 3.3.3. Experiência de aprendizagem: “Ganhar e perder”.....  | 82  |
| <b>Considerações finais</b> .....   | 95  |
| <b>Referências bibliográficas</b> .....   | 99  |
| <b>Anexos</b> .....   | 103 |



## Índice de quadros, tabelas e figuras

### Quadros

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1. Horário da turma - 1.º CEB.....   | 26 |
| Quadro 2. Horário do grupo- EPE.....  | 31 |
| Quadro 3. Categorização realizada com o programa <i>MAXQDA Analytics Pro 2020</i> ..... | 34 |
| Quadro 4. Categorização final, após validação externa.....                              | 34 |

### Tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1. Caracterização dos participantes..... | 38 |
|---|----|

### Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Planta da sala de aula- 1.º CEB.....   | 24 |
| Figura 2. Percepções sobre a morte/perda.....  | 40 |
| Figura 3. Formas de ajuda para abordar em sala de atividades/aula a morte/perda.....   | 41 |
| Figura 4. Literatura para a infância como recurso pedagógico.....                      | 43 |
| Figura 5. Abordagem da morte/perda com crianças – proeminência dos aspetos positivos.. | 45 |
| Figura 6. Nuvem de palavras.....   | 47 |
| Figura 7. Capa do livro “Eu espero...”.....  | 52 |
| Figura 8. Duas páginas do miolo do livro “Eu espero...”.....                           | 52 |
| Figura 9. Contracapa do livro “Eu espero...”.....                                      | 53 |
| Figura 10. Capa do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças.....                  | 55 |
| Figura 11. Exemplo I do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças.....    | 55 |
| Figura 12. Exemplo II do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças.....   | 55 |
| Figura 13. Exemplo III do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças.....  | 55 |
| Figura 14. Exemplo I - trabalho realizado por uma criança.....                         | 57 |
| Figura 15. Exemplo II - trabalho realizado por uma criança.....                        | 57 |
| Figura 16. Exemplo de uma página do miolo do livro “Onde vivem os monstros”.....       | 59 |
| Figura 17. Exemplo de um desenho (Jaime).....  | 61 |
| Figura 18. Exemplo de um desenho (Fernando).....                                       | 61 |
| Figura 19. Capa do livro “O pedaço que falta”.....                                     | 62 |
| Figura 20. Desenho elaborado pelo António.....   | 63 |
| Figura 21. Capa do livro “O coração e a garrafa”.....                                  | 64 |
| Figura 22. Criança a desenhar um familiar que perdeu.....                              | 66 |
| Figura 23. Desenho de uma criança – os avós que perdeu.....                            | 66 |
| Figura 24. Desenho de uma criança – o peixe que morreu.....                            | 67 |
| Figura 25. Desenho elaborado pelo Vítor.....   | 68 |
| Figura 26. Capa do livro “A lagartinha muito comilona”.....                            | 71 |
| Figura 27. Sequência de imagens – ciclo de vida da borboleta.....                      | 71 |
| Figura 28. Jogo da memória – situação de jogo.....                                     | 73 |
| Figura 29. Criança a realizar a tarefa.....  | 73 |
| Figura 30. Livro “O ciclo de vida da borboleta”.....                                   | 73 |
| Figura 31. Exemplos de figuras para se trabalhar a simetria.....                       | 74 |
| Figuras 32, 33 e 34. Crianças na execução da tarefa.....                               | 75 |
| Figura 35. Painel representativo da primavera.....                                     | 76 |
| Figura 36. Sequência de imagens sobre o ciclo de vida humano.....                      | 77 |
| Figura 37. Desenho de uma criança sobre o ciclo de vida humano.....                    | 77 |
| Figura 38. Criança a retirar um objeto da caixa misteriosa.....                        | 79 |
| Figura 39. Criança a observar as rosas.....  | 81 |
| Figura 40. Estado das rosas decorrido algum tempo.....                                 | 81 |
| Figura 41. Execução da tarefa.....   | 83 |
| Figura 42. Desenho e pintura I.....  | 83 |
| Figura 43. Desenho e pintura II.....   | 84 |
| Figura 44. Desenho e pintura III.....  | 84 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 45. Desenho e pintura IV.....                   | 84 |
| Figura 46. Desenho e pintura V.....                    | 84 |
| Figura 47. Desenho e pintura VI.....                   | 84 |
| Figura 48. Desenho e pintura VII.....                  | 84 |
| Figura 49. Execução do desenho e pintura.....          | 87 |
| Figura 50. Desenho e pintura VIII.....                 | 87 |
| Figura 51. Desenho e pintura IX.....                   | 87 |
| Figura 52. Desenho e pintura X.....                    | 87 |
| Figura 53. Desenho e pintura XI.....                   | 88 |
| Figura 54. Desenho e pintura XII.....                  | 88 |
| Figura 55. Desenho e pintura XIII.....                 | 88 |
| Figura 56. Desenho e pintura XIV.....                  | 88 |
| Figura 57. Jogo dos fósforos.....                      | 90 |
| Figura 58. Jogo da água.....                           | 90 |
| Figura 59. Jogo dos sapatos.....                       | 90 |
| Figura 60. Jogo dos arcos.....                         | 90 |
| Figura 61. Jogo do chapéu.....                         | 91 |
| Figura 62. Jogo das argolas.....                       | 91 |
| Figura 63. Jogo da caixa misteriosa.....               | 91 |
| Figura 64. Jogo da mola.....                           | 91 |
| Figura 65. Medalhas.....                               | 93 |
| Figura 66. Certificados de participação.....           | 93 |
| Figura 67. Certificados de participação entregues..... | 93 |

## **Introdução**

O motivo pela qual escolhemos o tema *Educar para a morte e para a perda na infância em contexto educativo* foi porque nos contextos de estágio, pelos quais passamos ao longo da nossa Licenciatura em Educação Básica, observamos que a temática da morte e da perda não tinha lugar e não era explorada com as crianças e, por isso, reconhecemos que era importante abordar na nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) a temática da morte e da perda como processo natural de um ciclo, dando oportunidade às crianças para se expressarem, ajudando-as a compreender o mundo que as rodeia, contribuindo assim para o seu crescimento, confiança e aprendizagem. Pensamos que os educadores/professores são adultos essenciais para colaborar e apoiarem as crianças nos seus processos de perda e de luto, mas muitas vezes sentem dificuldades de comunicar com as crianças sobre esses assuntos, e de lidar com essas situações e, por essa razão, quisemos estudar e aprender estratégias que nos permitissem ser agentes de compreensão e de colaboração no processo de perda e luto da criança. Poderemos ainda acrescentar que, sustentadas nas palavras de Costa (2012), “o estudo deste tema se justifica pela escassez de Projetos nesta área e pela dificuldade em falar sobre a morte como parte do processo de aprendizagem e do desenvolvimento dos seres humanos” e, também porque, ainda segundo a autora, se observa “uma necessidade atual de discutir e refletir sobre o assunto nas instituições de ensino, pois a comunidade escolar entra diariamente em contacto com a morte, direta ou indiretamente” (p.2).

Consideramos assim que como se educa uma criança para viver em sociedade, ensinando-a que é preciso pedir desculpas, ou esperar pela sua vez para falar, também é importante e necessário educar as crianças para a morte e para a perda, preparando-as para a realidade em que vivemos. Quando educamos para a morte e para a perda, estamos a construir relações mais saudáveis e honestas, estamos a educar para o afeto, para a gestão das emoções e sentimentos, transmitindo segurança e confiança às crianças, reconhecendo que o ser humano é vulnerável, mas que também é capaz de ser resiliente. Atentamos ainda que o contexto escolar pode contribuir positivamente para trabalhar a educação para a morte e para a perda na infância e, por isso, observamos, investigamos e promovemos atividades que foram ao encontro da questão-problema proposta neste trabalho de investigação, bem como nas nossas intervenções nos contextos de PES. Tivemos também presente que “a literacia sobre saúde mental é, pois, uma prioridade e neste sentido,

identificar e compreender os problemas que habitualmente ocorrem a crianças e jovens é, já em si, uma medida de promoção e de prevenção” (Carvalho et al., 2017, p.14).

Também decidimos realizar este trabalho investigativo pelo facto de na nossa sociedade o tema da morte ainda ser *tabu*, e mais ainda quando se englobam as crianças neste assunto, porque surgem muitas dúvidas e questionamentos sobre a forma de comunicar com as crianças, e no geral a maneira como a sociedade lida com a morte é negando-a sistematicamente, reprimindo as suas emoções e sentimentos, o que leva a outras consequências ao nível da saúde mental. Quando se trata de comunicar a morte de alguém a uma criança “abrem-se ainda mais baús de dúvidas”, pois “as emoções dos adultos cruzam-se com as das crianças” e, na verdade, “as suas necessidades interligam-se e, muitas vezes, na tentativa de se regularem e de protegerem quem amam, optam por estratégias de evitamento que não são, necessariamente, inteiramente saudáveis” (Santos, 2019, p.11). Rodriguez (2010) reconhece “que a negação social da morte se reflete nas instituições educacionais, onde profissionais encontram dificuldades para se debruçar sobre o tema” (como citado em Fronza, Quintana, Weissheimer, & Barbieri, 2015, p.53), pois, “apesar da universalidade do luto, este pode deixar as crianças isoladas, com poucos recursos e, em alguns casos, em risco de sequelas” (Currier, Holanda, & Neimeyer, 2007; Worden, 1996, como citados em Santos, 2019, p.11). Neste enquadramento pensamos que esta investigação, bem como a documentação das práticas implementadas nos contextos de PES, e vertidas neste relatório final, podem contribuir para entendermos melhor de que forma os estabelecimentos de ensino trabalham as questões relacionadas com a morte e a perda na infância. Também é nossa intenção aprofundar o nosso conhecimento sobre o tema, tentando perceber a melhor forma de comunicação e intervenção a utilizar com as crianças sobre a morte e a perda nas diferentes faixas etárias. Isto para que, no futuro, enquanto educadoras/professoras possamos estar mais preparadas para educar para a morte e para a perda, e também para que consigamos intervir de uma forma mais positiva na vida das crianças e das famílias que passam por processos de perda e de luto, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das crianças.

Somos conscientes de que este nosso envolvimento num estudo sobre a educação para a morte e para a perda na infância é ir contra todos os cânones criados pela sociedade, cuja mentalidade se posiciona na ideia de que a escola deve preparar para a vida. A nossa intenção foi reforçar a promoção de estratégias que nos permitissem trabalhar estas questões ao longo dos contextos de estágio, nomeadamente na Educação Pré-escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), pois, considerando as palavras de Costa (2012),

existe a necessidade de desenvolvimento de projetos de intervenção nos contextos escolares na área da perda e do luto infantil. Neste sentido, estabelecemos como questão-problema: *Considerando que a perda, a morte e o luto também fazem parte do cotidiano das crianças, como podem os educadores/professores integrar essa temática na prática educativa?* e, para lhe darmos resposta(s), pensamos nos seguintes objetivos:

- 1) *Compreender as percepções dos educadores/professores sobre situações em que as crianças passam por perda e luto, o impacto no seu desenvolvimento e a pertinência da integração da temática da morte, da perda e do luto na prática educativa;*
- 2) *Perceber como os educadores/professores integram a morte, a perda e o luto em contexto educativo;*
- 3) *Recorrer à livre expressão de sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e crenças como recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda na infância;*
- 4) *Desenvolver estratégias que ajudem a explorar o tema da perda e da morte com crianças em idades precoces;*
- 5) *Ajudar as crianças a compreender que a morte é o fim de um ciclo e que o crescimento implica ganhos e perdas;*
- 6) *Promover o grau de resiliência das crianças perante situações de morte, de perda e de luto; e*
- 7) *Descrever e analisar as nossas próprias práticas pedagógicas, tendo por base as experiências de aprendizagem desenvolvidas para trabalhar a perda e a morte com as crianças.*

Este documento encontra-se organizado da seguinte forma: iniciamos pela introdução, seguindo-se a apresentação da problemática em estudo, a justificação da escolha do tema e os objetivos que definimos para darmos resposta(s) à questão-problema. No capítulo I fazemos também uma revisão da bibliografia sobre o tema no qual se debruça este estudo, nomeadamente a morte, a perda e o luto vividos pelas crianças, ventilando algumas estratégias e recursos que permitam explorar e alargar o nosso conhecimento sobre o luto infantil. Neste sentido, no nosso enquadramento teórico foi nossa pretensão divulgar trabalhos e investigações científicas e teóricas que fundamentem o tema. No Capítulo II fazemos a contextualização e caracterização dos contextos nos quais desenvolvemos a PES e fundamentam-se as opções metodológicas para a concretização deste estudo, sendo que optamos por uma abordagem qualitativa, recorrendo às técnicas de

recolha de dados inerentes a esta metodologia, tais como o inquérito por questionário constituído por questões abertas e a observação participante. O inquérito por questionário foi aplicado a educadores e professores. Recorremos também a notas de campo, a registos fotográficos e às produções das crianças. Para analisarmos as questões abertas do inquérito por questionário recorremos à técnica de análise de conteúdo. No Capítulo III procedemos à análise dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, cujos resultados respondem aos dois primeiros objetivos que delineamos, descrevem-se e analisam-se as experiências de aprendizagem que selecionamos para darmos corpo à investigação realizada e que dão respostas aos restantes objetivos. Por fim, e ainda em termos da estrutura deste relatório final de PES apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos documentos anexos.

Salientamos que na redação deste documento tivemos em conta preocupações e princípios éticos, entre eles: não revelar o nome das instituições, dos/as educadores/as e dos/as professores/as cooperantes, das assistentes operacionais, bem como das crianças. Assim sendo, nas notas de campo que sustentam a nossa análise foram utilizados nomes fictícios e, para todos os registos fotográficos, também tivemos o cuidado de respeitar o seu anonimato. De realçar que sempre dialogamos com os/as educadores/as e com os/as professores/as cooperantes, bem como com as crianças envolvidas, solicitando a autorização para a recolha de registos escritos e fotográficos. De referir ainda que para as citações e referências bibliográficas utilizamos as normas da *American Psychological Association* (APA) (7.<sup>a</sup> Edição).

## **Capítulo 1. Enquadramento Teórico**

### **Nota introdutória**

O contexto escolar é o lugar onde as crianças passam a maior parte dos seus dias, sendo também o ambiente onde elas irão manifestar as suas dúvidas, angústias, medos, e onde esperam encontrar a compreensão e o apoio emocional para o seu sofrimento. De acordo com Domingos e Maluf (2003) e Torres (1999) “é comum, por ocasião de uma perda, que as crianças passem a apresentar decréscimo nas notas, problemas de comportamento, desinteresse, etc.” (como citados em Fronza, Quintana, Weissheimer, & Barbieri, 2015, p.52). Deste modo a perda da criança terá implicações no processo de ensino-aprendizagem e é importante que as instituições educacionais estejam sensibilizadas para esta questão, para que intervenham adequadamente. É essencial que os educadores/professores reconheçam que é necessário ter disponibilidade para comunicar com as crianças sobre perdas e mortes, ouvindo-as e respeitando-as, dando-lhes espaço para expressarem os seus sentimentos, emoções, dúvidas e questionamentos. Realizada esta breve nota introdutória, neste capítulo iremos debruçar-nos sobre alguns aspetos teóricos, sustentadas em autores/as que defendem a importância de se educar para a morte e para a perda em contexto (pre)escolar. Neste sentido, os subpontos seguintes incidem sobre a realidade paradoxal que existe ainda na sociedade sobre a educação para a perda e para a morte, a compreensão sobre a morte ao longo do desenvolvimento das crianças, a perda e o luto na infância, a importância da expressão emocional, bem como sobre alguns recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda com crianças.

### **1.1. Educação para a perda e para a morte: uma realidade paradoxal**

Como refere Jeffrey (2019) “a morte parece verdadeiramente uma realidade paradoxal” (p.91), embora seja um destino do qual se foge e não se quer saber. A verdade é que faz parte da existência humana, pois embora seja ainda um tema *tabu* na sociedade e, sobretudo, na educação, todos sabemos que é uma realidade universal. Também é certo que não podemos viver com a mentalidade de que vamos morrer, caso contrário a nossa vida tornar-se-ia insuportável. Todos sabemos que a escola deve educar para a vida, mas é também verdade que “o mundo escolar não está ao abrigo da morte. Esta pode entrar nele por diferentes portas, nomeadamente a do suicídio, da doença incurável, do acidente mortal, etc.” (Jeffrey, 2019, p.79). Este tema é ainda mais paradoxal quando, obviamente, e

com um maior grau de incidência, trespassa para a vida das escolas, uma vez que é um tema de difícil discussão para entrar no espaço sala de atividades/aula.

O Homem, a partir do momento em que nasce, dá início a um percurso de vida e não pensa na morte, mas “viver é aprender a perder, uma vez que diversas perdas marcam cada etapa do percurso do ser humano, sendo a primeira seguramente a saída do ventre materno” (Caputo, 2019, p.378). Como acentua Bernard (2008),

uma das principais lacunas da nossa coletividade relativamente ao sofrimento e à morte é a de não fazer ganhar consciência cedo às crianças dessas realidades da existência. Se a educação para o luto se fizesse desde a infância, se a aprendizagem para viver as perdas da vida quotidiana fizesse parte integrante da nossa existência, muitos problemas de negação e de dilaceração seriam evitados na idade adulta e estaríamos melhor preparados para viver a nossa morte e a dos outros (como citado em Caputo, 2019, p.377).

O facto de se abordar desde cedo a questão da morte, permite reduzir comportamentos de risco nas crianças e jovens, evitando por exemplo que estas participem em jogos perigosos, tais como os jogos de asfixia, estrangulamento e desfalecimento voluntários. Estes jogos podem deixar sequelas irreversíveis levando à morte, ao contrário do jogar à morte, que é algo lúdico, em que as crianças procuram, encenam simbolicamente a morte sem implicar o corpo, sem risco de se magoarem. Os jogos perigosos podem inclusive ser praticados por crianças desde a educação pré-escolar. As crianças desta faixa etária ainda não adquiriram a noção de irreversibilidade e não percebem as consequências perigosas e mortais que estes tipos de jogos podem implicar, por isso não procuram estes jogos por si mesmas, mas por crianças mais velhas, com o objetivo de se integrarem num grupo, querendo mostrar aos outros que também elas são capazes e que têm valor pessoal (Caputo, 2019). Existe claramente a procura por algo novo, uma viva curiosidade que as incita a praticarem uma experiência desconhecida. Muitas vezes as crianças que praticam estes jogos não têm qualquer consciência da perigosidade dos mesmos, não têm nenhuma intenção de se colocar em perigo nem a si nem aos outros, pois elas procuram apenas sensações intensas. Algumas crianças e jovens tornam-se dependentes das sensações experimentadas e podem querer repeti-las sozinhas em casa, o que representa um perigo extremo (Caputo, 2019). Também existem outros jogos praticados por crianças, os jogos de agressão, podendo estes provocar ferimentos físicos, sequelas neurológicas ou mesmo mortais, manifestações psicotraumáticas, bem

como sintomas ansio-depressivos capazes de evoluir para o aparecimento de uma fobia social, pensamentos suicidas e, por vezes, com passagem ao próprio ato (Caputo, 2019).

Face a estas situações, os educadores/professores têm um papel importante na prevenção e alerta. Caputo (2019), atendendo a uma definição de educação para a saúde que visa ajudar cada jovem a apropriar-se progressivamente dos meios de operar escolhas, de adotar comportamentos responsáveis, para si próprio como em relação aos outros, a educação para a morte parece encontrar aí lugar e revestir-se de um carácter preventivo relativamente às práticas perigosas, dentro e fora da escola. Em primeiro lugar, deve permitir aos jovens apropriarem-se corretamente da noção de irreversibilidade, a fim de perceberem que, quando se está morto, é para sempre e que não há retorno possível (p 380).

Quanto mais próxima afetivamente da criança for a pessoa que informa, alerta e educa, melhor a mensagem será recebida e entendida pela criança, daí a importância da presença das pessoas significativas para a criança, como pais, educadores, professores e os seus pares. Por esta razão os educadores/professores são vistos pelas crianças como mais confiáveis do que um profissional de saúde, por exemplo, pois, como salienta Caputo (2019), “as intervenções pontuais feitas por especialistas da prevenção e sem ligação com o quotidiano têm demonstrado a sua ineficácia, ou mesmo os seus efeitos negativos” (p.381). Neste sentido, a autora reafirma que quanto mais o informador estiver ligado afetivamente à criança, melhor será entendida a mensagem.

Todos/as somos conscientes de que a morte está presente no quotidiano das crianças, em filmes, desenhos animados, jornais, telejornal, etc. No entanto, nesta era do imediatismo somos inundados de informações no centro das quais a morte ocupa um lugar predominante: guerras, atentados, catástrofes naturais, pandemia COVID-19, entre outras tragédias. No entanto, estas mortes, sublimadas ou banalizadas pela dimensão mediática, não permitem verdadeiramente às crianças identificar-se, fazendo com que não se familiarizem com a morte, que é um processo natural, inerente a todos os seres vivos.

Consideramos que os estabelecimentos de ensino devem contribuir para a existência de uma educação para a morte e para a perda, sabendo que o facto de não trabalhar estas temáticas pode gerar mais tarde, na idade adulta, problemas emocionais e de autocontrolo, podendo levar, por exemplo, a situações de violência doméstica, pelo motivo da não-aceitação de uma perda ou fim de uma relação (Caputo, 2019). O ambiente educativo deve ser um lugar que possibilite às crianças tomarem consciência destes assuntos, permitindo-lhes adquirir consciência da “impermanência dos laços de afeto” em

relação a uma pessoa, a uma relação, a uma situação, etc., seja isto causado por uma separação, um distanciamento ou mesmo pela morte, preparando-as para a natureza mutável das relações humanas (Caputo, 2019, p.378).

A morte está presente na sociedade e o universo escolar não é exceção, acontecem perdas na vida das crianças. Mallon (2001) refere que “a perda de um familiar próximo e a dor podem ser aspetos difíceis do currículo, mas fazem parte da vida e as escolas têm, não só um importante papel na reação à perda, mas também um papel crucial na educação sobre ela” (como citado em Granja, 2013, p. 158).

Sabemos que na Suíça, sobretudo no cantão francófono, o tema da morte é trabalhado nas escolas, em disciplinas que ajudam as crianças

a perceber que a morte é uma etapa do ciclo biológico, comum a todos os seres vivos, mas também que, embora seja uma realidade universal incontornável, falar da morte é antes de mais falar da vida e das suas implicações, uma vez que, ao nível cognitivo, elas são mutuamente necessárias para se definirem uma à outra (Caputo, 2019, p.382).

Como nos revela Granja (2013), sustentada nos estudos desenvolvidos por Gáscon e Selva (2006) e Boixader (2010), a

exclusão do sofrimento e da morte dos principais documentos das escolas, tais como os projetos educativos e os projetos curriculares, é impeditiva de uma intervenção pedagógica integral ou holística, pois não é possível educar como se essas dimensões não existissem (p.158).

Como evidenciam Tête e Séjourné (2019) “quando a morte se faz de convidada na escola, invade um recinto decididamente voltado para a vida e o futuro das crianças. Na escola, a morte surpreende, abala, choca e perturba tanto os adultos como as crianças” (p.353).

## **1.2. A compreensão sobre a morte ao longo do desenvolvimento das crianças**

A forma como a criança vivencia o conceito de morte e o impacto que este tem na sua vida dependem do desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo, social e moral, sabendo-se, de antemão, que “a compreensão infantil da morte, e por conseguinte a maneira de reagir à perda, é muito diferente da dos adultos” (Caputo, 2019, p.376). A partir dos estudos realizados por Navy em 1948 e ao longo dos quarenta anos que se seguiram, como refere Caputo (2019), os investigadores interessavam-se principalmente pelo fator cognitivo. Só a partir de 1980 é que se começou a olhar para outros critérios de tipo ambiental, tais como a socialização da criança e as experiências de morte que poderia ter

vivido ou não. Os estudos subsequentes vieram revelar que a “vivência diária da criança, o seu contexto cultural e social, a sua educação religiosa ou a maneira como os pais apreendem a morte constituem outros fatores de influência inerentes à própria representação e definição da morte pela criança” (Caputo, 2019, pp.376-377).

Foi assim fundamental percebermos como se dá a aquisição e o desenvolvimento do conceito de morte na criança para que, quando abordássemos o tema com elas, pudéssemos adaptar o discurso não só às suas competências cognitivas (Nunes, Carraro, Jou, & Sperb, 1998), mas também emocionais, afetivas, sociais e morais (Santos, 2019), pois, segundo Torres (2012) a morte para as crianças representa não apenas um desafio cognitivo, mas também afetivo, social e emocional.

No que diz respeito ao tema da morte, de acordo com Piaget, as crianças só compreendem a morte num período em que já exista um pensamento mais formal, ou seja, a partir do período das operações concretas, que é considerado a partir dos sete anos de idade (Santos, 2019). Porém, Granja (2013), sustentada nos trabalhos de Kastenbaum e Aisenberg (1983) e de Torres (2008), assegura-nos que

estudos nesta área têm demonstrado que, mesmo antes das crianças atingirem a capacidade de pensar abstratamente sobre a morte, há muitas formas de se relacionarem com ela (...), e a morte poderá ser mesmo o primeiro desafio intelectual essencial à mente da criança (pp.61-62).

Existem também outros autores que defendem que “as crianças, na primeira infância, já manifestam a compreensão da morte, e que embora não a verbalizem há a consciência da sua existência” (Kastenbaum, & Aisenberg, 1983, como citado em Granja, 2013, p.62). No entanto, ainda que as competências cognitivas permitam a compreensão da morte por parte de algumas crianças (dependendo da sua faixa etária), não garantem a sua aceitação emocional, e isto é válido não só para as crianças, mas também para os adolescentes e os adultos (Granja, 2013).

Santos (2019), sustentada nos trabalhos desenvolvidos por Kroen (2011), apresenta-nos as fases do desenvolvimento das crianças, incidindo na forma como estas compreendem a morte. A autora apresenta essas fases até à adolescência, mas salientaremos apenas as que se referem àquelas que integram as idades das crianças até aos 10 anos, uma vez que corresponde à faixa etária das crianças com as quais poderemos vir a trabalhar futuramente, após a nossa formação inicial:

- Até aos 2 anos – as crianças “reagem naturalmente à perda/afastamento da pessoa cuidadora”, estas “podem aperceber-se da perturbação das pessoas à sua

volta”, como por exemplo a mudança de rotinas e horários, ruídos, choros, ausência de rostos sorridentes, de brincadeiras normalmente partilhadas e de um colo tranquilo (p.17).

- Idade Pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) – “um erro comum é pensar que ‘são pequenas demais para perceber o que acontece’”, contudo “a sua compreensão é suficientemente real para sentir a dor da perda” (p.17).
- Dos 6 aos 10 anos – De maneira geral “as crianças já compreendem a morte como definitiva” (p.18).

A este respeito Granja (2013) menciona ainda que sendo o conceito de morte complexo e multidimensional, para que a criança seja capaz de construir sobre ele um significado, terá de ser capaz de compreender cada um dos seus componentes. Significa isto que para percebermos o processo de aquisição do conceito de morte na criança, impõe-se distinguir e analisar os subconceitos que o constituem (p.62).

Granja (2013), a partir de estudos realizados por Worden (1998), Kovács (2008), Silverman (2000), Poch e Herrero (2003), Poch (2009), Schonfeld e Quackenbush (2010) e Mallon (2011), ajuda-nos a compreender o conceito de morte, apresentando quatro subconceitos, a saber:

1. Irreversibilidade: refere-se à compreensão de que não é possível devolver a vida a alguém que tenha morrido. A morte lúdica e reversível, muito presente nos desenhos animados, e nas brincadeiras das crianças mais pequenas, mostra que elas ainda não são capazes de reconhecer a impossibilidade de retorno a um estado prévio;
2. Não funcionalidade: refere-se à compreensão de que, uma vez morto, o corpo cessa todas as suas funções vitais. Perguntas como “será que o avô não vai ter frio? ou agora que morreu, como é que o avô vai comer?” revelam que este subconceito não foi ainda adquirido;
3. Universalidade: refere-se à compreensão de que todo o ser vivo morre. Antes desta aquisição, as crianças têm noção de que a morte é seletiva, que não as afeta a elas nem às pessoas de quem gostam;
4. Causalidade: refere-se ao reconhecimento de que toda a morte tem uma causa e à capacidade de a compreender. Quando a criança não fez ainda esta aquisição, a morte de alguém querido pode trazer-lhe muito sofrimento porque elabora a sua

morte através de pensamentos mágicos. Por exemplo, pode considerar que a zanga que teve com o pai foi responsável pela sua morte (Granja, 2013, pp.62-63).

Granja (2013), sustentada em Thomas (1991, 2001) e em Poch (2009), acrescenta que “a evolução psicológica do conceito de morte tem uma sequência em que é possível distinguir três fases: desconhecimento absoluto da morte, descoberta da morte do outro e conhecimento da própria morte” (Granja, 2013, p.63). Dá-nos também a saber que

até aos três anos a criança não tem qualquer noção sobre a morte, ainda que manifeste já o medo da separação e do abandono. Aos quatro/cinco anos já há consciência da morte, mas esta é percebida como sendo reparável e reversível. A partir dos seis anos as crianças estão aptas a apreender cognitivamente a morte como um acontecimento definitivo e irreversível, mas mantêm-na ainda distante como possibilidade pessoal: a morte é algo que só acontece aos outros. Só a partir dos nove/dez anos é que as crianças percebem a morte como algo irreversível e universal, que afeta os outros e também a si mesmos (Granja, 2013, p.63).

Sobre esta matéria Caputo (2019) tal-qualmente nos revela que, até aos seis anos de idade as crianças também “não compreendem o conceito de morte, pois ainda não adquiriram as noções de irreversibilidade e de universalidade e consideram a morte como um estado temporário e reversível, não compreendem expressões como: ‘para sempre’ ou ‘para a eternidade’” (p.377). Ou seja, para esta autora, o conceito de morte para as crianças até à faixa etária dos seis anos ainda não é compreendido, uma vez que ainda “pensam de forma concreta e o seu mundo é cheio de pensamentos mágicos”. Esta forma de pensamento fá-las credenciar que ainda podem controlar os acontecimentos, aspeto que as pode levar à culpabilização e responsabilização pela morte ou pela perda, “uma vez que podem imaginar-se a matar alguém simplesmente pelo seu desejo ou atitude” (Caputo, 2019, p.377). Incidindo na faixa etária que integra crianças a partir dos seis anos, a mesma autora salienta que “começam a adquirir progressivamente a ideia de que a morte é irreversível e que é um fenómeno universal e inevitável”, uma vez que começam a ter a noção de que “a morte pode implicar separar-se de um ente querido e reconhecem diversos elementos da morte, como a imobilidade e a insensibilidade, conseguem igualmente enumerar diversas causas de morte (doença, acidente, homicídio, velhice, etc.)” (p.377). Considera também esta autora, à semelhança do estudo de Santos (2019), a fase em que a criança chega aos dez anos de idade e começa a entrar na pré-adolescência. Nesta fase, como refere Caputo (2019), a “criança começa a pensar de forma lógica e abstrata”, e, por tal, “a morte adquire

um significado permanente, universal e pessoal, sendo a sua concepção próxima da dos adultos” (p.377).

Sobre a evolução das representações da morte na criança, Bacqué, sustentada num estudo desenvolvido com 128 crianças londrinas, em 1940, por Sylvia Anthony, dá conta de que até aos cinco anos “as crianças ignoram aparentemente o seu significado”, justificando que pode ser devido ao facto de ter uma concepção errada “ou demasiado limitada”, derivada de uma “dificuldade conceptual ou de verbalização” (p.39). Só a partir dos sete/oito anos é que o estudo mostra que a criança se refere ao ser humano para “evocar a morte”. Evidencia-se, assim, a tomada de “consciência de si mesmo”, aspeto que a diferencia dos outros animais “pela ausência de consciência da sua própria morte”, sendo este aspeto importante para que a criança comece a compreender a morte (Bacqué, 2019, p.39).

Se, por um lado, na teoria do desenvolvimento cognitivo, desenvolvida por Piaget, “o conceito de morte corresponde à emergência do pensamento operacional” (Torres, 2008, como citado por Granja, 2013, p.63), por outro, e considerando que o desenvolvimento do ser humano depende de vários fatores, nomeadamente intrínsecos e extrínsecos, é também verdade que “a idade da criança é, por si só, um indicador manifestamente insuficiente para permitir tirar qualquer conclusão acerca da sua competência cognitiva para integrar o conceito de morte” (Granja, 2013, p.63). Sendo assim, a “compreensão da morte não se faz à margem dos outros tipos de desenvolvimento e, como tal, a conceptualização da morte em cada criança dependerá do seu nível de desenvolvimento global, e não apenas da sua idade cronológica” (Torres, 2008, como citado em Granja, 2013, p.63).

### **1.3. A perda e o luto na infância: desafios da (pre)escola**

A perda pode ser real quando se perde uma pessoa, um animal ou um objeto, ou simbolicamente, quando se perde uma expectativa, um ideal ou uma determinada potencialidade (Barbosa, 2010, como citado em Conrad, & Schwertner, 2018). É necessário respeitar a dor das crianças pela perda de um animal de estimação e até mesmo por um brinquedo que se estragou, porque as crianças mais pequenas não distinguem um do outro, pois tudo o que ela ama está vivo (Conrad, & Schwertner, 2018).

Sabemos que o luto, enquanto reação afetiva a uma situação de perda, não é desencadeado apenas em caso de morte, podendo ser causado por outros aspetos, como por exemplo a rejeição dos pais, a amputação de um membro do corpo, a perda de objetos ou animais com elevado valor estimativo, entre outras coisas (Conrad, & Schwertner, 2018).

Os educadores/professores são elementos fundamentais no processo de luto da criança, pois conhecem bem cada criança individualmente, a sua personalidade, o seu caráter, o funcionamento do grupo/turma e a cultura desse conjunto de crianças, sendo, portanto, adultos de confiança para a criança, não apenas no que diz respeito aos saberes disciplinares partilhados, mas também para a sua construção psicossocial, podendo tornar-se tutores de resiliência para a criança enlutada. Boutey (2008), citada por Caputo (2019), explica que “a resiliência escolar reconhece-se no facto de uma criança prosseguir normalmente a sua escolaridade, quando, devido às dificuldades que a assolam, deveria fracassar” (p.295). Acompanhar uma criança em luto é sem dúvida um processo complexo e exigente, que muitas vezes traz dúvidas e angústias aos educadores/professores, sobretudo como lidar com isso na infância. Terá de existir uma relação de confiança para que o educador/professor possa ajudar a criança a reencontrar uma autoestima, valorizando, por exemplo, o trabalho (pre)escolar ou ter o cuidado de reforçar os aspetos em que a criança é particularmente boa (Caputo, 2019). Por exemplo, como refere Santos (2019), “quando uma criança se magoa, nós desinfetamos, cuidamos, antecipamos com segurança (‘vai doer um bocadinho, tem de ser. É para ficares melhor. Eu estou aqui’)”, mas conclui dizendo: “não deixemos de ter o mesmo cuidado com a saúde mental” (p.42).

Santos (2019) alerta para a importância de não se utilizarem metáforas nem eufemismos complexos quando falamos à criança sobre alguém que morreu, como deixam antever as seguintes expressões que a autora assinala: “viagem longa” (pode trazer o medo da separação e dos aviões); “dormir para sempre” (pode fazer com que a criança fique assustada e com medo de adormecer e do escuro); “estrela no céu” (avançam etapas da explicação, como: O que acontece ao nosso corpo? O que acontece à pessoa como a criança a conhecia?); “partiu” (a criança questiona-se: Para onde? Quando regressará? Porque não me disse adeus?) (p.22). Também Tête e Séjourné (2019) revelam que ao utilizarmos estas, ou outras, expressões, as crianças podem alimentar cenários catastróficos, pesadelos ou ideias obsessivas. A imaginação das crianças e os cenários que criam podem revelar-se ainda mais aterradores considerando o seu ponto de vista, gerando uma fonte de ansiedade e não de tranquilidade. Quando dizemos à criança que a pessoa falecida está no céu, a criança poderá questionar-se: Como fez para subir até às nuvens, subiu com um escadote grande? Quando chove é porque ela está a chorar? Se apanhar um avião vou colidir com ela? Tête e Séjourné (2019) referem ainda que dizer as coisas de forma simples tranquiliza a criança em vez de a inquietar, como por exemplo: “o céu é uma expressão, uma imagem, utilizada pelos adultos para designar o paraíso, mas não se

trata do céu acima da tua cabeça com as nuvens; o corpo da tua mãe está no cemitério, queres ir lá?” (p.360). As autoras ainda revelam que quando se trata, por exemplo, do espalhamento das cinzas no mar, as crianças poderão questionar-se, se quando engolem água do mar, engolem também um pouco da pessoa que morreu (Tête, & Séjourné, 2019).

As metáforas mais complexas fazem com que a perda seja simbolizada, em vez de se dar espaço às crianças para tornarem a morte e a perda reais e para a expressarem. Na verdade, as crianças para se desenvolverem cognitivamente precisam da dimensão concreta e lógica dos acontecimentos. É importante explicar que quando se morre, o corpo deixa de funcionar, já não se sente dor, nem frio nem calor, nem fome (Santos, 2019). De acordo com Caputo (2019) deveríamos encorajar as crianças para a

reflexão sobre os diversos temas que as preocupam, incluindo sobre temas sensíveis, como a morte (a deles e a dos seus próximos), o sofrimento, a questão de saber onde estavam antes de nascer e que não diz respeito unicamente à etapa de gestação, mas sobretudo a incompreensão relativamente à época em que ainda não existiam e depois àquela em que já não existirão (p.373).

Implica ainda reconhecer que nem sempre há resposta(s) e que certas questões existenciais conservam-se tal-qualmente ocultas para os adultos. Considerando que não existe uma explicação científica para algumas questões, como por exemplo o que há depois da morte, é fundamental permitir às crianças enfrentarem estes questionamentos e desconhecimentos, comuns a todos os seres humanos, sendo as palavras das pessoas significativas para elas muito importantes. Assim, os pais e os educadores/professores têm aqui o papel fundamental de lhes proporcionar diálogos e atividades que lhes permite acederem a uma tranquilidade, evitando, como já referimos, que as suas interrogações se transformem em inquietações ou angústias. É positivo quando o adulto partilha com a criança o que sabe e também o que não sabe, dialogando abertamente, será pois mais vantajoso do que dar respostas que a criança sente que não são fiáveis (Caputo, 2019). Como refere Raimbault (1986) “é utópico querer conservar as crianças em bolhas de inocência” e ignorar-se “o seu saber sobre a morte e sobre a sexualidade”, pois como acrescenta Lonetto (1988) “ainda que as pessoas que as rodeiam evitem falar disso, as suas fantasias e os seus jogos mostram que elas sabem bastante mais do que se julga” (como citados em Caputo, 2019, p.374). Caputo (2019), referindo-se à criança, diz que, “ao longo do seu desenvolvimento, ela ganhará consciência de que não se pode responder a todas as questões e que algumas não têm forçosamente resposta” (p.374). No entanto, o educador/professor pode questionar a criança e ajudá-la a refletir, permitindo-lhe enfrentar “questionamentos” e ultrapassar “a

ignorância comum a todos os seres humanos” quando se fala numa educação para a perda e para a morte (Caputo, 2019, p.374).

#### **1.4. Importância da expressão emocional**

Uma outra abordagem que resolvemos trazer à discussão prende-se com a expressão das emoções e “na necessidade de permitir à instituição viver o luto provocado pela situação de crise” (Baillat, 2019, p.142). É certo que existe sempre muita relutância na abordagem ao tema, uma vez que, como disse um diretor de escola, num estudo realizado por Romano (2019), “eu trabalho com alunos, não para anunciar a sua morte! Não é possível... é um pesadelo... diga-me que não é verdade, que ele vai acordar... não segui esta profissão para isso... Na escola, não se morre!” (p.155). A narração desta situação vem subverter todas as situações normais que se deviam vivenciar na escola: a escola deve educar para a vida. Mas, a verdade é que ela pode ocorrer dentro da própria escola e quando se impõe, todos somos confrontados e só aí nos damos conta de que não é uma situação anormal e ultrapassa todas as convicções de que a escola é um espaço que “estaria preservado da morte” (Romano, 2019, p.155). Por tal, as emoções têm de ser geridas, não só as das crianças como também as dos adultos que se confrontam com essa situação.

Gerir as emoções é um trabalho contínuo, uma vez que o que pode afetar as crianças não é tanto a morte, mas sim as consequências que daí possam advir, nomeadamente, mudanças que possam surgir ao nível da situação social e económica das suas famílias, geradas por essa perda. O clima emocional onde a criança está inserida é fundamental para o seu apoio, de forma a poder adaptar-se à perda. Desta maneira, a criança necessita da ajuda do adulto para compreender a morte, e mesmo assim não o consegue fazer para além do seu grau de desenvolvimento. Precisa, também, do adulto para servir de base para as suas reações emocionais (Conrad, & Schwertner, 2018).

Estamos conscientes de que, desde cedo, a criança socializa e começa a construir a sua identidade, vivenciando ganhos e perdas. No que respeita às perdas, a criança aprende a separar-se progressivamente dos seus progenitores, para explorar e para se adaptar ao meio que a rodeia em função do desenvolvimento da sua autonomia. Nesta fase, ela experimenta diversas restrições e limites que são, muitas vezes frustrantes, impossibilitando-a de fazer tudo o que deseja, forçando-a a muitas renúncias. Ao longo do nosso percurso de vida, somos conduzidos a uma série de perdas, como por exemplo a saída de casa dos filhos que crescem, um despedimento, um divórcio, uma alteração da aparência física, problemas de saúde, etc. Estes acontecimentos assinalam a existência,

mas também se podem revelar dolorosos, porque reforçam a inevitável passagem do tempo e fazem perceber que não é possível retornar. Salienta-se no estudo realizado por Caputo (2019) que a existência de cada ser humano integra pequenas e grandes alterações, perdas inevitáveis ou mesmo esperadas, laços que se criam ou desaparecem. Acresce ainda a autora que são as situações de perda que permitem ao ser humano ganhar maturação e autonomia, ganha determinada estrutura psicológica, socializa, pode fazer escolhas e prosseguir na sua vida, porque “a experiência de aprender é feita também ela, do abandono repetido das certezas adquiridas e das referências conhecidas para correr o risco da aventura de uma incessante busca, com as suas questões sempre novas” (Caputo, 2019, p.379).

A sociedade atual quase que obriga os indivíduos a reprimirem as suas emoções e sentimentos, e o modo como os adultos exprimem as suas emoções, influencia a forma como as crianças se expressam emocionalmente. A expressão emocional das crianças em luto depende de vários fatores, como a sua personalidade, as suas habilidades comunicacionais para exprimirem o que estão a sentir e aquilo que o meio à sua volta lhes permite, ou não. É essencial que seja proporcionado às crianças um contexto onde elas possam exprimir as suas emoções, como por exemplo a culpa e a raiva, pois reprimir as emoções traz mais complicações para a criança do que quando esta expõe o seu luto. Quando se fala da morte não significa que estamos a criar ou a aumentar a dor, mas pelo contrário estamos a aliviar e a facilitar a “libertação” do luto (Bernz, 2012).

É importante que se trabalhem as emoções com as crianças, contribuindo assim para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento integral, promovendo a inteligência emocional, ou seja, a capacidade da criança reconhecer e identificar os seus próprios sentimentos e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles, de se motivar e de gerir bem as emoções dentro dela e dos seus relacionamentos (Martin, & Boeck, 2000).

Na nossa opinião quando existe uma criança que perde alguma coisa ou alguém, que está triste por algum motivo, que teve um acidente, ou vive outro acontecimento que a perturba, é uma grande oportunidade para se trabalhar a empatia através do diálogo ou de atividades, para que aprenda a colocar-se no lugar do outro, saiba ouvir sem julgar, pense como o outro se sente e o porquê de agir de uma determinada forma, tendo em conta as emoções e sentimentos do outro e não pensar só em si mesma. A empatia é muito importante nas relações que se estabelecem com os outros, pois permite que haja uma relação de confiança, de amizade, de aceitação e é bastante reconfortante para a criança fragilizada ter alguém empático que a faça sentir compreendida. Mas tudo isto tem de ser

bem contextualizado no sentido em que só deve ser trabalhado na sala de aula, ou seja em público, se a criança enlutada assim o desejar. Ela pode simplesmente querer fazer este trabalho com o professor ou um adulto de referência. Deve assegurar-se de que a criança quer partilhar o seu momento com o grupo e assegurar-se também da existência ou não de outros processos e luto de outras crianças.

### **1.5. Recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda**

Sabemos que se torna complexo para as crianças compreendam que quando se morre é para sempre, até porque muitas vezes a irreversibilidade e a inevitabilidade da morte não estão presentes no universo mais próximo do mundo da infância, como é o caso dos desenhos animados, onde as personagens se desfazem ou explodem, para então ressurgirem intactas e prontas a deixar-se matar novamente, ou então no cinema onde o ator morre e reaparece vivo num outro filme, a morte torna-se risível, caricata e rapidamente anulada. De igual forma, em certos clássicos de Walt Disney onde a morte não é apresentada de forma realista, como o célebre *Bambi*, em que é possível ouvir um disparo, mas não se vê morrer a mãe do pequeno cervo. Ou no caso do filme *O rei leão*, em que a personagem Simba assiste à morte do pai, mas depois reencontra-o na história sob a forma de uma aparição que fala com ele. Estas situações não permitem às crianças familiarizar-se verdadeiramente com a morte que efetivamente correm o risco de encontrar, sendo assim, estas dramatizações, arriscam-se mais a assustar as crianças ou mesmo a provocar-lhes angústias inúteis quando se confrontam com casos reais (Caputo, 2019).

Holland (2008) alude que “o regresso à escola após uma morte pode ser problemático para as crianças”, pois, na investigação que desenvolveu, “muitas crianças manifestaram sentir-se “ignoradas, isoladas, embaraçadas, inseguras e diferentes” e, no que diz respeito aos professores, estes “revelaram sentir-se inseguros na forma de abordar a temática da perda, optando por agir como se nada se tivesse passado” (como citado em Granja, 2013, p.95). Como resultado do estudo que desenvolveu, Holland (2008) garante ainda que “embora existam hoje mais recursos disponíveis nas escolas, a formação de professores continua a ser deficitária, descoordenada e muito dependente da iniciativa individual” (como citado em Granja, 2013, p.96).

Uma das formas de se abordar a temática da morte com crianças pode ser a partir da exploração de livros de literatura para a infância pelos educadores e professores. Não é necessário esperar que a criança enfrente um luto para se falar sobre a temática, uma vez que o assunto pode ser introduzido quando a criança ainda é pequena, por meio de

situações do seu dia a dia, como por exemplo a morte de uma planta, o cair das folhas das árvores, a perda de um objeto, a tragédias que assiste na televisão, a mudanças de professores, de escola ou mesmo de cidade (ou outro local de residência), tratando de “perdas mais concretas” (Mello, & Baseggio, 2013, p.25).

As histórias que falem sobre monstros, medos e perdas podem ser um recurso forte e até terapêutico para abordar a temática da morte e da perda de uma forma estética e sensível, fazendo com que as crianças reflitam e pensem sobre o assunto. Um bom exemplo disso são os livros sobre monstros, e existem algumas obras consideradas como referenciais, como é o caso de *Where the Wild Things Are* que Maurice Sendak escreveu e ilustrou em 1963 e rapidamente se tornou um clássico infantil. Este livro foi traduzido para português pela Editora Kalandraga. O clássico *Where the Wild Things Are (Onde vivem os monstros)* serviu de guião para o filme *O sítio das coisas selvagens*, de Spike Jonze. Também podemos tomar como referência o livro *Pesadelo no meu armário* (2004), de Mercer Mayer.

Os monstros dos livros para a infância são, no fim de contas, os nossos monstros do quotidiano, numa tradição cultural longínqua que se habituou a associar a estes fenómenos aos obstáculos e às dificuldades que o herói tem de enfrentar e vencer na sua demanda de glória e de imortalidade (Ramos, s.d., p.2).

Continuamos a salientar as palavras de Ramos (s.d.) quando nos revela que

é comum dizer-se que os programas de televisão, os brinquedos, os filmes, os jogos vídeo e até os best-sellers para a infância estão repletos de monstros, frequentemente associados à violência, e que ninguém sabe ao certo quais as consequências que esse contacto precoce e assíduo com a monstrosidade poderá ter junto de indivíduos em crescimento e em formação (p.1).

Mas, na verdade,

a monstrosidade, nas suas mais diversas formas, é uma das temáticas mais antigas e mais reiteradas da história da Humanidade e da sua cultura e encontra-se representada em diversas manifestações artísticas, como a pintura, a escultura, a arquitectura e o cinema (Ramos, s.d., p.2).

O importante é que o livro seja escolhido com cuidado e atenção (ou mesmo uma obra de arte que se pretenda explorar), tendo em consideração a faixa etária das crianças. Por tal, “torna-se urgente que todos aqueles que têm um papel importante na formação das crianças se consciencializem de que a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a (...) construção de futuros adultos empenhados, questionadores,

imaginativos, interventivos” (Riscado, s.d., p.2) e que a leitura de um álbum ilustrado (por conjugar a imagem com a palavra) provoca “efectos cognitivos que actúan como refuerzo del aprendizaje textual, aritmético, espacial y temporal, aprendizajes que consideramos básicos para las competencias exigidas en nuestra época, denominada Era de la Comunicación” (Duran, s.d., p.1).

As histórias dizem o que as crianças querem dizer, o que as alegra, o que as assusta, o que as deixa tristes, as personagens e acontecimentos dão a palavra às crianças para se expressarem. Ao ouvirem histórias, as crianças passam a conviver melhor com o seu passado e aprendem no presente para a construção de um futuro mais significativo. É, pois, positivo que as crianças ouçam histórias de outras pessoas, porque as leva a refletir sobre a sua própria existência, a partir de uma perspectiva diferente. As histórias para crianças, muitas vezes, acompanham o ser humano durante toda a sua vida, ajudando-o a resolver diversos conflitos e dificuldades no seu trajeto (Caputo, 2019).

Existem também outras atividades que os educadores e professores podem desenvolver com as crianças para as ajudar a lidar com as emoções do luto e também com outro tipo de emoções, essas atividades podem ser, por exemplo: ouvir música, tocar um instrumento, praticar desporto, fotografia, vídeo, cinema, escrita, atividades de expressão artística, como a dança, os trabalhos manuais, o desenho, a pintura e a escultura. Outra estratégia de atividade para a criança lidar com as suas emoções quando perde alguém é motivá-la a escrever poesia, escrever um diário ou escrever a história de vida da pessoa falecida, pois falar sobre a pessoa falecida ajuda no processo de luto. No nosso ponto de vista quando a criança ainda não sabe produzir textos, podemos pedir-lhe para desenhar a pessoa falecida ou recordá-la através da linguagem oral (Caputo, 2019).

Caputo (2019) avança com algumas atividades para educar para a morte na sala de aula e que suportes utilizar. Evoca algumas pistas pedagógicas e didáticas “para abrir um espaço de palavra e de reflexão” com as crianças “sobre as questões da existência, da morte e da perda em geral” e, a autora, sustentada em Deunff (2001), acrescenta que não se trata de abordagem individual para trabalhar os lutos de cada criança, mesmo porque o professor não é nenhum terapeuta, mas sim “trabalhar as especificidades da morte: a irreversibilidade, a universalidade, a inevitabilidade” (p.383). Sugere que se possa abordar em determinados dias que tenham relação direta com a morte, por exemplo: *Halloween*, *Todos os santos* e *Dia dos mortos*, podendo servir de mote para desenvolver uma sequência de ensino sobre o tema, já que não se encontra muito visível nos *curricula* das instituições escolares. Por exemplo, em Portugal, encontramos apenas referência à

importância de se desenvolver um trabalho na (pre)escola sobre a perda e a morte no *Referencial de Educação para a Saúde*, especificamente no *subtema 10: Escolhas, desafios e perdas*. Neste mesmo referencial assinala-se que

crescer situa a nossa existência num *continuum* espaço temporal de opções e consequências; a todo o passo desse caminho, encontramos-nos perante o desafio do novo, a estranheza e o receio que este evoca, mas também o ímpeto para avançar. Cada ganho implica uma perda, na medida em que novo e velho, familiar e desconhecido, vida e morte, se jogam em constante reciprocidade e alternância. Este processo nem sempre é linear e requer adaptações cognitivas e emocionais individuais e de grupo. Neste sentido, podemos dizer que o desenvolvimento se traduz num permanente processo de luto, de etapas que se resolvem para dar lugar a novas conquistas (Carvalho et al., 2017, p.27).

Retomando a questão das atividades a desenvolver, Caputo (2019) também propõe a fotolinguagem que deve ser utilizada com crianças que tenham mais “dificuldade em colocar por palavras as suas conceções sobre temas abstractos ou sensíveis” (p.384). Pode-se também trabalhar com campos lexicais referentes à morte, sugerindo às crianças que encontrem o maior número possível de expressões em que figure a palavra “morte”, e sugere a autora alguns exemplos: “morto de riso, morto de medo, morto de fome, fingir de morto”, entre outras (Caputo, 2019, p.385). Refere ainda a importância de se trabalhar o ciclo de vida, nomeadamente as quatro etapas da existência humana: nascer, crescer, envelhecer, morrer, e, para tal, podemos recorrer a diferentes suportes e atividades variadas. Sugere ainda o método de filosofia para crianças uma vez que ajuda, enquanto atores centrais, “a construir as suas ideias, formulações e posicionamento em relação aos outros” (p.389). Para além das atividades descritas, a autora ainda anota a importância dos contos, da música e das canções, do desenho, da educação para os média, entre outras.

Em termos de materiais didáticos deixamos aqui a referência ao livro de Santos (2019) intitulado *As Crianças, a Morte e o Luto – Manual prático para adultos* que, para além de ser um manual para adultos, se faz acompanhar de um guião prático para intervenção no luto infantil em contexto escolar (com prefácio do neuropediatra Nuno Lobo Antunes) e de um do kit pedagógico intitulado *(Sobre)Viver na Selva - Luto e perdas*, criado pelas psicólogas Ana Santos e Susana Esteves<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Mais informações em <https://youtu.be/7OgH315xlf8> e <https://youtu.be/sxdCkOVyZmk>

## **Capítulo II. Contextualização do estudo e opções metodológicas**

### **Nota introdutória**

Este capítulo encontra-se organizado primeiramente pela caracterização do contexto referente ao 1.º CEB e depois à EPE, sendo que em cada um dos contextos falaremos do tipo de instituição de ensino, os níveis de ensino que englobava, as respostas sociais que oferecia, as rotinas diárias, o horário, a organização e funcionamento da instituição e das salas de aula/atividades, entre outros aspetos. No contexto de estágio 1.º CEB, foi realizado numa turma de 1.º ano, com a duração de 235 horas totais, das quais 75 horas foram de ensino à distância, com aulas online, devido ao período de confinamento a que fomos sujeitos, decorrente da evolução da pandemia COVID-19, em que tivemos de planificar aulas síncronas (por videoconferência), e aulas assíncronas (trabalho autónomo por parte das crianças). No contexto de estágio na EPE, a duração foi de 176 horas totais, todas em formato presencial. Neste capítulo apresentamos ainda as opções metodológicas tomadas durante todo o percurso de investigação que realizamos, reiterando a questão-problema e os objetivos da investigação e salientando as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados e da respetiva análise.

### **2.1. Caracterização do contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **2.1.1. Organização do estabelecimento educativo**

A instituição na qual realizamos a PES no contexto de 1.º CEB era uma instituição pública, que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança, nomeadamente num Centro Escolar (CE). O CE oferecia duas respostas sociais: jardim de infância e 1.º CEB. Para um ensino de qualidade o CE, em termos de estrutura física, era constituído por espaços interiores e exteriores, dispunha de salas apropriadas para os dois níveis de ensino, salas de apoio para crianças com necessidades educativas, uma sala com vários materiais disponíveis que podiam ser levados para as aulas e serem utilizados (como por exemplo: lupas, globos, ábacos, geoplanos, etc.), um salão polivalente, um refeitório, instalações sanitárias, um posto de primeiros socorros, uma sala de reuniões e de convívio para os trabalhadores da instituição (equipada com um computador e uma fotocopiadora/impressora), ginásios para as aulas de Educação Física com equipamentos desportivos, uma biblioteca com diversos livros que podiam ser consultados pelas crianças e professores, e também era dada a oportunidade às crianças de levarem livros para casa, promovendo assim a leitura junto das suas famílias. Esta biblioteca escolar tinha ainda

computadores para as crianças fazerem pesquisas e materiais diversificados (como por exemplo: instrumentos musicais, cartolinas, tintas, colas, entre outros recursos materiais) que podiam ser utilizados pelos professores e crianças em atividades diversificadas. A instituição tinha na sua entrada, e em vários locais, gel desinfetante para higienização das mãos.

Relativamente ao espaço exterior, esta instituição era constituída por dois parques infantis com jogos tradicionais desenhados no chão de cimento, os dois parques eram de pequena dimensão, sendo que um deles pertencia à EPE, situando-se na parte superior da instituição, junto às salas da EPE. O outro parque infantil pertencia ao 1.º CEB, ficando no piso inferior da instituição, perto do refeitório, este espaço tinha uma parte descoberta e outra parte coberta, que servia para as crianças poderem brincar nos dias de chuva.

O espaço exterior não era frequentado por todas as crianças ao mesmo tempo, pelo motivo que todos atravessávamos, a situação da pandemia COVID-19, que levou a algumas restrições, nomeadamente a proibição da utilização dos parques infantis, os horários das turmas estavam desfasados, para que cada turma pudesse ter um espaço exterior delimitado, para não estar em contacto físico com crianças de outras turmas. Assim sendo, a situação pandémica fez com que, na hora do almoço, no refeitório cada turma ficasse dividida por mesas, e não era permitido que as crianças se sentassem frente a frente.

Todas as salas eram bem iluminadas por luz natural, pois ficavam viradas para a rua e as janelas eram todas envidraçadas. Todas as salas se encontravam equipadas com aquecimento central, um computador, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco, armários de arrumação, placares e diversos materiais. As crianças desta instituição lanchavam sempre nas salas, devido a um problema de saúde de uma criança que não podia estar em contacto com vestígios de leite e, então, a instituição optou por adotar esta regra.

A instituição oferecia Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), e também tinha a Componente de Apoio à Família (CAF) com o objetivo de colaborar com as famílias que, por motivos de trabalho, os seus horários não coincidiam com o horário letivo das crianças. Assim, as famílias podiam deixar as crianças na escola mais cedo e, ao final do dia, podiam ir buscá-las mais tarde. Pelo motivo da COVID-19, as crianças que usufruíam da CAF, não se juntavam com crianças de outras turmas, porque não era recomendado, ao contrário do que acontecia em anos anteriores, em que estas se juntavam todas na sala polivalente. Assim sendo, ficavam cada uma na sua sala de aula com o seu respetivo professor.

O horário da instituição era adequado para dar resposta às necessidades de cada família e funcionava das 7:30 às 19:30. Na instituição, para além das atividades em sala de

aula, eram promovidas algumas atividades exteriores à escola, tendo, sempre, em atenção o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e mantendo as regras de segurança devido à pandemia.

### **2.1.2. Organização do ambiente educativo: sala do 1.º ano**

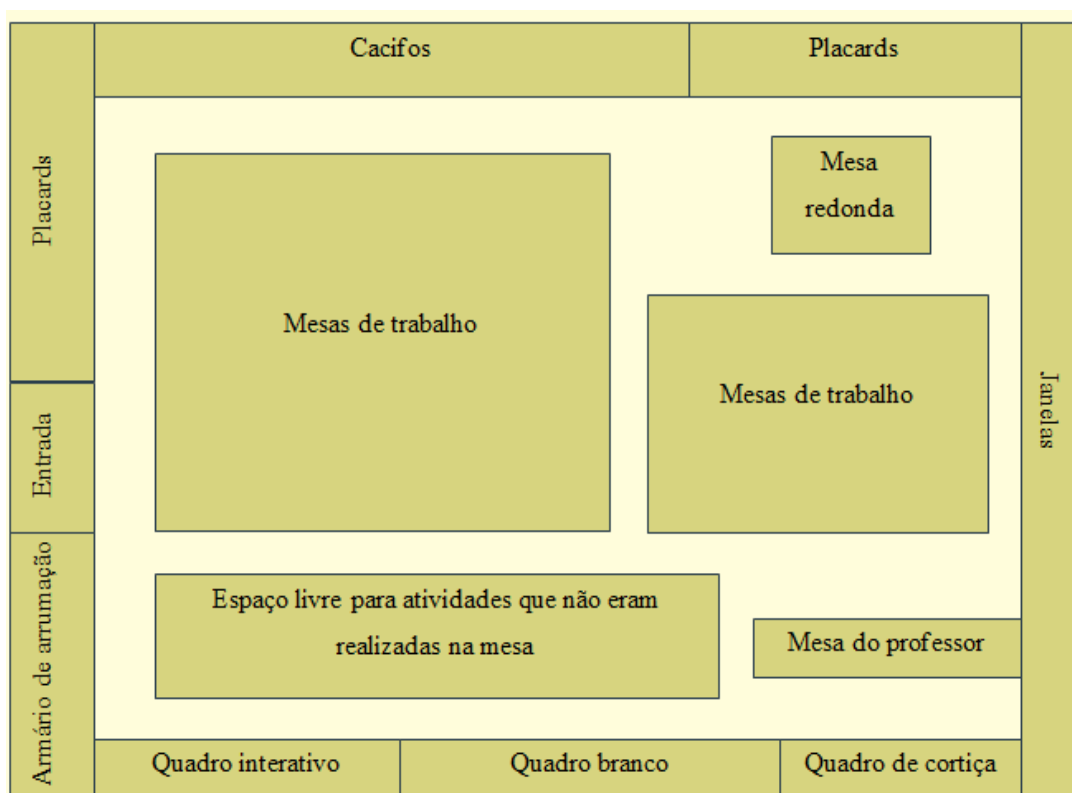
Um dos espaços mais importantes para a aprendizagem global das crianças é a sala de aula, uma vez que é, nesse espaço, que estas passam a maior parte do seu tempo. Neste sentido, a sala de aula deve ser organizada e estruturada, por forma a proporcionar diversas aprendizagens, igualdades de oportunidades, a construção do conhecimento de si próprio e dos outros. A sala de aula é o reflexo das interações, das vivências e aprendizagens das crianças, onde estas têm múltiplas oportunidades para desenvolverem o pensamento crítico e criativo de forma livre e respeitadora, para porem em prática os seus conhecimentos, habilidades e criatividade. O mobiliário da sala, tais como mesas, cadeiras e armários, podiam ser reorganizados ao longo do ano letivo de acordo com o processo educativo, dando resposta às necessidades das crianças.

A sala onde foi desenvolvida a PES do 1.º CEB foi a número 6, estando localizada no piso superior do edifício. As mesas eram retangulares, interligadas para que as crianças ficassem sentadas em ziguezague numa mesa cada. As cadeiras das crianças estavam todas identificadas com os seus nomes, as mesas não estavam encostadas às paredes para que se pudesse circular. Na sala também existia uma mesa redonda para prestar apoio às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, ou para fazer alguns trabalhos. Esta forma de distribuição das mesas na sala foi reinventada, para que existisse um maior distanciamento físico devido a pandemia COVID-19.

A secretária dos professores encontrava-se no canto inferior direito da sala, junto ao quadro branco. Ao fundo da sala tinha cacifos de arrumação para as crianças guardarem os livros, material escolar e outros bens essenciais e cada cacifo estava identificado com nome e um desenho de cada criança. Cada professor tinha também direito a usufruir de um cacifo. Na sala encontravam-se placares, tanto do lado direito como do lado esquerdo dos cacifos, onde eram afixados conteúdos lecionados nas aulas e trabalhos realizados pelas crianças. Do lado direito dos cacifos tinha um painel com as datas dos aniversários de cada criança, esse painel tinha ovos colados e quando uma criança fazia anos, o seu ovo era aberto e aparecia a sua fotografia, tocava a melodia da canção dos parabéns e acendia uma luz e cantávamos os parabéns todos em conjunto. Nas paredes da sala também estavam

expostos conteúdos abordados nas aulas, como por exemplo as letras, os ditongos e os números, que serviam como forma de revisão dos mesmos.

As crianças sentavam-se viradas para o quadro branco e para o quadro interativo, sendo que o quadro interativo não tinha utilidade porque estava avariado. Assim sendo, os professores tinham de arranjar outras estratégias para contornar esse obstáculo, e do lado do quadro branco existia uma placa de corticite, onde eram afixados os nomes e idades das crianças, o horário da turma, o registo das crianças que almoçavam na escola, os avisos, os documentos e as informações importantes. Na figura seguinte damos conta da planta da sala de aula, para uma melhor contextualização.



*Figura 1. Planta da sala de aula- 1.º CEB*

Como se observa na figura 1 na parede do lado direito localizavam-se apenas as janelas da sala e os parapeitos, e ambos eram aproveitados para fazer exposição de alguns trabalhos realizados pelas crianças. Na parede do lado esquerdo existia um armário de arrumação, onde eram colocados, pelos professores, alguns materiais escolares para utilizarem quando necessário, como por exemplo colas, tesouras e plasticinas, bem como as capas de cada criança onde eram arquivados os trabalhos, as fichas de atividades e as fichas de avaliação realizadas pelas mesmas.

### **2.1.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 1.º ano**


As crianças do grupo com o qual desenvolvemos a PES no contexto do 1.º CEB, era uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 18 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades de 5, 6 e 7 anos. Relativamente às nacionalidades, o grupo tinha na sua constituição duas crianças do sexo masculino com nacionalidades estrangeiras, uma delas era inglesa e outra brasileira. É de ressaltar que, no geral, as crianças eram assíduas, participativas, aplicadas e alegres, manifestando gosto em aprender e tinham particular interesse pela área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, nomeadamente pelos domínios da expressão e educação físico-motora. O grupo era interessado e mostrava entusiasmo pela novidade, gostava bastante de desafios e, por vezes, as crianças traziam de casa desafios para os seus colegas e professores, como por exemplo adivinhas. É de referir que havia uma criança com bastantes dificuldades de aprendizagem, pois demonstrava falta de atenção, desinteresse, e trazia muitas vezes os trabalhos de casa feitos pela mãe ou pelo irmão, e quando isso acontecia esta ficava na sala na hora do intervalo da manhã a fazer os trabalhos de casa com o nosso apoio. Esta criança, nos momentos de recreio, raramente brincava ou interagia com as outras crianças e com os professores, ela ficava parada com os olhos baixos ou a observar os seus colegas, sendo que tentávamos sempre motivá-la para que interagisse e brincasse.

Em relação à linguagem oral, era perceptível a diferença entre os elementos do grupo, apesar de todos se encontrarem no mesmo ano de escolaridade, tinham níveis de oralidade distintos, ou seja, a maior parte das crianças exprimia-se corretamente e com facilidade, mas existiam crianças com notórias dificuldades na construção frásica e na forma como se exprimiam, isto porque uma delas não frequentou a EPE e não foi muito estimulada, por exemplo em vez de dizer garrafa, dizia “bibó” querendo referir-se a um biberão, não sabia a sua idade e também demonstrava mais dificuldades na aprendizagem e, por esse motivo, ficava na mesa redonda com a professora para lhe prestar apoio, sendo que ao longo da PES essa criança mudou de lugar, deixando de ter tanto apoio, devido à sua evolução e ao seu desenvolvimento autónomo a todos os níveis. Existia outra criança que demonstrava muitas dificuldades na linguagem oral, pelo facto da sua língua materna não ser o português mas sim o inglês. Esta criança ficava na mesa redonda com a professora para apoiá-la na resolução das tarefas e problemas e esta mostrava interesse em aprender, mas à medida que os professores iam avançando na leção dos conteúdos, esta criança sentia cada vez mais dificuldades, e poucas palavras dizia oralmente.

Quando era necessário o professor trocava as crianças de lugar, por alguns motivos, como por exemplo conversas, barulho, falta de atenção e dificuldade de visibilidade para o quadro branco. Ao longo da PES a turma foi sofrendo algumas alterações, a criança de nacionalidade inglesa deixou de frequentar a turma e foi viver para os EUA. Quanto ao tempo pedagógico do grupo salientamos que era guiado por uma planificação. O/A professor/a planificava, pois queria ajudar as crianças a desenvolverem competências e, para isso, tinha de prever e antecipar a maneira como o ia fazer, sendo que a planificação e o tempo pedagógico devem ser flexíveis, e devemos dar à criança tempo e espaço para que ela possa resolver as atividades autonomamente.

A rotina diária encontrava-se organizada segundo o horário mencionado no quadro 1, desde as 09:00 até às 15:30, no entanto é importante frisar que no final do dia, depois do último tempo, a partir das 16:00 havia um tempo opcional para as AEC, sendo cada dia destinado a uma área, não esquecendo ainda do tempo opcional da Componente CAF que funcionava das 07:30 às 09:00 e das 17:00 às 19:30.

**Quadro 1.** Horário da turma - 1.º CEB

|  Tempos | Segunda            | Terça               | Quarta             | Quinta          | Sexta              |
|--|--------------------|---------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| 09:00-09:15  | Português          | Matemática          | Português          | Matemática      | Português          |
| 09:15-09:30  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 09:30-09:45  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 09:45-10:00  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 10:00-10:15  | Educação Artística |                     |                    |                 |                    |
| 10:15-10:30  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 10:30-10:45  | Intervalo          | Intervalo           | Intervalo          | Intervalo       | Intervalo          |
| 10:45-11:00  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 11:00-11:15  | Matemática         | Português           | Matemática         | Português       | Matemática         |
| 11:15-11:30  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 11:30-11:45  |                    |                     | Educação Artística |                 |                    |
| 11:45-12:00  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 12:00-12:15  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 12:15-12:30  | Almoço             | Almoço              | Almoço             | Almoço          | Almoço             |
|  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 14:00-14:15  | Estudo do Meio     | Oferta Complementar | Educação Artística | Estudo do Meio  | Apoio ao Estudo    |
| 14:15-14:30  |                    |                     | Educação Física    |                 |                    |
| 14:30-14:45  |                    |                     |                    |                 | Educação Artística |
| 14:45-15:00  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 15:00-15:15  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 15:15-15:30  | Intervalo          | Intervalo           | Intervalo          | Intervalo       | Intervalo          |
| 15:30-15:45  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 15:45-16:00  | EMR/<br>AEC FPS    | AEC<br>Música       | AEC<br>Inglês      | AEC<br>Ap. Faz. | AEC<br>Ap. Faz.    |
| 16:00-16:15  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 16:15-16:30  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 16:30-16:45  |                    |                     |                    |                 |                    |
| 16:45-17:00  |                    |                     |                    |                 |                    |

A PES incidiu apenas em três dias da semana: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Quando integramos o grupo/turma foi possível perceber algumas das rotinas que já estavam implementadas, como quando chegavam de manhã à sala, deixavam os seus pertences no lugar que lhes estava destinado (casacos, mochilas e outros objetos que traziam de casa), e dirigiam-se ao seu cacifo para pegar no material escolar e nos livros que o/a professor/a solicitava para trabalharem. No final da manhã guardavam os livros nos cacifos e depois à tarde pegavam nos que fossem necessários para as aulas da tarde. No final do dia arrumavam os seus livros e materiais no cacifo.

Os lanches, tanto o da manhã como o da tarde, aconteciam sempre dentro da sala de aula, cada um lanchava na sua mesa. Cada criança trazia o seu lanche de casa, sendo que a escola oferecia leite a todas as crianças que quisessem, a escola também oferecia os lanches às crianças mais carenciadas. Os lanches eram entregues na sala de aula por uma funcionária. No final, quando as crianças terminavam de comer iam para o exterior brincar.

Devido à pandemia COVID-19, todos os professores, estagiários e funcionários usavam máscaras, e todas as crianças da turma usavam durante o tempo que estavam na escola, e só as retiravam nas aulas de Educação Física e para comer. Mesmo não sendo obrigatório o uso de máscaras por parte das crianças destas faixas etárias, os encarregados de educação desta turma decidiram, por medida de segurança, que os seus educandos as usassem. Os professores muitas das vezes tinham de chamar à atenção das crianças para o uso das máscaras.

## **2.2. Caracterização do contexto da Educação Pré-escolar**

### **2.2.1. Organização do estabelecimento**

A instituição na qual realizamos a PES no contexto de EPE era uma instituição pública que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança, nomeadamente num CE. O CE oferecia duas respostas sociais: jardim de infância e 1.º CEB. Esta instituição encontrava-se disponível para uma frequência de 370 crianças, com idades dos três aos onze anos. Era composta por vinte salas para as componentes letivas, das quais, onze destinavam-se ao 1.º CEB, quatro à EPE, uma à componente de apoio à família e quatro de expressão plástica destinadas ao 1.º CEB. A EPE funcionava do lado direito do edifício, tinha um salão polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE e, neste salão, existiam uma televisão, um leitor de DVD E CD, duas casas e bolas “saltitonas”. Para além destes espaços, tinha também um refeitório na parte inferior do edifício, onde as crianças da EPE

e do 1.º CEB almoçavam e lanchavam um pouco distantes umas das outras, existindo sempre uma cadeira vazia entre cada criança, como forma de prevenção devido à situação pandémica da COVID-19. Existia uma biblioteca (a mesma era utilizada pelas crianças da EPE e do 1.º CEB), uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente e outra para o pessoal não docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, três salas de recursos e uma sala de cuidados médicos. A instituição dispunha na sua entrada, e em vários locais, gel desinfetante para desinfeção das mãos, devido à situação da pandemia COVID-19 que se viveu nesse tempo. Outro aspeto decorrente da pandemia, era o facto das crianças ao entrarem na instituição, terem de trocar o calçado que traziam de casa por outro que se encontrava numa caixa à entrada. Cada caixa estava identificada com o respetivo nome de cada criança.

O exterior da instituição era composto por um recinto polidesportivo, onde as crianças praticavam futebol, basquetebol e andebol, dois espaços relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para EPE e outro para o 1.º CEB. Existia um parque de estacionamento destinado exclusivamente aos professores, funcionários e demais recursos humanos desta instituição. O parque infantil da EPE era composto por um escorrega, dois baloiços de mola e ainda jogos tradicionais, como o jogo da macaca e o jogo do galo. Mencionamos ainda, que decorrente do tempo de estágio, pintamos o chão do parque infantil da EPE em conjunto com outras estagiárias, com o objetivo de dar mais vida ao espaço e de proporcionar momentos de novas brincadeiras às crianças. Ainda nesse espaço fizemos também alguns jogos, como o jogo do espelho, o jogo das mãos e dos pés e um labirinto. Salientamos que o piso deste parque era constituído por placas de borracha, para que as quedas das crianças não fossem tão dolorosas.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, nomeadamente da EPE, este estava estabelecido entre as 08:00 e as 19:00, incluindo as componentes letivas que decorriam das 09:00 às 12:00 da parte da manhã, e das 14:00 às 16:00 da parte da tarde, num total de 5 horas letivas diárias. As AAAF funcionavam das 08:00 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00 de modo a dar resposta às necessidades das famílias.

Os/As educadores/as de infância tinham um horário para atendimento aos encarregados de educação das crianças, que ocorria às segundas-feiras e às terças-feiras das 16:00 às 17:00, sendo que este atendimento necessitava de marcação prévia.

### **2.2.2. Organização do ambiente educativo: sala de atividades**

A sala onde foi desenvolvida a PES da EPE, encontrava-se localizada no piso superior do edifício. Esta possuía aquecimento central e uma boa iluminação natural, pois tinha janelas amplas do lado direito da sala. Esta sala também tinha um computador, uma secretária para a educadora, quatro mesas redondas com cadeiras para as crianças trabalharem, um quadro interativo, um quadro branco, um lavatório e as áreas de trabalho. A sala tinha também:

- uma roda do tempo, em que as crianças indicavam com uma seta o tempo que se fazia sentir a cada dia (chuva, sol, neve, nublado);
- um quadro dos responsáveis com a foto de cada criança, em que cada dia havia uma criança responsável;
- uma minhoca com as fotografias de cada criança e a sua respetiva data de nascimento;
- um local para marcarem as presenças e as faltas, onde se colocavam as fotos das crianças dentro de uma casa (as que faltavam), ou dentro de uma escola (as crianças que vieram ao jardim de infância);
- uma caixa, onde todos os dias de manhã, as crianças ao chegarem à sala, colocavam as suas cadernetas lá dentro, pois era através das cadernetas que a educadora comunicava com os pais.

Toda a sala de atividades estava organizada em áreas, segundo as necessidades e interesses do grupo de crianças. Os materiais estavam organizados de forma a permitir o fácil acesso e manuseamento de todas. A sala estava organizada em 6 áreas, e cada área continha um desenho com o respetivo número de crianças que lá podiam estar, sendo elas: a área da casa (tinha uma cozinha e um quarto com vários objetos); a área dos jogos (tinha jogos de construção, puzzles...); a área da biblioteca (tinha uma estante com livros de diversos temas, uma mesa e sofás); a área da expressão plástica (tinha plasticina, folhas brancas, lápis de cor e marcadores); a área do quadro (tinha marcadores para as crianças escreverem e desenharem); e a área da garagem (tinha carros representativos de diferentes tipos de profissões). As áreas mais solicitadas pelas crianças eram a área da casa e a área dos jogos. Um dos aspetos positivos que pudemos observar, foi o facto das crianças depois de estarem nas áreas, partilharem com os seus colegas aquilo que estiveram a fazer nas respetivas áreas, valorizando-se assim o brincar e

o aprender das crianças, pois estas tinham a oportunidade de falar e de mostrar os seus trabalhos, as suas construções e as suas invenções.

### **2.2.3. Organização do grupo, do espaço e do tempo na Educação Pré-escolar**

O grupo de crianças com o qual trabalhamos na nossa prática de ensino supervisionada era constituído por 25 crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Salientamos que a maioria das crianças tinha 4 anos de idade. Numa perspetiva global, este grupo de crianças encontrava-se bem desenvolvido, sendo crianças bastante atentas e manifestavam facilidade em falar e esperar a sua vez. Existia uma criança que não comunicava muito, mas relaciona-se bem com os seus pares, bem como com os adultos. Esta criança apresentava um atraso de desenvolvimento global, com especial incidência ao nível da linguagem. O grupo demonstrava facilidade em partilhar objetos e materiais com os colegas, as crianças apresentavam muita autonomia, e facilidade em se manterem concentradas. Relativamente às propostas de atividades apresentadas por nós (enquanto educadora estagiária) pudemos aferir que as crianças reagiam bem e eram sempre muito recetivas e participativas. Observamos que as crianças melhoravam a sua autonomia dia após dia, apresentando uma enorme capacidade de atenção, observação e concentração por períodos longos, por exemplo conseguiam acompanhar uma história até ao fim sem interromper. A maior dificuldade que observamos neste grupo foi ao nível da linguagem, pois algumas crianças tinham dificuldade na articulação das palavras, e falavam de uma forma pouco perceptível, apesar de apresentarem um vocabulário rico. No geral, as crianças tinham uma grande capacidade de memorização, identificavam partes do corpo, desenhavam a figura humana com pormenores e já tinham noção de lateralidade. Também revelavam um bom conhecimento do meio próximo e do ambiente em geral e demonstravam conhecimento em temas como a poluição, reciclagem, e outros ligados à educação ambiental. As crianças gostavam bastante de livros e de jogos, e também demonstravam interesse pela escrita (nomes e números).

Referimos ainda que todos os dias havia uma criança que era a responsável pelo grupo. Esta ficava com a responsabilidade de verificar os seguintes aspetos:

- se as crianças estavam presentes;
- se a sala estava arrumada e organizada;
- recolhia as tampas dos lanches para um garrafão;
- no final do dia distribuía as cadernetas a cada criança;
- verificava se as casas de banho estavam disponíveis;

- organizava os comboios aquando das saídas da sala e distribuía os chapéus, entre outras tarefas.

Consideramos que a existência de uma criança responsável era um aspeto benéfico, pois as crianças aprendiam a ser mais autónomas e responsáveis.

Todos os dias era mantida uma rotina diária como se pode observar no quadro 2.

**Quadro 2.** Horário do grupo- EPE

| Período      | Tempo         | Descrição  |
|--------------|---------------|--|
| <b>Manhã</b> | 09:00 – 09:30 | Áreas: as crianças vinham para a sala, colocavam as suas cadernetas dentro de uma caixa e distribuía-se pelas áreas de trabalho autonomamente.   |
|              | 09:30 – 10:00 | Acolhimento: cantavam a canção dos bons dias, o responsável do dia registava o tempo, fazia as contagens das crianças, registando depois no quadro branco, e marcava as faltas caso alguma criança estivesse a faltar. Também conversavam sobre o que iriam realizar durante a semana. |
|              | 10:00 – 10:20 | Atividades: as crianças realizavam atividades em grande grupo, outras vezes trabalhava um grupo de cada vez e as restantes crianças iam para as áreas de trabalho existentes na sala.  |
|              | 10:20 – 10:30 | Higiene pessoal.   |
|              | 10:30 – 10:50 | Lanche da manhã: as crianças iam buscar as suas lancheiras e lanchavam na sala ou no refeitório.   |
|              | 10:50 – 11:20 | Tempo de recreio: as crianças iam brincar para o salão polivalente ou para o parque infantil no exterior.  |
|              | 11:20 – 11:30 | Higiene pessoal.   |
|              | 11:30 – 12:00 | Almoço: as crianças desciam para o refeitório, comiam a sopa, o prato principal e a seguir a sobremesa.  |
|              | 12:00 – 14:00 | Tempo de recreio: as crianças iam brincar para o salão polivalente, depois iam para a sua sala brincar nas áreas e ver vídeos.   |
| <b>Tarde</b> | 14:00 – 14:30 | Exterior: as crianças iam brincar para o parque infantil no exterior.  |
|              | 14:30 – 15:20 | Atividades: as crianças realizavam atividades em grande grupo, outras vezes trabalhava um grupo de cada vez e as restantes crianças iam para as áreas de trabalho existentes na sala.  |
|              | 15:20 – 15:30 | Higiene pessoal.   |
|              | 15:30 – 16:00 | Lanche da tarde: as crianças iam buscar as suas lancheiras e lanchavam na sala ou no refeitório. No fim, pousavam as lancheiras e iam brincar para o salão polivalente ou para o exterior.   |

Ao entrarem na sala de atividades de manhã, as crianças distribuía-se por áreas autonomamente, sabendo estas o número de crianças que poderia estar em cada uma das áreas (estava identificado em cada área através de um desenho). Depois era feito o acolhimento, onde cantavam a canção dos bons dias e o responsável do dia fazia a contagem das crianças (primeiro contava a totalidade de crianças, depois contava as meninas e depois contava os meninos) e registava no quadro branco. A educadora ou nós

(educadora estagiária) também dialogávamos/comunicávamos com as crianças sobre o que iríamos fazer durante a semana. O período seguinte consistia na realização de atividades propostas pela educadora ou por nós e depois, as crianças lanchavam e, posteriormente, iam para o salão polivalente ou para o exterior até à hora do almoço. Durante a parte da tarde, a seguir ao almoço, as crianças iam algum tempo para o salão polivalente ou para o exterior, e depois eram retomadas as atividades letivas. Posteriormente as crianças lanchavam e, no final, tinham as Atividades de AAAF.

### **2.3. Percurso metodológico: da formulação da questão-problema à análise dos dados**

Tendo em conta a natureza do presente estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, sendo a opção que consideramos mais eficaz para responder à questão-problema que se pretendeu investigar: *Considerando que a perda, a morte e o luto também fazem parte do quotidiano das crianças, como podem os educadores/professores integrar essa temática na prática educativa?*, bem como cumprir com os objetivos predefinidos:

1. Compreender as perceções dos educadores/professores sobre situações em que as crianças passam por perda e luto, o impacto no seu desenvolvimento e a pertinência da integração da temática da morte, da perda e do luto na prática educativa;
2. Perceber como os educadores/professores integram a morte, a perda e o luto em contexto educativo;
3. Recorrer à livre expressão de sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e crenças como recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda na infância;
4. Desenvolver estratégias que ajudem a explorar o tema da perda e da morte com crianças em idades precoces;
5. Ajudar as crianças a compreender que a morte é o fim de um ciclo e que o crescimento implica ganhos e perdas;
6. Promover o grau de resiliência das crianças perante situações de morte, de perda e de luto.
7. Descrever e analisar as nossas próprias práticas pedagógicas, tendo por base as experiências de aprendizagem desenvolvidas para trabalhar a perda e a morte com as crianças.

Para darmos resposta(s) aos objetivos 1 e 2 elaboramos um inquérito por questionário com questões abertas que foi criado na plataforma *Google Forms*<sup>2</sup>, para ser preenchido por educadores/as e professores/as em exercício de funções nos dois centros escolares onde realizamos a PES. Salientamos que antes da aplicação deste instrumento solicitamos a duas investigadoras da Escola Superior de Educação para procederem à sua validação, pois como referem Batista, Rodrigues, Moreira, e Silva (2021) “um questionário aberto depende de alguma estruturação para a sua preparação e aplicação” (p.17). Procedemos depois a ligeiras alterações nas questões, incidindo mais na expressão escrita das mesmas, conforme sugestão das investigadoras. Após a validação, antecipadamente, solicitamos, por correio eletrónico, à diretora de um dos agrupamentos e à coordenadora de um centro escolar a devida autorização (*vide* Anexo I) para podermos aplicar o inquérito a educadores/as e a professores/as em exercício de funções como titulares do grupo/turma.

Do inquérito por questionário constavam três secções (*vide* Anexo II). A primeira dizia respeito ao consentimento informado, a segunda destinava-se à recolha de algumas informações básicas (não sendo de carácter obrigatório) e a terceira às questões temáticas, num total de cinco (5) questões abertas, sendo estas de resposta obrigatória. No final do preenchimento das questões de resposta obrigatória ainda demos a possibilidade aos inquiridos de acrescentarem algumas observações.

Para a análise e interpretação das cinco questões temáticas utilizamos a técnica de análise de conteúdo por se tratar de um questionário só com perguntas de resposta aberta. Segundo Hill (2014) “é possível desenvolver um questionário só com perguntas abertas”, tornando-se “útil quando não há literatura sobre o tema e precisamos de fazer um estudo preliminar para encontrar variáveis mais importantes” ou quando pretendemos “obter informação qualitativa em vez de quantitativa” (p.139). A autora salienta também que uma das vantagens deste tipo de questionário é a de que “muitas vezes dão informação mais rica e detalhada” (Hill, 2014, p.138). Sendo a análise de conteúdo um procedimento básico da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013; Bardin, 2014), recorremos a um *software* de apoio a esta técnica, nomeadamente ao *MAXQDA Analytics Pro 2020* e, posteriormente, optamos por “tarefas mais mecânicas” (Amado, Costa, & Crusóe, 2017, p.308).

Após a categorização realizada a partir do *software* para a análise qualitativa procedemos à sua validação, solicitando a dois investigadores externos (um de uma universidade e outro de uma escola superior de educação) que se posicionassem face à

---

<sup>2</sup> <https://forms.gle/Mwbfp1Z8uVZaX76Y8>

análise realizada, solicitando-lhes que se pronunciassem sobre a mesma. Nos quadros seguintes apresentamos a categorização que emergiu do *software* (vide quadro 3) e a versão reformulada atendendo à validação externa realizada pelos dois investigadores e à qual se atendeu (vide quadro 4). Como se observa foram reformuladas, na sua redação, as categorias A, B, D e E e a maioria das subcategorias (identificadas, no quadro 4, com sombreado e texto a *bold*).

**Quadro 3.** Categorização realizada com o programa *MAXQDA Analytics Pro 2020*

| <b>Categorias</b>                                     | <b>Subcategorias</b>                              |
|---|---|
| A. Posições assumidas na abordagem ao tema            | A.1. Naturalidade                                 |
|   | A.2. Sensibilidade                                |
|   | A.3. Perda/Dor                                    |
|   | A.4. Sem enfoque                                  |
| B. Formas de ajuda                                    | B.1. Confronto com a realidade                    |
|   | B.2. Diálogo                                      |
|   | B.3. Afetividade/ Apoio                           |
| C. Literatura para a infância como recurso pedagógico | C.1. Sim  |
|   | C.2. Não/ Talvez                                  |
| D. A morte - tema a abordar com crianças              | D.1. Sim - a morte faz parte da existência humana |
|   | D.2. Não – É um tema difícil                      |
|   | D.3. Depende da situação                          |
| E. Confronto com a morte/perda em contexto educativo  | E.1. Sim  |
|   | E.2. Não  |

**Quadro 4.** Categorização final, após validação externa

| <b>Categorias</b>  | <b>Subcategorias</b>   |
|--|--|
| A. Perceções sobre a morte/perda   | <b>A.1. Realidade natural</b>  |
|  | A.2. Sensibilidade   |
|  | <b>A.3. Emoções e sentimentos</b>                                      |
|  | A.4. Sem enfoque   |
| B. Formas de ajuda para abordar em sala de atividades/aula a morte/perda | <b>B.1. Atitude genérica: confronto com a realidade</b>                |
|  | B.2. Técnicas  |
|  | <b>B.3. Apoio psicoafectivo</b>  |
| C. Literatura para a infância como recurso pedagógico                    | <b>C.1. Concordância total/Razões</b>                                  |
|  | <b>C.2. Concordância condicionada</b>                                  |
|  | <b>C.3. Discordância total/Razões</b>                                  |
| D. Abordagem da morte/perda com crianças                                 | <b>D.1. Concordância total:</b> a morte faz parte da existência humana |
|  | <b>D.2. Discordância total:</b> é um tema difícil                      |
|  | <b>D.3. Concordância condicionada:</b> depende da situação             |
| E. Situações de abordagem da morte com crianças em contexto educativo    | <b>E.1. Ocorrências/Desenvolvimento</b>                                |
|  | <b>E.2. Não existência de ocorrências</b>                              |

Relativamente à análise de conteúdo, seguindo as orientações teóricas propostas por Bardin (2014) construímos grelhas de análise (vide Anexo III), dando conta das categorias, subcategorias e unidades de registo exemplificativas. Tivemos ainda o cuidado de codificar

os participantes atribuindo-lhe um código alfanumérico com uma letra maiúscula (E) e um número (1, 2, 3, 4, 5,..., 14), para salvaguardarmos o seu anonimato.

Em termos empíricos escolhemos, portanto, algumas técnicas, tais como o inquérito por questionário e a observação participante e, atendendo a essas técnicas, recorremos a alguns instrumentos de recolha dos dados, nomeadamente ao inquérito por questionário realizado aos/às educadores/as e professores/as, a notas de campo, a registos fotográficos (*photovoice*) e às produções das crianças. Sobre o inquérito por questionário, Batista, Rodrigues, Moreira e Silva (2021), sustentados em vários autores, referem que

dependendo do problema, do método, da(s) questão(ões) e do(s) objetivo(s) de investigação, esta estratégia de recolha de dados visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões (administração direta ou indireta), obter respostas de uma determinada população em estudo (...), com o recurso a técnicas de inquirição ou por inquérito (...) sobre determinada realidade ou fenómeno social (p.16).

Acrescentam ainda estes autores, sustentados em Carmo e Ferreira (2008), que, por vezes, existe uma imprecisão sobre a própria expressão “inquérito”, justificando que na literatura científica se associa, “à partida, este conceito a uma perspectiva de investigação quantitativa”, sendo, no entanto uma perspectiva bastante “reduzida”, uma vez que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar informação obtida, mas sim a recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema” e “as técnicas de análise de conteúdo”, propostas por Bardin (2014), “são extensíveis às possibilidades de quantificação de informação de natureza qualitativa” (como citados em Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva, 2021, p.16). Seguindo a linha teórica de Ghiglione e Matalon (2001) e Carmo e Ferreira (2008), os autores referem-se a este instrumento de recolha de dados como “um processo em investigação que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (via escrita/oral), podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários”, sendo, por tal, classificado atendendo ao grau de “diretividade das perguntas (menor/menor diretividade)” e ao “grau da interação do investigador (presença/ausência) no ato de inquirição” (como citados em Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva, 2021, p.16).

Para a concretização dos objetivos 3, 4, 5, 6 e 7 realizamos observações do tipo qualitativo, que consistem na análise de um determinado fenómeno, procurando-se perceber por que motivo ele acontece, que fatores intervêm nele, que relação tem com outros fenómenos, entre outros aspetos. De modo geral este é um primeiro procedimento entre o facto que observamos e a tentativa de o descrevermos e de o interpretarmos. O

papel do investigador é muito importante no processo de interpretação e reflexão sobre os dados obtidos numa investigação do tipo qualitativa (Aires, 2015). Como refere Aires (2015) “a aceitação de que não existem observações objectivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado e de que nenhum método é capaz de captar as subtis variações da experiência humana leva os investigadores à adopção de uma ‘perspectiva multimetódica’” (pp.17-18).

A observação participante é uma técnica que facilita a obtenção de dados na investigação, de modo sistemático e intencional, através do contacto directo com situações específicas, sendo esta observação caracterizada fundamentalmente pelo facto de o investigador ou observador ter uma participação ativa no grupo que está a investigar, observando as suas ações em situações concretas, permitindo obter uma visão mais completa da realidade, participando nas atividades a realizar, sem perder de vista aquele que é o seu papel dentro do grupo, o de observar e investigar (Estrela, 2015). É, portanto, uma forma natural deste obter dados, correspondendo apenas a uma fase do estudo e pode ser realizada a curto, a médio ou a longo prazo, dependendo do tempo de duração da investigação. Posicionando-nos nesta técnica de recolha de dados, ao longo do nosso percurso em contexto, recorreremos a alguns instrumentos, nomeadamente às notas de campo, à fotografia (*photovoice*) e às produções das crianças. As notas de campo foram uma ferramenta essencial neste estudo, pois permitiram-nos registar as ideias/diálogos das crianças. Consentiram-nos, assim, documentar por escrito o que observávamos e ouvíamos, dando-nos a oportunidade de refletir posteriormente sobre esses registos. Também recorreremos à fotografia (*photovoice*), uma vez que como referem Ulhôa, Capela, Ribeiro e Mota (2021) alguns

estudos apontam que não é recente o uso das imagens, principalmente da fotografia, como instrumento para registar aspectos de/em um determinado contexto, através do olhar de diferentes profissionais, seja no âmbito das investigações científicas, dos estudos académicos ou na realização de trabalhos menos estruturados (p.54).

Os registos fotográficos ajudaram-nos a documentar a nossa prática e, posteriormente, no momento da análise dos dados, serviram-nos para dar ênfase àquilo que ocorreu nos distintos contextos. Como referem Ulhôa et al. (2021), sustentados em Rose (2016),

as imagens podem mostrar coisas que outras formas de análise não podem, e estas passam a fazer parte da investigação, não apenas como meras representações do que já estava descrito em textos, mas como de fato parte de um método, em que são

utilizadas de forma ativa no processo, como parte dos dados entre os tantos outros gerados em entrevistas ou como resultado do trabalho de campo etnográfico (p.58).

As produções das crianças também se constituíram como um instrumento de recolha de dados importante neste trabalho, pois forneceram-nos dados que nos ajudaram a perceber a forma da criança se expressar, e comunicar em cada situação proposta. Daí recorrermos a este instrumento para conhecermos melhor as competências das crianças.

A análise dos dados recolhidos foi uma das partes fundamentais deste trabalho que nos permitiu conhecer melhor as perceções dos/as educadores/as e dos/as professores/as sobre a educação para a morte e para a perda, bem como perceber as estratégias que antecipadamente pensamos ter em conta para educar as crianças para a morte e para a perda.



### Capítulo III. Descrição e análise de dados e das experiências de aprendizagem

#### Nota introdutória

Neste capítulo procedemos à análise dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário com questões abertas e, posteriormente, apresentamos algumas atividades realizadas com as crianças sobre a temática em estudo no 1.º CEB e na EPE. Ao longo da descrição e análise daremos a conhecer que observamos as interações das crianças, relatando algumas das suas experiências pessoais, o modo de ser de cada uma, as suas maiores motivações, bem como as suas dificuldades e habilidades. Planeamos atividades, adaptando-as ao ritmo de cada criança, tendo em consideração as suas características individuais e o seu desenvolvimento integral no processo de ensino e aprendizagem.

#### 3.1. Análise do inquérito por questionário: percepções dos/as educadores/as e professores/as

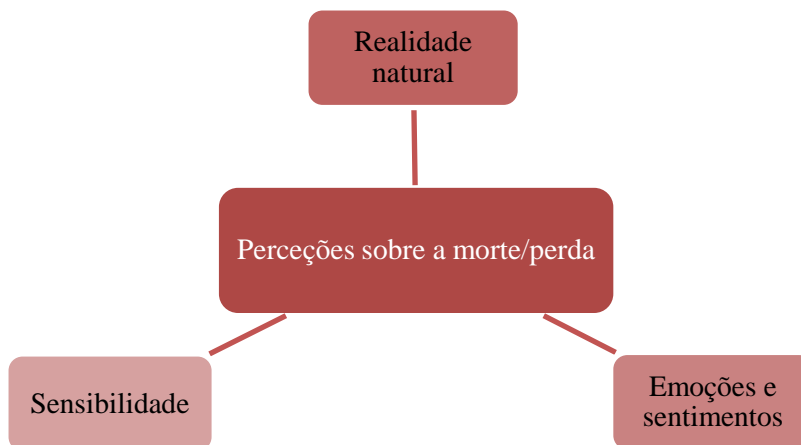
Antes de iniciarmos a análise de conteúdo das questões abertas procedemos à caracterização dos/as educadores/as e professores/as que participaram no estudo. De realçar que o preenchimento das informações básicas não era de carácter obrigatório. Na tabela 1 procedemos à apresentação de alguns dados referentes aos participantes.

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes

| Sexo         | N  | %     | Exercício da atividade profissional | n  | %     | Tempo médio de serviço |
|--------------|----|-------|-------------------------------------|----|-------|------------------------|
| Feminino     | 9  | 64,3% | Pré-escolar                         | 3  | 21,4% | 35 anos                |
| Masculino    | 2  | 14,3% | 1.º CEB                             | 8  | 57,2% | 29 anos                |
| Sem resposta | 3  | 21,4% | Sem resposta                        | 3  | 21,4% | -----                  |
| <b>Total</b> | 14 | 100%  |                                     | 14 | 100%  |                        |

Como se observa na tabela participaram no total 14 indivíduos, sendo 9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino e 3 não responderam. A leitura da tabela clarifica-nos também em que níveis de ensino os participantes exercem a sua atividade profissional e o tempo de serviço na profissão docente.

Os/as educadores/as e os/as professores/as assumem algumas *posições na abordagem ao tema* de educar para a morte e para a perda na infância. Na figura 2 seguinte destacamos as palavras-chave que resultaram como as mais evidentes relativamente à questão *Enquanto Educador/Professor como observa a questão da morte em contexto escolar?*



**Figura 2.** *Percepções sobre a morte/perda*

As *percepções sobre a morte/perda* em contexto escolar, por parte dos educadores/professores participantes no estudo, revestem-se das seguintes características: *realidade natural, sensibilidade, emoções e sentimentos*. Na realidade as atuações, por parte dos profissionais do ensino colaborantes, relativamente às questões de *realidade natural* e *sensibilidade* estão intimamente ligadas, pois não é possível observar a morte em contexto escolar com naturalidade sem ter sensibilidade. Alguns discursos, porém, direcionam-se mais para as questões da *realidade natural*:

Com naturalidade (E2, E4).

Em contexto escolar, este tema, deve ser abordado com a naturalidade possível, tendo em conta o entendimento/maturidade da criança (E3).

É uma realidade da vida, para a qual temos de olhar e falar com naturalidade e sem dramatismos (E6).

Com a mesma naturalidade que encaro a vida (E10).

O professor pode e deve preparar a criança para enfrentar momentos de perda, abordando o tema com naturalidade. (E14)

E outros focam-se mais na *sensibilidade* com que se deve tratar esse assunto, salientando a importância do trabalho a realizar com as crianças no sentido de as ajudar a desenvolver pensamentos positivos, tal como deixa antever o seguinte registo:

Nem sempre é fácil de abordar a questão da morte porque não é compreensível e trata-se de um assunto que nos deixa angustiados. No entanto é extremamente importante, uma educação para a morte no sentido de ajudarmos as crianças a enfrentarem situações de perda e sofrimento por morte de figuras muito próximas.

É importante realizar um trabalho que ajude a criança a desenvolver pensamentos saudáveis (E14).

Verificou-se que cinco dos educadores/professores referiram que observam a morte em contexto escolar como sendo uma perda para a comunidade e uma grande dor:

Uma perda para a comunidade (E1).

É uma tragédia para toda a turma (E4; E8).

Dor profunda (E9; E5).

De referir ainda que dois profissionais afirmaram não abordar o assunto da morte com as crianças, conforme se observa nas seguintes unidades de registo exemplificativas:

Não é um assunto que eu aborde com os meus alunos (E2).

Tento não abordar este assunto (E11).

No que diz respeito aos aspetos relevantes para ajudar as crianças a lidar com as questões da morte e da perda destacaram-se algumas *formas de ajuda para abordar em sala de atividades/aula a morte/perda* que se prendem com práticas que permitam manter uma *atitude genérica: confronto com a realidade* e de se promoverem *técnicas* e um *apoio psicoafetivo*. Na figura 3 realçamos também as palavras-chave que resultaram como as mais evidentes relativamente à questão *Que aspetos considera relevantes para ajudar as crianças a lidar com as questões da morte e da perda?*



**Figura 3.** *Formas de ajuda para abordar em sala de atividades/aula a morte/perda*

Sobre a questão de se manter uma *atitude genérica: confronto com a realidade* ligada à morte e à perda na infância, E6 refere que “esta é uma questão que não pode ser tabu”, desde que seja respeitado o interesse da criança, sendo necessário ainda trabalhar a resiliência, como se revela no seguinte discurso: “(...) desenvolver atividades e técnicas que permitam à criança adaptar-se à perda, mais concretamente dotá-la de um maior grau de resiliência, levando-a ao reconhecimento da morte como um facto natural” (E14).

Contudo, a forma de ajuda, assumindo um comportamento de *confronto com a realidade*, pode, de facto, revestir-se de maior dureza, pois os testemunhos dos educadores/professores assim o exprimem: “a criança tem que perceber que tudo o que nasce, morre.” (E2) ou ainda,

(...) ela [a morte] tem de ser falada com realidade, sinceridade e muita serenidade. É um facto da vida que não se pode evitar. Falar a verdade... não infantilizar a situação, nem fazer de conta que não se passou nada. Exemplificar com outras situações idênticas para que a criança não pense que só lhe aconteceu a ela. Considero também importante que seja respeitado o interesse da criança... (E6).

Na mesma linha de pensamento surge o discurso de E7 ao afirmar que é importante deixar que as crianças “se expressem e tentar falar a verdade de uma forma adequada à idade cronológica”.

Relativamente às *formas de ajuda* sustentadas em *técnicas* (diálogo; atividades; contar histórias) também se percebe a sensibilidade dos educadores/professores para lidarem com uma determinada situação:

Em primeiro lugar é importante percebermos o significado que cada criança atribui à perda e ao sofrimento. Deixar que a criança expresse os seus sentimentos e as suas experiências (E14).

(...) falar abertamente do assunto quando a criança o traz para a sala de aula e respeitar as informações que ela já traz da família (E10).

Nesta linha também E13 refere que se deve “desenvolver atividades embora com cuidado”, pois “não [se deve] esconder nada” das crianças. Depois de se perceber como as crianças lidam com o sofrimento perante a morte e a perda, deve-se falar abertamente sobre o assunto, aspeto este que pode ser iniciado, por exemplo, a partir de uma história: “Costumo contar histórias que introduzam a temática e partir para o diálogo com os alunos” (E8).

De referir que cinco educadores/professores consideraram relevante o *apoio psicoafetivo* nestas circunstâncias e seria essa uma das formas encontradas para ajudar. Neste sentido, a sua aposta, relativamente às crianças que acompanham na sua sala de aula/atividades, seria a de apoiar. Dos apoios mencionados houve quem tivesse destacado o “apoio psicológico” (E1; E3). Salientamos ainda outras *formas de ajuda* sustentadas em manifestações de afetividade/apoio e que nos foram dadas a conhecer nos seus discursos, nomeadamente “afetividade e proteção” (E4), “apoio, coragem e fé” (E5) e “o controlo da parte emocional” (E12).

Relativamente à questão que lhes foi colocada sobre a viabilidade de recorrerem à literatura para a infância como recurso pedagógico para trabalharem o tema da morte e da perda com as crianças as respostas não foram muito consensuais. Na figura 4 realçamos as palavras-chave que resultaram como as mais evidentes e na afirmativa, isto relativamente à questão que lhes foi colocada: *Considera que a literatura para a infância pode ser um recurso pedagógico viável para trabalhar o tema da morte com as crianças?*



**Figura 4.** *Literatura para a infância como recurso pedagógico*

Relativamente à utilização da literatura para a infância como recurso pedagógico viável para trabalhar o tema da morte observa-se que doze educadores/professores afirmaram que o fazem ou poderiam fazer (dando lugar à subcategoria *Concordância total/Razões*), outro assumiu uma *concordância condicionada* (talvez) e outro uma *discordância total* apontando a razão. Salientamos dois discursos exemplificativos, em que se verifica claramente uma concordância muito positiva nesse tipo de abordagem:

Sim, porque os livros permitem abordagens pedagógicas mais próximas da sensibilidade infantil (E4).

Sem dúvida. A literatura para crianças é um recurso muito valioso para explorar temas e conteúdos contribuindo ainda para o desenvolvimento emocional das crianças. Nos livros vamos encontrar personagens que passam por diversas situações. As crianças, muitas vezes, identificam-se com essas personagens. As personagens vivem conflitos e experimentam momentos angustiantes, fazem conquistas e vencem medos. Através da literatura para a infância a criança adquire conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, ficando a conhecer realidades que atuam ao nível das emoções e dos afetos e que a ajudam a ultrapassar problemas e dificuldades. A literatura para a infância para além de cumprir uma função estética, emociona e obriga os seus leitores a refletir (E14).

Outros discursos indiciam que a literatura para a infância, enquanto recurso pedagógico para educar para a morte e para a perda, poderia ser uma possibilidade:

Penso que sim, pode ser um recurso para ajudar a criança a lidar com a perda (E3).

Sim. Poderia ser importante mostrar exemplos que os ajudassem a compreender a naturalidade da perda e o tentar ultrapassar esse momento, indubitavelmente, doloroso (E7).

Sim. Há livros infantis que ajudam a superar a dor (E9).

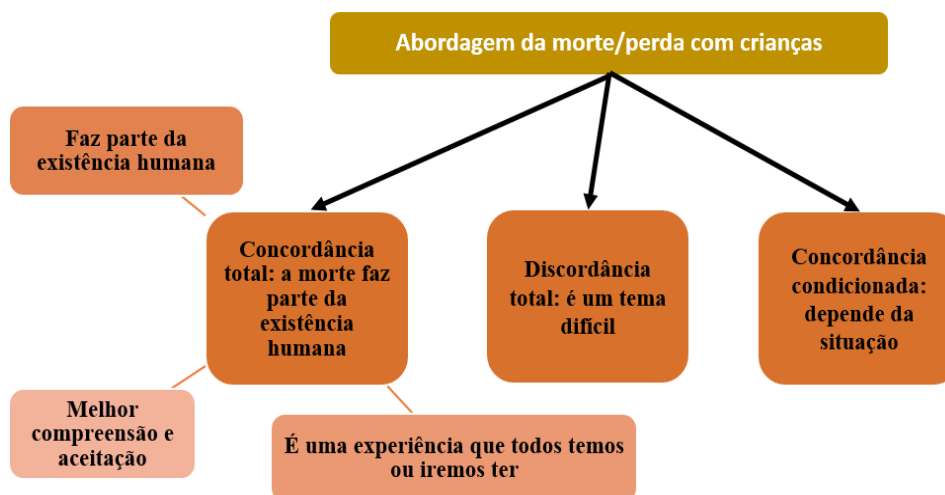
O/A participante E8 afirma ser essa a forma como trabalha (“Sim, visto que é essa a minha maneira de trabalhar”) e E11 e E12 admitem que é uma forma de se abordar o assunto com “leveza”. Sem justificarem a sua concordância temos os/as participantes E5 e E13 que se limitaram a responder “com certeza” e “sim”.

Verificamos apenas a existência de uma opinião que nos remete para uma determinada incerteza [“talvez” (E10)] e outra que indicia claramente um “não”, mas com a justificativa de que “há pouca literatura para a infância que aborde esse tema” (E2).

Pensamos poder concluir que, no entender destes profissionais, é importante abordar este tema a partir de uma história, pois assim permite às crianças uma “melhor” preparação para quando tiverem de lidar com a morte/perda, uma vez que a morte faz parte da existência humana e, reiterando e corroborando as palavras de E14, “através da literatura para a infância a criança adquire conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, ficando a conhecer realidades que atuam ao nível das emoções e dos afetos e que a ajudam a ultrapassar problemas e dificuldades”.

Para a maioria (9) dos educadores/professores participantes no estudo a morte é um tema para ser abordado com as crianças. Para 3 deles esse tema não se coaduna para ser explorado com as crianças e para 2 depende da situação. Neste sentido para a categoria *Abordagem da morte/perda com crianças* foram criadas três subcategorias, nomeadamente *Concordância total: a morte faz parte da existência humana*, *Discordância total: é um tema difícil* e *Concordância condicionada: depende da situação*.

A partir da questão *Considera que a morte é um tema para ser abordado com crianças?* destacamos, na figura 5, as palavras-chave que resultaram como as mais evidentes e que enquadrámos na subcategoria *Concordância total: a morte faz parte da existência humana*, uma vez que se realçam algumas razões notáveis que os participantes consideraram pertinentes para se abordar o tema da morte com as crianças.



**Figura 5.** Abordagem da morte/perda com crianças – proeminência dos aspetos positivos

Como se percebe da leitura da figura surgem nos discursos aspetos muito positivos, “apesar da morte ser um tema que inquieta” (E14). De facto, segundo Conrad e Schwertner (2018) a presença e apoio de um adulto pode ser a chave para dar resposta às reações emocionais das crianças para que esta saiba lidar melhor com a morte e com a perda e, como refere E3, “apesar de difícil, pelo abalo emocional” o tema “deve ser abordado com crianças, tendo sempre em conta o seu grau de desenvolvimento”. Nesta linha também E4 nos assegura que a morte “faz parte da existência humana” e, por tal, “faz parte das vivências das crianças” e E6 também relata que “a morte faz parte da vida”. A este respeito E1 menciona que “não se deve esconder nada à criança” e E9 diz-nos que se as crianças estiverem preparadas “aceitam melhor a dor da perda”. Já E9 narra que deve ser abordado o tema, mas apenas “quando [as crianças] estão preparadas”. Este último aspeto remete-nos para o estudo de Granja (2013) quando assinala que a compreensão da morte depende apenas do desenvolvimento global da criança e não propriamente da sua idade cronológica.

O participante E8 é de opinião que “todos os temas devem ser abordados” e acrescenta que “as crianças gostam de falar do desconhecido”. Realça-se também, no discurso de E7, um aspeto muito importante que desmistifica um pouco a ideia de ser um tema *tabu* na sociedade, sobretudo no que concerne ao entendimento da criança, embora o tema deva ser abordado sem lhe dar um carácter de fatalidade:

Pode ser abordado o tema mas não como uma fatalidade. Eu considero que em criança a mentira ou o choro abafado dos adultos pode ser mais prejudicial. A criança poderá ficar a pensar o que foi que fez de errado (E7).

Como sustenta Santos (2019) quando temos de comunicar a morte de alguém a uma criança assolam-nos muitas dúvidas, uma vez que existe aqui um entrecruzar de muitas

emoções, quer da parte da criança, quer da do adulto e, muitas vezes, as necessidades são análogas. Neste sentido, o adulto opta por estratégias de evitamento para proteger a criança que ama. Contudo, como se salienta no discurso de E7, evitar falar com a criança pode trazer problemas mais graves, sobretudo, de culpabilização por algo que não fez ou não entende. E, tal como nos diz Santos (2019), ao sustentar-se nos estudos desenvolvidos por Currier, Holanda e Neimeyer (2007) e por Worden (1996), o evitamento da abordagem ao tema pode colocar as crianças em risco de sequelas bem mais graves. Apesar de ser um tema que inquieta de facto o adulto, tal como nos foi revelado no discurso de E14, e recorrendo ainda às suas palavras, damos conta de um excerto de texto da sua autoria e que pensamos corroborar a investigação realizada por Costa (2012) quando defende a existência de uma necessidade de se discutir e se refletir sobre o assunto nas instituições de ensino, uma vez que entram diariamente em contacto com a morte, direta ou indiretamente, sobretudo atualmente em que as crianças vivenciaram estes tempos de pandemia provocada pela COVID-19:

Sem dúvida. Sobretudo agora que estamos perante a COVID-19. Apesar da morte ser um tema que inquieta, a discussão em torno do conceito conduz a um entendimento mais consciente e mais natural sobre a temática. Em contexto sala de aula é necessário criar momentos para falar sobre a morte. As crianças precisam de compreender e aceitar que fazemos parte de um ciclo e que todos nós vivenciamos momentos de perda, ausência e dor (E14).

Como nos revela Granja (2013), sustentada nos estudos desenvolvidos por Gáscon e Selva (2006) e Boixader (2010), excluir o sofrimento e a abordagem à morte e à perda das escolas, impede que se realize uma “intervenção pedagógica integral ou holística” com as crianças, não sendo “possível educar como se essas dimensões não existissem” (p.158). Contudo, Fronza, Quintana, Weissheimer e Barbieri (2015), sustentados no trabalho de Rodriguez (2010), asseguram-nos que ainda existem muitas resistências sociais negando a sua existência. Aspeto este que se reflete nas instituições educacionais, sobretudo pelo facto de existirem ainda muitos profissionais que não se encontram bem preparados para se debruçarem sobre o tema. A este respeito emergiu a subcategoria *Discordância total: é um tema difícil* e para lhe dar corpo salientamos os seguintes discursos:

Não. As crianças precisam é de aprender a viver (E2).

Não, porque falar da morte às crianças torna-se muito difícil (E12).

Não (E13).

Formulamos ainda a subcategoria *Concordância condicionada: depende da situação* uma vez que observamos alguns discursos que, para nós, se tornaram mais dúbios em termos do posicionamento dos profissionais inquiridos, ao relatarem: “Depende da forma como se apresenta” (E5) e “Se chegar à sala de aula através das crianças” (E10).

Atenderemos agora à última questão que foi colocada no inquérito por questionário *Alguma vez, em contexto educativo, teve de lidar com alguma criança que tivesse passado por uma situação de morte ou perda? Se sim, relate como lidou com a situação.* Observa-se que dos/as profissionais participantes no estudo cinco (5) já tiveram de lidar com alguma criança que tivesse passado por uma situação de morte ou perda. Os testemunhos relatados, na sua maioria, demonstram diálogo, afetividade, apoio e compreensão. Para uma melhor compreensão deste trabalho, sustentado na expressão emocional dos adultos face à forma de abordagem do luto com situações vivenciadas na prática com crianças, optamos por fazer uma nuvem de palavras, na qual se percebem as que foram mais expressivas nos seus discursos (*vide* figura 6).



**Figura 6.** Nuvem de palavras

Também criamos a priori a categoria *Situações de abordagem da morte com crianças em contexto educativo* tendo emergido duas subcategorias: *Ocorrências/Desenvolvimento* e *Não existência de ocorrências*. Como se torna óbvio, se atendermos à

questão colocada, quem dissesse que nunca se confrontou com uma situação de morte ou de perda da parte de uma criança em contexto de sala de aula/atividade não tinha de fazer qualquer tipo de relato. Dos 14 participantes, 5 responderam afirmativamente e relataram as ocorrências e 9 responderam que não.

Na análise que efetuamos começamos por considerar a subcategoria *Ocorrências/Desenvolvimento* dando relevância às situações vivenciadas e narradas pelos profissionais inquiridos. O/A profissional E6 descreveu de forma exaustiva duas situações muito expressivas com as quais lidou, adiantando-nos como enfrentou e ajudou as crianças, em ambas as situações. Quer num caso, quer no outro, a morte foi de um progenitor de uma criança o que certamente torna toda a realidade mais dura e difícil:

Sim, foram já várias situações, mas vou relatar duas delas. Uma aconteceu no meu primeiro ano de serviço. Uma criança de 5 anos chegou ao JI muito feliz porque naquele dia, tinha sido o pai a ir levá-lo e também ia ser o pai que o iria buscar à tarde. Era raro isso acontecer. O pai era trabalhador da construção civil, mas naquele dia ia ajudar um amigo perto de casa e, ironia do destino, subiu ao telhado e caiu... ou seja morreu!!! Fui chamada para ser eu a dar a notícia à criança. Com serenidade e sem qualquer dramatismo disse-lhe que tinha de falar com ele, porque afinal o pai não o podia ir buscar. Perguntei se sabia o que o pai tinha ido fazer e fui aproveitando o que a criança dizia para ir introduzindo as questões. Ele disse-me que o pai tinha ido ajudar o vizinho a arranjar o telhado... e foi aí que eu lhe disse que sim era verdade, mas que o pai tinha tido um acidente quando estava no telhado, escorregou um pé e ele caiu do telhado. Veio a ambulância, o pai tinha ido para o hospital e os médicos estavam a tentar tratar dele porque ele tinha ficado muito ferido e não sabiam se iam conseguir que o pai ficasse bem. Disse também que naquele dia ele e o irmão iam ficar com os tios. Pedi aos tios que evitassem dramatismo e que mantivessem este discurso. No dia seguinte o menino voltou para o JI e a mãe pediu-me que fosse eu a dizer-lhe. Na sequência da narrativa que já tínhamos construído disse-lhe que tinha uma notícia para lhe dar relativamente ao pai, pois os médicos não tinham conseguido salvar o pai e que ele tinha morrido, o coração deixou de bater, os olhos deixaram de ver... Ele fez perguntas sobre como é que o pai estava e onde estava. Respondi com a verdade e no dia do funeral acompanhei a criança para ver o pai e pedi que ninguém fizesse drama naquele momento. Ele queria ver se tinha os braços, as pernas... depois disse-me que o pai não falava e eu disse-lhe que o pai estava sempre no seu coração e seria uma

estrelinha que ele tinha no céu a olhar por ele, pelo mano e pela mãe. A outra situação foi há cerca de 19 anos, com uma menina de 4 anos, que acompanhou a doença oncológica da mãe, sem nunca verbalizar nada. Ela ia para o JI andava sempre tristonha, mas não verbalizava. Um dia pedi ao grupo que fizesse o registo gráfico da sua família, e esta menina desenhava a mãe deitada na cama com um frasco de soro pendurado e a menina a fazer mimiños à mãe. Porém no início de janeiro a mãe morreu. A menina soube que a mãe morreu, que não a ia voltar a ver. Continuou a frequentar o JI e manteve-se sempre reservada... não falava da situação. E manteve-se o respeito pela sua vontade. A tia, que ficou a tomar conta dela, vivia num sufoco porque também em casa ela não falava e não sabia como lidar com a situação. Ela não queria ir com a tia ao cemitério, não queria ver fotos da mãe... aproximava-se o Dia da Mãe e pensei que era hora de agir. Todas as outras crianças tinham a mãe presente, aquela não tinha... mas sabia onde estava. Portanto a lembrança para o Dia da Mãe teria de ser adequada a todas. Falamos do Dia da Mãe e surpreendentemente aquela menina disse que não tinha mãe. O diálogo continuou em grande grupo, disse-lhe que tinha mãe e teria sempre a mãe no seu coração, só não a tinha fisicamente porque a mãe estava muito doente e o coração dela não aguentou mais. Então perguntei se queriam fazer uma prenda para a mãe... ela disse que não lhe podia dar. Então sugeri que fizéssemos uma experiência e no final ela ia verificar se podia ou não ir levá-la à mãe. A experiência era com cravos brancos que colocamos em copos com água e corante e as crianças puderam ver a alteração da cor. No dia de levarem a prenda colocamos um lacinho e todos tinham o seu cravo. Perguntei ao grupo o que achava da surpresa. Todos gostaram e aquela menina disse-me: 'eu quero ir levar a minha flor ao cemitério e quero que venhas comigo'. Foi uma golfada de ar. A partir daquele dia quebraram-se as barreiras. Dois registos que jamais esquecerei! (E6).

Como se constata nas duas experiências narradas de E6 assumir o luto depende de vários fatores e, por tal, há que saber lidar com a personalidade das crianças para que possam exprimir o que sentem e, isso, na verdade, depende do meio que têm à sua volta para lhes permitir, ou não, aceder e compreender essa situação de perda. Tal como afirma Bernz (2012) é aconselhável que sejam proporcionadas às crianças situações em que elas possam exprimir as suas próprias emoções, ajudando-as a expor o seu luto, pois, reprimir o assunto pode conduzir à ampliação da sua dor, em vez de ajudar à sua libertação.

Outro/a profissional também já lidou com a situação de morte e/ou perda em contexto escolar: “Sim, já lidei com a situação em vários momentos” (E14) e acrescenta que “o diálogo aberto com as crianças sobre o tema é sempre a opção assumida”, pois, “as crianças têm a capacidade de nos surpreenderem com os seus discursos e as suas atitudes relativamente ao tema” (E14). Este/a profissional tem consciência de que “nem todas as perdas têm as mesmas repercussões, às vezes, há perdas que mais tarde trazem consequências muito graves” (E14) e anota o seguinte exemplo:

O caso de uma família que dependia economicamente da pessoa que deixou de estar presente. Nesses casos a instabilidade instaura-se a vários níveis no seio da família. E, são esses casos que mais nos preocupam (E14).

Também apuramos o relato de E7 que lidou com uma situação de perda, dando um exemplo pessoal vivenciado aquando criança para melhor conseguir gerir a morte de algum familiar de uma criança:

Sim. Conteí para a turma uma situação por mim vivida em criança. Discretamente, olhava para o/a aluno/a em questão e fui ‘lendo’ a sua reação até ser a criança a querer contar a perda sofrida. Acho que se sentiu aliviado e ao mesmo tempo identificada a sua dor (E7).

Os discursos de E4 e E5 remetem-nos para formas de lidar com uma situação de morte e perda em contexto de sala de aula/atividades: “(...) com afetividade, apoio e falando sobre o tema com um vocabulário simples e adequado à realidade em causa” (E4) e “apoio e muita atividade sem tempos mortos” (E5).

Na subcategoria *Não existência de ocorrências* temos um total de nove registos. Oito responderam apenas “não” (E1; E2; E3; E9; E10; E11; E12; E13) e o/a profissional E8 para além do “não” também assumiu que se for um assunto que as crianças falem é para explorar: “Não, mas se vier à conversa o tema exploro-o”.

Para finalizar o questionário os inquiridos, se assim o entendessem, poderiam tecer algum comentário num espaço destinado para esse efeito. Dos 14 participantes apenas E6 deixou o seguinte comentário: “A realidade da vida obriga a falar a verdade das situações, por mais dura e cruel que seja”.

Considerando a análise das várias questões, embora ainda se reconheça alguma relutância da parte de alguns profissionais, parece-nos que o discurso da maioria contradiz o estudo de Holland (2008) referido por Granja (2013), pois não notamos insegurança na forma de abordar a temática da morte e da perda em contexto (pré)escolar, muito menos consideramos que agem como se nada tivesse acontecido às crianças.

## 3.2. Descrição das experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 3.2.1. Experiência de aprendizagem: “Eu espero...”

A experiência de aprendizagem que passamos a descrever e a analisar foi realizada na componente curricular de Estudo do Meio em articulação com a de Português, tendo sido trabalhado, no decorrer de algumas sessões, o ciclo da vida (as diferentes fases do desenvolvimento humano), a mudança e a transformação das características físicas e psicológicas, os desejos pessoais de cada um, o nascimento e a morte, bem como o ganhar e o perder ao longo da vida. Esta experiência de aprendizagem foi também ao encontro de um dos objetivos presentes no *Referencial de Educação para a Saúde*, nomeadamente “compreender que a morte é o fim de um ciclo e abordar medos, sentimentos, crenças, valores que lhe estão associados” (Carvalho et al., 2017, p.27).

Antes da leitura e exploração da obra “Eu espero...”<sup>3</sup> de Davide Cali e Serge Bloch (2008), fez-se a pré-leitura, explorando os seus elementos paratextuais<sup>4</sup>. Para Genette (1982),

os elementos que constituem o paratexto são: título, subtítulo, intertítulos; prefácios, posfácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatória, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios [...] que propiciam ao texto um entorno (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende (p.10).

O termo *paratexto* designa então os elementos que integram uma obra, nomeadamente a capa, a contracapa, a lombada, as badanas, o título, entre outros

---

<sup>3</sup> “Uma extraordinária metáfora da vida dada por um fio que corre, passando de página para página (desde a folha de rosto até à página final preenchida com o fio apanhado em meada), e que arrasta acontecimentos marcantes que constroem um ser na sua plena dimensão humana. Vida feita de alegrias e tristezas, mas com a espera sempre como elemento recorrente. O livro, e em particular a capa, tem o formato de um sobrescrito com janela, de onde sai a imagem de uma criança com olhar expectante; a partir daqui os vários momentos representados articulam-se de forma solidária e mostram ao leitor que há sempre um amanhã e que vale a pena acreditar no futuro. O modo sóbrio como se representam as personagens e a profundidade da expressão do traço do ilustrador, reforçados pela omnipresença do fio vermelho da vida, tornam este livro um objecto de arte de grandíssima qualidade” (Em <https://www.wook.pt/livro/eu-espero-davide-cali/209866>).

<sup>4</sup> “Segundo o E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia (org.), paratexto designa ‘aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original. O elemento paratextual mais antigo é a ilustração. Outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia. O título de um texto é o seu elemento paratextual mais importante e mais visível, constituindo, como observou Roland Barthes, uma espécie de ‘marca comercial’ do texto’.” (Em Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/elementos-paratextuais-peritextuais-e-epitextuais/30075> [consultado em 05-05-2021]).

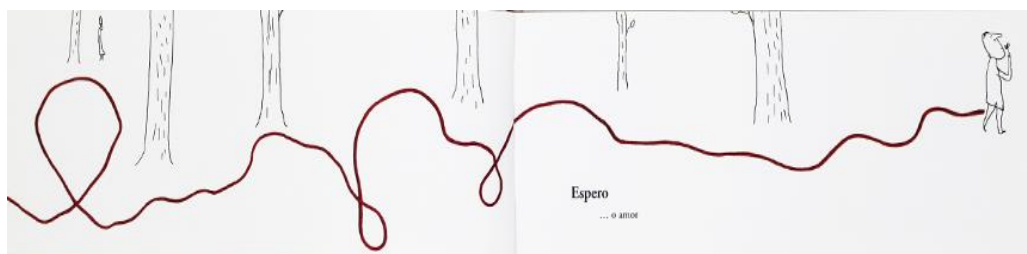
elementos, como salienta o autor, tendo-se destacado nesta sessão de exploração da obra “Eu espero...”, a capa e a contracapa, bem como a ilustração, o título e o formato em forma de envelope (formato de um sobrescrito com janela de onde sai a imagem de uma criança em posição de espera) (vide Figura 7).



**Figura 7.** Capa do livro “Eu espero...”<sup>5</sup>

Como se tratava de crianças de um 1.º ano, e sendo um álbum ilustrado, mostramos a capa e a contracapa, questionando-se as crianças sobre o formato do livro, sobre o que pensavam ser a história, trabalhando, assim, a imaginação das crianças na antecipação do possível conteúdo. Nesta exploração dialogada fomos introduzindo alguns conceitos da componente curricular de Matemática sobre figuras geométricas, nomeadamente o retângulo.

Depois lemos, em voz alta a história, pois concordamos com o facto de que “a leitura de textos pelo professor é um meio indispensável para aumentar, de maneira considerável, o vocabulário” das crianças (Ministério da Educação [ME], s.d., p.3). O conteúdo desta história retrata o nascimento de um menino, a sua adolescência, o casamento, a separação causada pela guerra e, posteriormente, a morte de um ente querido, ou seja, aborda o ciclo da vida... o que esperamos da vida em diferentes fases do crescimento humano. Observa-se um fio vermelho ao longo das ilustrações do livro (vide Figura 8) que representa o fio da vida, aspeto que é revelado também na contracapa (vide Figura 9).



**Figura 8.** Duas páginas do miolo do livro “Eu espero...”<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Em <https://www.bruua.pt/loja/eu-espero/>

<sup>6</sup> Em <https://www.bruua.pt/loja/eu-espero/>



**Figura 9.** Contracapa do livro “Eu espero...”<sup>7</sup>

Cada página deste livro revela-nos diferentes momentos, podendo estes ser alegres, tais como o amor e o casamento, ou tristes, como os conflitos, a doença e a morte. Ao longo da leitura mostrou-se cada página lida e observamos que as crianças gostavam das ilustrações considerando-as “engraçadas, simples e divertidas” e relativamente ao texto, dada a sua simplicidade, sobretudo no tratamento que a personagem do livro disse que esperava da vida, as crianças riram-se bastante, manifestando-se entusiasmadas para ouvirem a leitura da página seguinte.

No momento destinado à pós-leitura as crianças foram questionadas sobre o que tinham entendido da história, sobre o que a personagem do livro esperava ao longo da sua vida e sobre o que mais gostaram na história. É de referir que nem todas as crianças perceberam que tinha acontecido uma morte nesta história, pois a história não fala especificamente no que aconteceu, apenas através das imagens é possível observar uma mulher que foi ao médico, e o seu marido disse que esperava que a doença da mulher não fosse grave, a seguir observou-se que a mulher apareceu deitada numa cama e a expressão do marido era de tristeza, dizendo que esperava que a sua mulher não sofresse mais. Depois aparece a imagem de três pessoas tristes com a cara para baixo e um carro fúnebre que transporta a senhora falecida. Relativamente à parte da história que as crianças mais gostaram, no geral, foi o nascimento que representa a vida, tal como se observa na seguinte nota de campo<sup>8</sup>:

A parte que mais gostei foi quando nasceu um bebé (Luana);

O que eu mais gostei foi quando a menina ficou grávida (Margarida).

NC1: 9/11/2020

<sup>7</sup> Em <https://www.bruaa.pt/loja/eu-espero/>

<sup>8</sup> Salienta-se que, na descrição das experiências de aprendizagem, os nomes das crianças são fictícios para darmos cumprimento aos procedimentos éticos da investigação em educação e também para assegurarmos a proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto).

Ao lermos a história, as crianças escutaram-na e depois tiveram a oportunidade de dialogar sobre o seu conteúdo e interpretar o texto e as ilustrações, trabalhando assim a componente curricular de Português. Trabalhamos a expressão oral, uma vez que é uma das primeiras formas de expressão da humanidade. De facto, a oralidade é uma maneira de se expressar anterior à palavra escrita, e é sobre ela que a escrita se desenvolve posteriormente. Por tal, consideramos que foi importante dar voz às crianças, considerando também o facto de ainda se encontrarem numa fase de iniciação à escrita e à leitura. Neste sentido, solicitamos a cada criança que dissesse oralmente o que esperava da vida e, posteriormente, que fizesse a sua representação icónico-gráfica num suporte de papel com o mesmo formato das páginas do livro explorado. Para tal, solicitamos que no seu desenho também colassem um fio de lã de cor vermelha, para que conseguissem também representar o fio da vida. Ao desenharem, pintarem e colarem, as crianças trabalharam a componente curricular de Educação Artística, na área do conhecimento das Artes Visuais, “contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (ME, 2018a, p.1). Pensamos que ao longo do processo conduzimos as crianças pelos domínios da *Apropriação e Reflexão* e *Experimentação e Criação*. O primeiro, pelo facto de termos ficado com a percepção de que conseguimos, a partir da experiência de cada criança e “dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros aspetos, da expressividade contida na linguagem das imagens e/ou de outras narrativas visuais” (ME, 2018a, p.2). O segundo domínio também sobressaiu porque demos a possibilidade às crianças de encararem o desafio, não apenas como uma atividade ilustrativa do que observaram com a história (imagem e palavra), mas também pelo facto de lhes termos proporcionado uma experiência plástica que lhes permitiu “a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (ME, 2018a, p.2).

No final da atividade criamos um livro na aplicação *StoryJumper*<sup>9</sup>, sobre o que as crianças esperavam da vida, com os seus desenhos e as frases que tinham dito (*vide* Figuras 10, 11, 12 e 13, como exemplos).

---

<sup>9</sup> Em <https://www.storyjumper.com/book/read/92845886>



**Figura 10.** Capa do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças



**Figura 11.** Exemplo I do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças



**Figura 12.** Exemplo II do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças



**Figura 13.** Exemplo III do miolo do livro “Eu espero...” realizado pelas crianças

Como se observa, sobretudo nas frases ditas e aqui inscritas nas páginas do livro, e com uma maior força de expressão as apresentadas na figura 13, percebemos a veracidade de que as emoções que as crianças sentem são análogas às dos adultos, pelo facto de também

as vivenciarem socialmente, comprovando-se assim as palavras de Santos (2019) de que essas necessidades se interligam e que as estratégias de evitamento do tema da perda e da morte não são, necessariamente, inteiramente saudáveis, uma vez que as crianças também contactam com essas realidades. Neste caso em concreto temos uma criança que está consciente das consequências de se ser infetado pela COVID-19 e uma outra que espera que ninguém morra. Mas, obviamente que obtivemos outros dados que registamos, no momento da conclusão dos desenhos, em notas de campo. Os dados que obtivemos foram que as crianças esperavam muitas e variadas coisas, tais como: “o amor dos pais”; o “brincar”; a ânsia pela proximidade de datas especiais para elas como, por exemplo, o seu “aniversário” e o “natal”; a sua “estação do ano preferida”; “viagens”; comer as suas “refeições preferidas”; que “ninguém ficasse doente e morresse”, entre outras. De realçar que algumas crianças destacaram a sua família em particular na doença e na morte, e ainda o crescimento de pessoas que lhes são próximas (irmãos). Apresentamos e/ou reiteramos algumas frases que as crianças disseram na seguinte nota de campo:

Espero que ninguém da minha família morra (Pedro);

Espero que chova, espero que a mãe não morra e que ninguém fique cego (Adriana);

Espero que ninguém morra (Alicia);

Espero pelo meu aniversário e que ninguém fique infetado com o COVID (António);

Espero que o mano cresça rápido (Vítor).

NC2: 9/11/2020

Pensamos que neste contexto se justifica a necessidade de educar as crianças para a perda e para a morte, preparando-as para a sociedade em que vivemos, uma vez que elas fazem parte do mundo real. Salvaguardamos, assim, a tese defendida por Conrad e Schwertner (2018), uma vez que as crianças, em contexto educativo, necessitam da ajuda do adulto para compreenderem a perda e a morte, e que o adulto sirva de base para as suas reações emocionais.

Num segundo momento, desta experiência de aprendizagem, havíamos solicitado às crianças para que procurassem, em suas casas, fotografias de quando eram mais novas, e que as observassem, dialogando com os seus pais sobre as suas características físicas e psicológicas, e que relembassem aspetos sobre si que já não se recordassem. Cada criança partilhou na aula um pouco sobre si quando era mais nova, quais as suas brincadeiras e

brinquedos preferidos, os seus interesses, certas curiosidades e mudanças que ocorreram. Algumas das crianças trouxeram as suas fotografias para todos vermos.

De seguida foram afixadas no quadro branco seis imagens, cada uma delas representava uma fase diferente da vida de um ser humano (feto, bebé, criança, adolescente, adulto e idoso), e as crianças ordenaram as imagens desde o nascimento do ser humano até à morte, sendo que foi explicado às crianças que o natural do ciclo da vida é chegarmos até à fase da velhice e depois morreremos, mas que a morte pode ocorrer em qualquer uma das fases de desenvolvimento do ser humano, até mesmo na fase embrionária (feto). No final foi distribuída uma folha de papel às crianças e nessa folha tinha impressos cinco retângulos. Cada um deles destinava-se a uma fase do ciclo da vida. No primeiro retângulo as crianças desenharam-se com 1 ano de vida, no segundo retângulo com 3 anos de vida, mas, para isso, tiveram de recorrer à memória, através das fotografias delas que tinham observado em casa e do diálogo com os pais. No terceiro retângulo desenharam-se com 6 anos de vida, ou seja, na fase da vida em que as crianças se encontravam e, depois, no quarto retângulo teriam de imaginar como seriam quando tivessem 25 anos e, no último retângulo, como se idealizavam quando tivessem 65 anos. Em cada fase da vida solicitamos também às crianças que desenhassem um objeto que gostassem e depois um objeto que pensariam vir a gostar nas fases da vida posteriores àquela em que se encontravam (*vide* Figuras 14 e 15).



**Figura 14.** Exemplo I - trabalho realizado por uma criança



**Figura 15.** Exemplo II - trabalho realizado por uma criança

Posteriormente, as crianças ordenaram as imagens no quadro branco, desenharam em retângulos, observando as figuras geométricas existentes nos seus trabalhos, lerem os números referentes às idades que continha a folha, e deste modo, abordamos conteúdos do domínio da Matemática.

### **3.2.2. Experiência de aprendizagem: “Onde vivem os monstros”**

A experiência que designamos por “Onde vivem os monstros” foi dinamizada na Oferta Complementar<sup>10</sup> e na Educação Artística, sendo que foram trabalhados conteúdos do domínio da Iniciação à Educação Literária e atividades gráficas sugeridas.

Começou-se por mostrar um livro às crianças com a capa tapada por uma folha verde, e foi-lhes pedido que imaginassem sobre o que falaria a história (antecipação do conteúdo). Dado o *suspense* que proporcionamos, pelo facto de taparmos a capa, as crianças estavam bastante curiosas e atentas para saber realmente o que trataria esta história. De seguida foi feita a leitura da história “Onde vivem os monstros”<sup>11</sup> de Maurice Sendak (2009), sem mostrar a capa, nem as ilustrações constantes no miolo do livro. Porquê uma história sobre monstros? Porque

os monstros encarnam, pois, receios e desejos vários e são sempre lugar para a reflexão dos limites do ‘normal’, para o questionamento do lugar do Homem num Universo desconhecido, repleto de bestas medonhas. Transferidos para os seres monstruosos, os medos do indivíduo ou da colectividade objectivizam-se, tornam-se ‘reais’ e podem ser combatidos e vencidos por força da inteligência e da astúcia, quando não da força (Ramos, s.d., p.2).

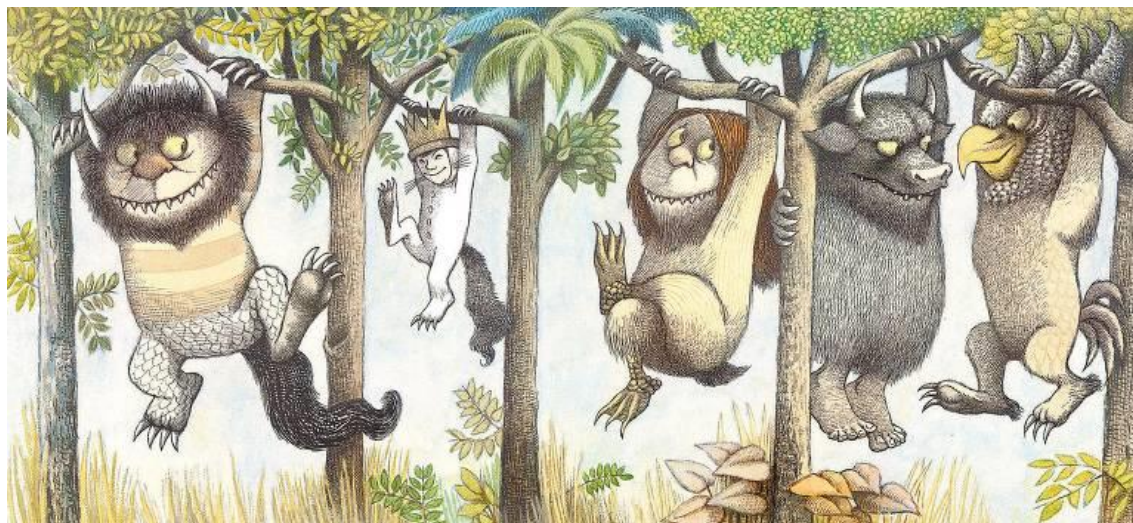
Neste livro a personagem principal faz uma viagem e enfrenta os seus medos (“Na noite em que Max vestiu o seu fato de lobo e começou a fazer travessuras a torto e a direito, a mãe chamou-lhe: - MONSTRO! E Max respondeu-lhe: - VOU-TE COMER! Então ela mandou-o para a cama sem jantar. Naquela mesma noite, no quarto de Max

---

<sup>10</sup> Tal como se inscreve no artº 6º alínea f) do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, à conceção do currículo subjazem alguns princípios, nomeadamente o “Enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar” e o “acesso a diversos domínios da educação artística” (p.2931).

<sup>11</sup> “Castigado pelas suas travessuras, indo para a cama sem jantar, Max empreende uma viagem simbólica desde o seu quarto até um lugar fantástico, atravessando um tempo/espaço mítico e enfrentando os seus medos. Depois de se tornar no rei de uns monstros tão ferozes quanto amistosos, regressa ao ponto de partida, onde o espera o jantar. Uma travessia de ida e volta, desde a realidade até à ficção, sem que nada nem ninguém explique se essa metamorfose foi ou não produto de um sonho” (Em <https://www.wook.pt/livro/onde-vivem-os-monstros-maurice-sendak/3049546>).

surgiu uma floresta...”<sup>12</sup>). Este livro está carregado de ilustrações, nas quais podemos observar monstros assustadores e muito ferozes (vide Figura 16).



**Figura 16.** Exemplo de uma página do miolo do livro “Onde vivem os monstros”<sup>13</sup>

De seguida as crianças recontaram a história *Onde vivem os monstros*<sup>14</sup> que tinham escutado e, depois, cada uma disse quais eram os seus maiores medos. Doze (12) crianças referiram ter medo de algum tipo de animal, como por exemplo “cobras e aranhas”, cinco (5) crianças disseram ter “medo do escuro”, três (3) crianças disseram ter “medo de ladrões, armas e assaltos”, três (3) crianças referiram ter “medo de alturas”, duas (2) crianças mencionaram ter “medo de pesadelos” e, para além destes medos, ainda foram referidos outros, como por exemplo: “monstros”, “florestas”, “ruído de lâmpada a fundir”, “picas” (injeções), “filmes assustadores”, “ir ao dentista”, “a perda dos pais” e “ficar sozinho”. De referir que a maioria das crianças referiu mais do que um medo. Na verdade, os medos assinalados por estas crianças enquadram-se nos evocadores de reações de medo e de ansiedade na infância e na adolescência assinalados por Silva (2003) para esta faixa etária, nomeadamente os seguintes: animais (meninas mais frequentemente que meninos); escuridão; monstros e fantasmas; relâmpagos e trovões; separação dos pais e ficar abandonado. Como se percebe o medo dos monstros é também um dos medos sentido, nas crianças em especial, pois “o monstro faz sempre medo, é muitas vezes feio” (Cooper-Royer, 2007, p.19).

<sup>12</sup> Em <https://www.wook.pt/livro/onde-vivem-os-monstros-maurice-sendak/3049546>.

<sup>13</sup> Em [https://f.i.uol.com.br/fotografia/2020/01/03/15780792635e0f941f5888f\\_1578079263\\_3x2\\_md.jpg](https://f.i.uol.com.br/fotografia/2020/01/03/15780792635e0f941f5888f_1578079263_3x2_md.jpg).

<sup>14</sup> Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 1.º ano de escolaridade, destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.

Ao lermos a história, as crianças escutaram-na e depois tiveram a oportunidade de dialogar sobre ela e recontá-la, trabalhando-se assim a componente curricular de Português. Depois desta exploração, cada criança imaginou o monstro mais assustador, desenhou-o e pintou-o numa folha branca de tamanho A<sub>3</sub>. As crianças, se quisessem, podiam recortar e colar, utilizando alguns materiais à sua disposição para caracterizarem fisicamente o seu monstro, como por exemplo papel crepe colorido, papel prata, algodão e lã. As crianças desenvolveram, na componente do currículo da Educação Artística, na área do conhecimento das artes visuais, e em consonância com as diferentes áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), competências estéticas e técnicas, envolvendo a apropriação de saberes, bem como a apropriação e o domínio de materiais e suportes e que integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

Cada criança, após a execução da sua obra artística, foi solicitada a dar uma identidade ao seu monstro, tendo de lhe atribuir um nome e a idade, bem como o tipo de alimentação, os seus amigos e inimigos, como se deslocava, entre outras curiosidades e, posteriormente, apresentou o seu monstro à turma, falando sobre a sua identidade. Ao darem uma idade aos seus monstros, trabalhamos a componente curricular de Matemática e ao definirem a forma de deslocamento do seu monstro (voar, nadar, rastejar,...) avançamos com conteúdos da componente curricular de Estudo do Meio, com o desenvolvimento de ações estratégicas de ensino, orientadas para as áreas de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente, como se salienta nas *Aprendizagens Essenciais*, “comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros” (ME, 2018b). Neste sentido, exploramos, a partir das apresentações realizadas pelas crianças, dados sobre o modo de vida de alguns animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...) (ME, 2004).

Redirecionando para o tema da nossa investigação sobre as práticas desenvolvidas em contexto do 1.º CEB (*Educar para a morte e para a perda na infância em contexto educativo*) interessou-nos retomar o tema sobre os medos, uma vez que, com a realização desta atividade, pudemos perceber alguns medos que poderão estar relacionados com a morte e com a perda como, por exemplo, o medo das armas e dos ladrões que pode significar ferimento e morte, o medo das alturas também pode significar o medo de se colocar em perigo, de cair e morrer, e também o medo de perder os pais (Cooper-Royer,

2007). Um aspeto que nos chamou à atenção foi o facto de termos observado que duas crianças representaram a morte nos seus desenhos sobre os monstros (*vide* Figuras 17 e 18), pois conseguimos observar cabeças sem corpos e algum sangue, e quanto ao tipo de alimentação dos monstros, cinco crianças referiram que eles “comiam cérebros”, “cabeças” e “seres humanos”, mais uma vez observamos que a morte é algo de que algumas crianças têm medo, expresso em comentários horroríficos e terríveis para a sua idade.



**Figura 17.** Exemplo de um desenho (Jaime)



**Figura 18.** Exemplo de um desenho (Fernando)

No final desta experiência de aprendizagem procedemos novamente à leitura da história, mas desta vez mostrando a capa e as ilustrações, para que as crianças observassem. Depois dialogamos sobre as semelhanças e as diferenças entre os monstros

que elas criaram e os monstros das ilustrações presentes no livro e as inferências das crianças incidiram, sobretudo, em comentários que indiciavam que os monstros que elas idealizaram eram muito diferentes dos monstros presentes no livro.

### 3.2.3. Experiência de aprendizagem: “O pedaço que falta”

Numa das atividades que realizamos foi explorada a obra “O pedaço que falta”<sup>15</sup> de Shel Silverstein (2019). O seu conteúdo fala de uma personagem que estava triste e preocupada porque lhe faltava um pedaço e queria encontrá-lo (vide Figura 19).



Figura 19. Capa do livro “O pedaço que falta”<sup>16</sup>

Quando as crianças foram questionadas sobre se havia algo que as preocupava ou lhes faltava, uma criança disse “preocupa-me a minha gata Gracinha que morreu” (António). Trata-se aqui de uma perda concreta, segundo Mello e Baseggio (2013). Com o decorrer da conversa pudemos entender que esta criança estava preocupada com o estado da sua gata, uma vez que acrescentou: “não sei como ela está”. A sua preocupação tendia ao questionamento: onde estaria a sua gata agora? se teria fome, sede ou frio, se estaria bem ou mal?. Neste sentido, perante a morte, a criança em questão revela que ainda não adquiriu o subconceito da *Não funcionalidade*, ou seja, a compreensão de que, uma vez morto, o corpo cessa todas as suas funções vitais (Granja, 2013). A criança recordava muito esta gata, pois já tinha falado nela em vários momentos, e uma vez foi pedido às

<sup>15</sup> “Faltava-lhe um pedaço. E não era feliz. Por isso partiu em busca do pedaço que lhe faltava. E enquanto rolava e rolava cantava esta canção:

‘Ando em busca do pedaço que me falta O pedaço que me falta quero encontrar Trá lá lá, trá lá lá aqui vou eu, em busca do pedaço que me está a faltar.’

O que encontra na sua busca pelo pedaço que lhe falta é contado de forma simples e tocante nesta fábula que perscruta a natureza da procura e da realização” (Em <https://www.wook.pt/livro/o-pedaco-que-falta-shel-silverstein/23065208>).

<sup>16</sup> Em <https://static.fnac-static.com/multimedia/Images/PT/NR/f8/d7/56/5691384/1507-1.jpg>.

crianças que desenhassem a sua brincadeira preferida e esta criança desenhou-se a brincar com a gata que já havia morrido (*vide* Figura 20).



**Figura 20.** Desenho elaborado pelo António

Quando esta criança partilhou este assunto que a preocupava imenso, muitas das outras crianças quiseram falar também sobre algo importante que já tinham perdido:

- O meu cão foi raptado e não o encontro. (Bianca)
- O meu cão desapareceu e o meu tio também já morreu. (Pedro)
- O meu gato fugiu e não sei onde ele está. (Matilde)
- A minha avó morreu sem eu a ver. (Dinis)
- A minha madrinha estava doente e morreu. (Eduarda)
- O meu avô já morreu e eu nunca o conheci. (Fernando)

NC3: 24/11/2020

Algumas destas crianças estavam preocupadas com o desaparecimento dos seus animais, pois não sabiam onde estavam e se estavam bem, enquanto outras se referiram à morte de familiares. Portanto, percebemos aqui as palavras de Granja (2013) quando salienta que a partir dos seis anos as crianças estão aptas a apreender cognitivamente a morte como um acontecimento definitivo e irreversível, mas que ainda é algo que só acontece aos outros. Neste sentido, entendemos que estas crianças já manifestavam, de alguma forma, a compreensão da morte e eram conscientes da sua existência (Kastenbaum, & Aisenberg, 1983, como citado em Granja, 2013).

Foi notória a vontade das crianças em expressarem as suas perdas e, neste enquadramento, decidimos proporcionar um momento especial às crianças, para que pudessem recordar se já perderam “algo” um dia, uma vez que, como refere Bernz (2012) quando se fala da morte ou da perda não representa que estamos a criar ou a dilatar a dor, mas pelo contrário estamos a atenuar e a auxiliar a “libertação” do luto. Realizamos, então,

uma atividade nas componentes da Oferta Complementar e da Educação Artística, que consistiu primeiramente na observação de seis imagens que se encontravam afixadas no quadro branco e, cada uma delas, tinha uma ação da história intitulada “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers (2020)<sup>17</sup> (vide Figura 21).



*Figura 21. Capa do livro “O coração e a garrafa”<sup>18</sup>*

Esta história fala-nos de uma menina que perdeu alguém muito importante para ela, e quando isso aconteceu ela ficou triste e sem saber o que fazer. Foi então que decidiu colocar o seu coração dentro de uma garrafa, mas com o passar do tempo a menina conseguiu superar a perda e o seu coração voltou ao lugar de onde tinha saído.

As crianças expressaram-se oralmente sobre o que tinham observado em cada imagem, como imaginavam o desenrolar da história e o seu título e, depois, partimos para a visualização de um vídeo que contava a história<sup>19</sup>. As crianças gostaram e queriam que a história continuasse. De seguida demos-lhe a oportunidade de recontar a história e de falarem livremente sobre o que entenderam do seu conteúdo.

As crianças foram questionadas sobre a história, uma vez que pretendíamos que respondessem à seguinte questão: “O que pensam que aconteceu para que a cadeira ficasse vazia?”. Só duas crianças responderam, uma delas disse que a “cadeira tinha ficado vazia

<sup>17</sup> “Era uma vez uma menina que vivia no encanto da descoberta, intrigada com as estrelas, fascinada pelo mar. Um dia, decide guardar o seu coração, que ficou triste, numa garrafa bem fechada. Só por algum tempo. Mas a partir daí nada parece ter sentido. Conseguirá ela voltar a sentir o seu coração? Com esta comovente história, Oliver Jeffers fala-nos de amor e de perda, de memórias que nunca desaparecem e da alegria intensa que é viver!” (Em <https://www.wook.pt/livro/o-coracao-e-a-garrafa-oliver-jeffers/24185980>).

<sup>18</sup> Em <https://bit.ly/3uNOISA>.

<sup>19</sup> Em <https://www.youtube.com/watch?v=S76NI0SvHSY>

porque o avô da menina a tinha abandonado” (Alicia) e a outra disse que a “cadeira tinha ficado vazia porque o avô foi raptado” (Bianca). Nenhuma das crianças referiu a morte como possível causa para a cadeira ter ficado vazia, aqui pudemos constatar o evitamento da morte como acontecimento (Santos, 2019), provavelmente pela manifestação generalizada da sua negação social, principalmente dos adultos para com as crianças (Fronza, Quintana, Weissheimer, & Barbieri, 2015).

Na segunda questão colocada – “Como se sentiu a menina quando encontrou a cadeira vazia?” – as respostas foram, no geral: “triste”, “solitária” e “assustada”. Depois explicamos que a menina da história perdeu alguém importante para ela, pois sabíamos que algumas das crianças da sala também já tinham perdido alguém importante para elas, porque já tinham partilhado connosco esse sentimento de “perda” noutra atividade, e referimos novamente essas perdas. Convidamos também as crianças que não se tinham ainda expressado se queriam partilhar alguma perda. Proporcionamos então um momento de reflexão e depois todas as crianças falaram de algo importante para elas que já tinham perdido. Falaram como se sentiram quando a perda aconteceu e como a pessoa, objeto ou animal era importante e especial para elas. Pensamos que, neste diálogo, trabalhamos a literacia sobre a saúde mental, uma vez que conseguimos que as crianças identificassem e compreendessem alguns problemas que as afetam (Carvalho et al., 2017), mas também porque pensamos que conseguimos dar a entender às crianças que “cada ganho implica uma perda, na medida em que novo e velho, familiar e desconhecido, vida e morte, se jogam em constante reciprocidade e alternância” e, como sabemos, “este processo nem sempre é linear e requer adaptações cognitivas e emocionais individuais e de grupo” (Carvalho et al., 2017, p.27).

As perdas de que as crianças falaram foram de familiares, amigos e animais de estimação. Refletimos em conjunto que a morte pode ser a causa para termos perdido alguma coisa, mas que também existem outros fatores. Duas crianças fizeram referência a pessoas que tinham perdido, mas a causa não tinha sido a morte, mas sim a falta de contacto, a distância, as circunstâncias da vida que fizeram com que se separassem, tal como se sublinha na seguinte nota de campo:

Perdi muitos amigos que ficaram no Brasil. (Carlos)

Perdi uma menina, minha amiga que vive noutra país. (Alicia)

NC4: 23/3/2021

Também existiram menções a outras perdas, tais como perder um jogo, perder um brinquedo, perder alguma oportunidade, entre outras situações.

Depois deste diálogo, em que o objetivo foi compreender que o crescimento implica ganhos e perdas, solicitamos às crianças que ordenassem as imagens da história que estavam afixadas no quadro branco, tendo estas de obedecer à sequência lógica dos acontecimentos da história, ou seja, desde o primeiro acontecimento até ao último. Aqui foram trabalhados conceitos em que as crianças teriam de recorrer à memória para conseguirem estabelecer relações de posição e alinhamentos de objetos, trabalhando-se assim a componente curricular de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Posteriormente foi pedido às crianças para desenharem a pessoa, animal ou objeto mais importante para elas e que tivessem perdido. Foram informadas que pintassem e que, se quisessem, podiam também escrever uma mensagem sobre o que perderam (características, gostos, o que gostariam de lhe dizer, etc.). Verificou-se que algumas das crianças sentiram dificuldade em escolher a mais importante, e pediram para desenhar mais pessoas ou animais que tinham perdido e, obviamente, não impedimos que o fizessem (*vide* Figuras 22, 23 e 24). Durante o processo de desenharem e recordarem as suas perdas, proporcionamos às crianças a audição de algumas músicas calmas.



*Figura 22. Criança a desenhar um familiar que perdeu*



*Figura 23. Desenho de uma criança – os avôs que perdeu*



*Figura 24. Desenho de uma criança – o peixe que morreu*

Durante o momento de recordação das perdas das crianças observamos o olhar de tristeza e de saudade de algumas que quase choraram, mas também notamos muita dedicação, entrega, envolvimento e amor pelo que estavam a fazer nesta etapa da atividade. Percebemos que a abertura para falarmos acerca destas questões da morte e da perda foi fundamental, pois as crianças ganharam à-vontade e confiança para falarem sobre os seus sentimentos, sobre as suas preocupações e anseios. Algumas crianças tiveram vontade de dialogar mais sobre as suas perdas, chamaram-nos ao seu lugar para conversarem acerca do que aquelas pessoas significavam para elas, relatando alguns momentos bons que tinham vivido, tal como se pode observar no seguinte registo apresentado em nota de campo:

Tenho saudades dos meus peixinhos. (Vítor)

A minha avó tinha muito cabelo. (Dinis)

Eu gostava muito de brincar com o Nero. (Pedro)

Nós cuidamos dela, demos-lhe comida, mas ela estava muito doente e morreu.  
(António)

NC5: 23/3/2021

Algumas frases que as crianças disseram foram:

Quando eu falo da avó à mãe, ela começa a chorar. (Adriana)

Estar sempre a pensar nos peixinhos quase que vou chorar. (Vítor)

NC6: 23/3/2021

Aqui tivemos a oportunidade de falar com as crianças, salientando que não precisamos de reprimir o choro, nem ter medo de chorar, de mostrar aquilo que sentimos, pois o choro é uma reação da tristeza, da saudade... Algumas crianças falaram da forma como estas pessoas faleceram. Na seguinte nota de campo damos conta de alguns desses relatos:

O meu bisavô morreu na cama. (Liliana)

A minha avó morreu no trator. (Dinis)

A minha bisavó estava doente e cortaram-lhe a perna. (Margarida)

A minha avó morreu num acidente de carro. (Adriana)

Eu vi o enterro da minha avó. (Alicia)

NC7: 23/3/2021

Atendendo aos relatos assinalados consideramos fundamental esclarecer que não se deviam sentir obrigadas a ir ao funeral de quem amam e que deviam fazer como se sentissem melhor, uma vez que ninguém (mesmo as pessoas adultas) tem o direito de as julgar se o seu desejo for não estar presente.

Outro aspeto que pudemos observar foi o facto de que algumas das crianças não chegaram a conhecer os seus bisavós ou avós que já haviam morrido, mas tinham um amor grande e puro por estas pessoas apenas pelo facto de as conhecerem por registos fotográficos e pelo que as suas famílias lhes contavam sobre elas.

Uma das crianças pediu para escrevermos numa folha “Vocês são os melhores peixinhos do mundo” (Vítor) para que pudesse copiar para o seu desenho e, no final, essa mesma criança pediu-nos se podia levar o papel que tínhamos escrito para casa, porque queria fazer outra vez este trabalho em casa (*vide* Figura 25).



**Figura 25.** Desenho elaborado pelo Vítor

Quando todas as crianças terminaram os seus desenhos, propusemos-lhe que fizessem outro para ofertarem a um dos colegas, como forma de demonstração de carinho pela perda e que poderiam também escrever uma mensagem. Neste sentido, pensamos que trabalhamos a empatia das crianças para com os outros, sentida nos momentos mais sensíveis e delicados e, sobretudo, a “ser solidário com o outro” (Carvalho et al., 2017, p.

28). Observamos que quando as crianças recebiam o desenho de um colega ficavam felizes. Assistimos também a momentos de abraços e manifestação de afetos entre as crianças (salvuardamos que esta situação foi vivenciada antes do 1.º confinamento derivado da pandemia provocada pela COVID-19). Uma das crianças perguntou se podia levar o seu desenho à sepultura do seu avô. Dissemos que podia e, como consequência, as outras crianças também solicitaram se podiam fazer o mesmo. As crianças levaram os seus desenhos para casa e decidiram o que iam fazer com os mesmos.

Ao longo desta experiência de aprendizagem trabalhamos a componente curricular de Português, por exemplo quando as crianças se expressavam oralmente e quando escreveram frases nos seus desenhos. Como domínios, nas suas dimensões linguística e cultural, trabalhamos a Oralidade, a Leitura e a Escrita e a Educação Literária (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Tal como se salienta no *Caderno de apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita*

a fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que, desde o 1.º ano, a comunicação oral, através de trocas de ideias e de debates coletivos sobre informações, projetos, etc., já encetada na escola infantil, se torne uma atividade regular (ME, s.d., p.2).

Trabalhamos também a componente curricular de Matemática quando as crianças ordenaram as imagens da história por ordem de acontecimentos, bem com a componente curricular de Estudo Meio quando na história surgiu uma abordagem às estrelas, ao mar, aos animais e ao coração. Trabalhamos também a Educação Artística, no domínio das Artes Visuais quando as crianças desenharam e pintaram.

Nas experiências de aprendizagem que relatamos, como se percebeu, partimos sempre da exploração de uma história de literatura para a infância, uma vez que concordamos com o facto de que

durante o 1.º ano, o trabalho da compreensão deverá ter por objecto, em grande parte (quase exclusivamente nos primeiros meses), a compreensão oral, mas uma compreensão que, não sendo ainda de leitura, tenha textos lidos pelo professor como estímulo de origem. Esta compreensão oral de textos difere da compreensão da linguagem oral por uma maior exigência de conhecimento de estruturas gramaticais, de concisão e de vocabulário, e prepara a criança para a compreensão em situação de leitura autónoma e silenciosa (ME, s.d., pp.2-3).

Os livros seleccionados para este estudo abordam os medos, as perdas e o monstruoso, de diferentes formas e com diferentes objetivos. Como salienta Ramos (s.d.)

“a importância destas personagens na narrativa é variável, assim como a sua funcionalidade, desempenhando vários papéis, adjuvantes ou oponentes, ao lado do Bem ou do Mal, sem esquecer a sua vertente cômica” (p.2). A autora acrescenta ainda que os livros são “passíveis de múltiplas leituras e têm qualidade literária/estética distinta” e, neste sentido, o “trabalho a realizar com cada um deles terá que ser, necessariamente, adaptado aos leitores e aos objectivos, incidindo ora em questões literárias, ora simbólicas, sem esquecer a questão visual/gráfica” (Ramos, s.d., p.2).

### **3.3. Descrição das experiências de aprendizagem na Educação Pré-escolar**

#### **3.3.1. Experiência de aprendizagem: “O ciclo de vida da borboleta”**

A experiência de aprendizagem que intitulamos “O ciclo de vida da borboleta” foi realizada no âmbito da área de conteúdo Expressão e Comunicação, em que as crianças trabalharam nos seguintes domínios: Educação Artística (nomeadamente no subdomínio das Artes Visuais – desenvolvendo técnicas de recorte, dobragem, desenho e pintura); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (as crianças desenvolveram o vocabulário, recontaram e ouviram uma história); e Matemática (as crianças trabalharam as figuras geométricas, a simetria, a ordenação de imagens e desenhos e escrita de números). Para além desta área de conteúdo também exploramos conteúdos da área do Conhecimento do Mundo em que se trabalharam aspetos relacionados com o ciclo de vida da borboleta, e da área da Formação Pessoal e Social, uma vez que as crianças foram incentivadas a fazerem escolhas e a tomarem decisões. Como se realça nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE)

a abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.85).

Iniciamos o dia começando por recordar a história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle (2007), pois já havíamos lido esta história, aquando da abordagem que realizamos aos animais insetos ovíparos, nomeadamente sobre a transformação das lagartas e da sua alimentação (*vide* Figura 26).



**Figura 26.** Capa do livro “A lagartinha muito comilona”<sup>20</sup>

As crianças foram desafiadas a relembrarem o título do livro e o seu autor. Solicitamos ainda que localizassem a capa, a contracapa e a lombada, fazendo, posteriormente, o reconto oral da história. Seguidamente pedimos às crianças para observarem quatro imagens representativas do ciclo de vida da borboleta e estas foram encorajadas a verbalizarem sobre as suas observações, associando essas quatro imagens às ilustrações do livro. Neste sentido, salientamos algumas palavras, expressas nas OCEPE, e as quais corroboramos: “Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o ‘falar sobre as imagens’ e os ‘modos de ver as imagens’, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49).

Depois as crianças foram motivadas para colocarem as imagens no quadro branco por ordem dos acontecimentos que ocorreram na história escutada (*vide* Figura 27), escrevendo o número respetivo por baixo de cada imagem, para que fossem percebendo que as imagens e a ordem de acontecimentos representava o ciclo de vida das borboletas.



**Figura 27.** Sequência de imagens – ciclo de vida da borboleta

As crianças foram questionadas sobre o que aconteceria às borboletas ao longo do tempo, se pensavam, por exemplo, que viviam para sempre. Algumas crianças disseram que as borboletas “viviam para sempre” e outras disseram que elas “depois morriam”.

<sup>20</sup> In <https://img.wook.pt/images/a-lagartinha-muito-comilona-eric-carle/MXwxOTUxNzZ8MjQ2MzZMwfDEzODM1MjMMDAwMDA=/500x>

Explicamos que as borboletas se reproduziam e depois acabariam por morrer. No seguimento deste diálogo, em grande grupo, perguntamos se sabiam o que significava a morte, e só uma criança respondeu dizendo que “a morte é quando se está doente e morre” (Paulo). Explicamos ainda que quando alguém morre significa que o corpo deixa de trabalhar/funcionar, já não se respira nem se sente nada, não se sente dor, nem calor, nem frio, nem fome, e que o mais natural é que a morte ocorra quando se é velho, pois significa que chegamos ao fim do nosso ciclo de vida. Contudo, também reforçamos a ideia de que a perda ou a morte podem acontecer em qualquer idade e isso pode ocorrer derivado de vários motivos, como por exemplo doenças graves e acidentes. Referimos também que quando alguém morre já não podemos estar com esse ser, não porque nos abandonou, mas porque é algo que faz parte do ciclo de vida de todos os seres vivos. Pode parecer um tema controverso para se abordar com as crianças, pois, muitas vezes, evita-se tocar no assunto da morte, mas não há como negar a sua existência, como também se comprova na realização de estudos sobre este assunto com crianças (Mello, & Baseggio, 2013). A prova disso é que vários autores (Kovács, 1992; Bromberg, 1997; Torres, 1999; Paiva, 2011) defendem que

a melhor forma de falar sobre o tema morte com as crianças é através de uma comunicação aberta, discutindo ideias de maneira sincera, estando disposto a responder questionamentos e, principalmente, não evitando este tema, pois, deve-se abrir espaço para a discussão sobre a morte na família e na escola (Mello, & Baseggio, 2013, p.24).

Na verdade, as crianças falaram de forma espontânea sobre as suas próprias experiências com a morte. Como exemplo, salientamos que uma criança referiu: “O meu cão estava muito velhinho e morreu, ele agora está no céu” (Lara); e, a este respeito, outra criança ainda disse: “O meu avô também já morreu” (Carolina). Constatamos que “a experiência de perdas é um fato marcante na vida das crianças” (Mello, & Baseggio, 2013, p.23) e, por tal, na escola, é imprescindível que exista um espaço de discussão para a aprendizagem sobre o ciclo de vida (Kovács, 1992).

Perguntamos às crianças se julgavam que as borboletas viviam durante muito tempo e, algumas crianças, disseram que “viviam por muito tempo” e outras disseram que “viviam por pouco tempo”. Referimos então que as borboletas vivem em média entre duas a seis semanas, isto após saírem dos seus casulos, dependendo da espécie. Depois questionamos as crianças se todos os animais e pessoas têm um ciclo de vida que chegará

ao fim (nascimento, crescimento, envelhecimento, morte). A resposta, em uníssono, foi de consentimento, pois todas disseram “sim”.

Depois da discussão e do debate colocamos as crianças em roda, sentadas no chão para jogarem o jogo da memória. Como é do conhecimento geral o jogo da memória é um jogo que pode ser jogado para aumentar a concentração e a memória e pode ser jogado por um único jogador ou vários jogadores. Os cartões do jogo tinham várias borboletas de diferentes cores e espécies, possibilitando assim a observação da diversidade deste animal por parte das crianças, ampliando a sua capacidade de concentração e memorização (*vide* Figura 28). O objetivo do jogo era virar o maior número de pares de cartas possível. O vencedor era o jogador que reunisse o maior número de pares.



**Figura 28.** Jogo da memória – situação de jogo

Noutro momento, as crianças foram convidadas a desenharem e a pintarem num papel próprio as quatro fases do ciclo de vida da borboleta (ovos, lagarta, casulo, borboleta). Depois dobraram esse papel nas partes identificadas com uma linha na vertical e formaram um pequeno livro, colando-o numa folha verde de tamanho A4, cujo título ficou “Ciclo de vida da borboleta” (*vide* Figuras 29 e 30).



**Figura 29.** Criança a realizar a tarefa



**Figura 30.** Livro “O ciclo de vida da borboleta”

Durante esta atividade uma criança afirmou: “Eu quando estava a vir para a escola vi duas borboletas a brincarem juntas e depois morreram” (Leonor). Pensamos poder concluir que esta criança observou o mundo que a rodeia, percebendo que existe uma finitude nos seres vivos que é a morte, sendo que quando deixou de visualizar as borboletas associou esse facto à morte das mesmas. De facto, como nos diz Torres, “as maneiras pelas quais a criança representa a morte variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo e as vivências” que influenciam e modificam as suas percepções em relação à morte (como citado em Fronza, Quintana, Weissheimer, & Barbieri, 2015, p.51).

Mostramos também uma borboleta elaborada em papel, dobrámo-la ao meio e perguntamos às crianças o que aconteceu. Depois explicamos que ao dobrarmos a borboleta ao meio, ficamos com duas partes iguais e que uma parte é simétrica da outra. Levamos ainda algumas figuras em papel, para que as crianças as identificassem e dissessem se eram, ou não, simétricas, tendo a possibilidade de dobrarem as figuras em várias posições para que observassem a suas simetrias e assimetrias (*vide* Figura 31).



**Figura 31.** Exemplos de figuras para se trabalhar a simetria

Neste sentido, concordamos que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.74). Pretendíamos assim promover aprendizagens que permitissem às crianças *Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Perguntamos ainda às crianças se gostariam de colorir borboletas para decorarmos a sala, isto para lhe darmos um sentido mais estético e nos lembrarmos posteriormente da estação do ano em que nos encontrávamos – a primavera. As crianças ficaram bastante

entusiasmadas e, de seguida, falamos com elas sobre as cores que iríamos utilizar para colorir as borboletas. Falamos sobre as cores primárias e como se podiam obter as cores secundárias. Explicamos às crianças como iria decorrer a atividade. Estas sentaram-se nas mesas de trabalho nos seus grupos de sempre, anteriormente já definidos pela educadora cooperante. As crianças utilizaram a técnica de Rorschach, uma vez que uma das características mais marcantes, das manchas de tinta, resultantes, é a sua simetria. As crianças tinham uma folha com uma borboleta para recortar, depois dobraram-na ao meio e abriram-na novamente e com pincéis colocaram tinta em partes da borboleta, utilizando tintas de cores primárias, depois dobraram, e com as mãos espalharam as tintas. Ao abrirem a borboleta observaram que a junção das cores primárias deu origem a novas cores, que eram as cores secundárias (*vide* Figuras 32, 33 e 34).



**Figuras 32, 33 e 34.** Crianças na execução da tarefa

Enquanto realizavam a atividade, pudemos registar, em nota de campo, a conversa espontânea que surgiu entre duas crianças. Uma delas ao recortar a folha com a borboleta impressa disse “A borboleta agora vai morrer” (Vera), e a outra criança respondeu “A borboleta não morre porque isto é um papel” (Vasco) e riu-se. Consideramos que esta última criança tinha a compreensão de que o papel era um elemento não vivo (não respira, não se alimenta, não se pode reproduzir) e que aquela borboleta não era real, mas sim e apenas um desenho. No final as borboletas foram afixadas na parede da sala, onde se encontravam outros elementos da estação do ano sobre a primavera elaborados pelas crianças, tal como se observa na figura do painel no qual já constava uma árvore com folhas, lagartas e flores (*vide* Figura 35).



*Figura 35. Painel representativo da primavera*

### **3.3.2. Experiência de aprendizagem: “Com o tempo”**

A experiência de aprendizagem à qual também quisemos dar força de expressão na redação deste relatório de PES intitulamo-la de “Com o tempo” e foi dinamizada na área de conteúdo Expressão e Comunicação, em que as crianças trabalharam no domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio das Artes Visuais desenhando e pintando. Também se trabalhou com as crianças no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao visualizarem e escutarem uma história, exprimindo-se oralmente sobre a mesma, e também no domínio da Matemática, pelo facto de termos trabalhado o tempo cronológico, a ordenação de imagens e a escrita de números. Na área do Conhecimento do Mundo trabalhamos o ciclo de vida do ser humano, o corpo humano, as transformações que ocorrem em objetos, plantas e pessoas ao longo do tempo, e as características físicas de diferentes tipos de materiais. Na área da Formação Pessoal e Social as crianças foram incentivadas a fazerem escolhas, a desenvolverem o pensamento crítico e a respeitarem as ideias umas das outras.

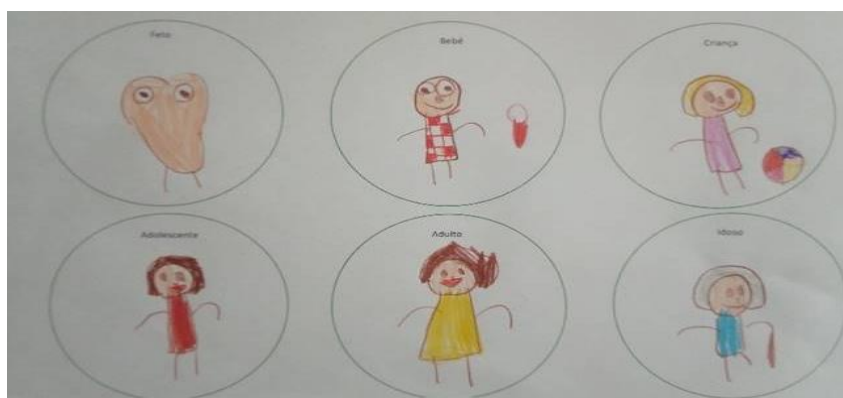
A partir do tema trabalhado na experiência relatada anteriormente sobre o ciclo de vida das borboletas, e pela compreensão por parte das crianças de que as pessoas também apresentam um ciclo de vida que chegará ao fim (nascimento, crescimento, envelhecimento, morte) decidimos explorar mais este assunto. Mostramos então seis imagens de diferentes fases do ciclo de vida de um ser humano (feto, bebé, criança,

adolescente, jovem, idoso) (*vide* Figura 36). Realçamos que cada uma das imagens passou pelas mãos das crianças para que as observassem de forma mais detalhada.



**Figura 36.** Sequência de imagens sobre o ciclo de vida humano

Depois de todas as crianças terem visualizado as imagens, e considerando o que observaram, dialogamos sobre as diferentes transformações que ocorrem no ser humano nas diferentes fases do seu desenvolvimento. Falamos sobre algumas características de cada fase do desenvolvimento humano, como por exemplo: o feto ainda não se conseguir ver na barriga da mãe, o bebê ainda não ter autonomia para realizar tarefas, o adolescente ganhar pêlos púbicos, o idoso começar a perder habilidades físicas, entre outros aspetos. Depois as crianças colocaram as imagens no quadro branco pela ordem correta do ciclo de vida do ser humano, desde a fase embrionária até à fase da velhice, escrevendo por baixo das imagens a sequência de números, desde o número um até ao número seis. Mais tarde as crianças tiveram a oportunidade de desenhar e pintar as seis fases do ciclo de vida do ser humano numa folha com seis círculos (*vide* Figura 37).



**Figura 37.** Desenho de uma criança sobre o ciclo de vida humano

As crianças ficaram mais consciencializadas sobre as mudanças e alterações que os seres humanos enfrentam com o passar do tempo, e partindo dessa ideia, proporcionamos-lhe a

visualização de um vídeo que contava a história “Com o tempo”<sup>21</sup> de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (2015).

Esta história falava de transformações que ocorrem ao longo do tempo nas pessoas, nos objetos, nos alimentos, nas plantas, nas paisagens, nas estações do ano, sendo que essas transformações podem ocorrer devido a vários fatores (físicos, humanos, naturais, ambientais). Salientamos alguns exemplos que foram explorados: com o tempo crescemos; a pele nas mãos fica seca e enrugada, ou seja, vamos envelhecendo; a borracha, se estivermos sempre a utilizá-la, acaba por desaparecer; o tapete perde a cor; o cabelo cresce; as calças ficam parecidas com calções, devido ao facto de crescermos; os pneus ficam carecas e algumas pessoas também; o difícil pode tornar-se fácil. Neste momento perguntamos às crianças o que para elas era difícil e com o passar do tempo se tornou mais fácil, e vimos exemplos tais como: “escrever o nome delas”; “comerem com os dois talheres”; “vestirem-se sozinhas”. Esta história falava também que, com o tempo, vamos perdendo e ganhando coisas, e demos alguns exemplos: perder os dentes (fase da criança), perder pessoas, superar medos, fazer amigos, aumentar o peso, ganhar altura, etc.

Depois da visualização do vídeo, as crianças dialogaram sobre as transformações que aconteciam em cada elemento apresentado na história, refletindo sobre as suas experiências de vida. Referimos que algumas crianças tiveram dificuldade em perceber se o lápis diminui ou aumenta de tamanho quando o afiamos. Relativamente ao pão algumas crianças não sabiam que fica duro com o passar do tempo se não o comermos e que o congelador pode ser utilizado como forma de conservação, dando-nos a possibilidade de o podermos comer mais tarde, e que as bolachas ficam moles com o passar do tempo se não estiverem devidamente resguardadas.

Para uma melhor exploração pedagógica dos conteúdos levamos para a sala de atividades uma caixa misteriosa com duas aberturas. Esta caixa continha, no seu interior, vários objetos (livro, relógio, lápis, borracha, sapato, pasta dos dentes, pano, banana, marcador, esponja da loiça), e solicitamos que fosse uma criança de cada vez para junto da caixa, colocasse a sua mão dentro, escolhesse um objeto sem o ver, e depois de o tocar e manusear com as mãos dissesse que objeto pensava ser. Depois pedimos à criança que o retirasse da caixa para que pudéssemos verificar de que objeto se tratava na realidade e se a criança tinha, ou não, acertado. De seguida as crianças refletiram sobre o que aconteceria

---

<sup>21</sup> Em <https://www.youtube.com/watch?v=VImAEh39Av8>

àquele elemento com o passar do tempo. Passamos a apresentar algumas das respostas das crianças:

A banana vai ficar podre se não a comermos. (Gonçalo)

A banana vai ficar preta. (Carolina)

O pano vai ficar velho se o usarmos. (Afonso)

A pasta dos dentes vai ficar vazia se lavarmos os dentes e depois vai para o lixo. (Rodrigo)

O marcador vai ficar sem tinta se usarmos muito. (Maria)

NC8: 17/5/2021

Quando uma das crianças retirou um relógio da caixa misteriosa, observamos que o relógio não estava a funcionar, pois os seus ponteiros não se mexiam. Ao ser questionada sobre o que teria acontecido ao relógio com o passar do tempo, a criança respondeu “O relógio não está a funcionar porque acabou a pilha, agora temos de a tirar, deitar ao lixo e pôr uma pilha nova” (Catarina). Outro objeto retirado da caixa e sobre o qual as crianças foram questionadas sobre o que aconteceria com o passar do tempo foi um livro. Imediatamente disseram que “iria ficar velho”. Então perguntamos às crianças se na sala existiam livros velhos na área da biblioteca e pedimos-lhes para que fossem procurar os livros mais velhos. Depois observamos que alguns dos livros estavam sem capa, amarelados, rasgados, sem cor em algumas partes, devido ao seu uso e com o passar do tempo. Outro dos objetos retirado da caixa misteriosa foi uma esponja de lavar loiça (*vide* Figura 38). Sobre este objeto uma criança disse: “A esponja vai ficar velha e com gordura de lavar a loiça” (Filipe). Para sustentar o comentário desta criança, a educadora cooperante foi buscar uma esponja que tinha na sala e observamos que estava bastante degradada, estava rasgada e tinha perdido a cor original devido ao passar do tempo e ao uso que se lhe deu.



**Figura 38.** Criança a retirar um objeto da caixa misteriosa

Com a realização desta atividade, pudemos perceber que, de facto, as crianças constataram que as coisas se estragam, que ficam velhas, que têm um fim e explicamos-lhe que poderíamos dar uma nova vida a muitos objetos através da sua reutilização, ao serem reciclados. Salientamos que alguns materiais podem ser aproveitados e transformados, como por exemplo o papel, o cartão, o plástico, o vidro e as pilhas. Algumas crianças já faziam a separação do lixo em suas casas e ficaram mais sensibilizadas sobre a importância da reciclagem.

Dando continuidade à experiência de aprendizagem e para reforçarmos os conteúdos trabalhados salientamos também que fizemos experiências para observarmos o que aconteceria com o passar do tempo a alguns elementos. Para tal, utilizamos uma banana, um pedaço de gelo dentro de um copo, uma flor dentro de uma garrafa com água e outra flor dentro de uma garrafa sem água. Mostramos uma banana às crianças e perguntamos o que pensavam que iria acontecer se não a comêssemos e as crianças já tinham dito anteriormente que a banana iria apodrecer e que iria ficar preta, mas decidimos fazer a experiência para observarmos se realmente era isso que aconteceria e confirmamos que essa previsão era verdadeira. Também levamos um copo com um pedaço de gelo lá dentro para as crianças observarem e tocarem. As crianças contactaram com a dureza e a temperatura fria do gelo e, de seguida, foram questionadas sobre o que previam que aconteceria ao gelo se o deixássemos ali na sala durante algum tempo. Uma criança respondeu: “O gelo vai ficar gelo igual” (Fábio). Observamos que as crianças estavam com bastantes dúvidas sobre o que aconteceria ao gelo, pois algumas delas concordaram com a resposta desta criança e outras não sabiam o que iria acontecer. Passado algum tempo as crianças tocaram dentro do copo e observaram que o gelo se tinha transformado em água, elas ficaram bastante surpreendidas e dialogamos com elas para que compreendessem que foi a temperatura que fez com que o gelo se transformasse em água, pois para se manter em gelo teria de estar exposto a uma temperatura mais baixa. Depois perguntamos às crianças se pensavam que aquela água se podia transformar novamente em gelo, e o que tínhamos de fazer para que isso acontecesse. Algumas das crianças disseram que tínhamos de colocar a água no congelador, entendendo assim a influência da variável “temperatura” na transformação e mudança dos estados sólido e líquido. Trouxemos ainda para a sala de atividades duas flores. Uma delas encontrava-se dentro de uma garrafa com água e a outra dentro de uma garrafa sem água. Questionamos as crianças sobre o que elas pensavam que iria acontecer àquelas flores com o passar do tempo, ao que uma criança respondeu: “A flor que tem água vai ficar sempre assim e a flor que não tem água vai morrer” (Diogo). As

outras crianças concordaram, fazendo a mesma previsão dos acontecimentos. Deixamos então as duas garrafas com as flores na sala e as crianças iam observando o que acontecia com o passar do tempo (*vide* Figura 39).



**Figura 39.** Criança a observar as rosas

As crianças iam observando e expressando-se sobre o que acontecia com as flores:

Esta não vai morrer, mas esta vai porque não tem água. (Érica)

As flores estão a murchar. (Ana)

As folhas estão mais duras. (Vasco)

A flor que não tem água está a ficar para baixo. (Paulo).

As flores estão caídas. (Maria).

NC9: 19/5/2021

Decorridos alguns dias observamos novamente as flores e fizemos uma reflexão com as crianças sobre o que lhes aconteceu ao longo do tempo (*vide* Figura 40).



**Figura 40.** Estado das rosas decorrido algum tempo

As crianças perceberam que a flor que tinha água também morreu, mas não tão rápido como a outra. Informamos que a água serve de alimento à flor e, isso, fez com que ela se mantivesse viva por mais tempo, influenciando assim a sua durabilidade. Transpusemos esta situação para o ser humano, reforçando que conosco existem fatores que contribuem para uma maior durabilidade de vida, como por exemplo ter uma boa alimentação, uma boa saúde e fazer exercício físico.

Observamos que ao longo destas experiências, as crianças mantinham o espírito de curiosidade, estavam bastante atentas ao que ia acontecendo à banana, ao gelo e às flores, utilizando os órgãos dos sentidos (visão, olfato e tato), e comentando sobre as suas ilações.

### **3.3.3. Experiência de aprendizagem: “Ganhar e perder”**

A experiência de aprendizagem “Ganhar e perder” começou, também, por ser desenvolvida na área de conteúdo Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais (desenho e pintura). Também trabalhamos conteúdos do domínio da Educação Física, uma vez que as crianças cooperaram em situação de jogo, seguindo orientações e regras, desenvolveram a consciência e domínio do corpo, a precisão e a coordenação. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as crianças ouviram uma história inventada, partilharam as suas experiências e aspirações pessoais, e visualizaram e escutaram um vídeo educativo. No domínio da Matemática trabalharam a representação de números com material não estruturado (fósforos), os termos maior e menor através das quantidades, e a contagem de elementos. Na área do Conhecimento do Mundo contactaram com elementos da natureza, com objetos e com experiências de vida das pessoas que as rodeiam. Para terminar, na área da Formação Pessoal e Social as crianças foram incentivadas a fazerem escolhas, a tomarem decisões, a respeitar os desafios de ganhar e perder relacionados a si e aos outros.

Nesta experiência de aprendizagem partimos da história “Com o tempo” trabalhada anteriormente. Vimos que, com o passar do tempo, vamos perdendo e ganhando coisas e, por tal, decidimos levar uma história inventada de uma personagem chamada Mariana. A história contava o que a Mariana já tinha ganhado e perdido ao longo da sua vida e como se sentia com isso. Num primeiro momento levamos a imagem desta personagem e colamos no quadro branco e começamos por falar um pouco dela e sobre algumas das coisas que já tinha ganhado na sua vida. À medida que contávamos a história íamos desenhando os seus ganhos, escrevendo por baixo do desenho a respetiva idade em que ela ganhou algo (por exemplo: aos 3 anos ganhou um irmão chamado Roberto; aos 6 anos

ganhou uma bicicleta verde no seu aniversário; aos 8 anos ganhou um animal de estimação, que era um cão chamado Freed; aos 10 anos ganhou uma medalha de 1.º lugar numa corrida de competição na escola; aos 19 anos ganhou um carro oferecido pelo tio Gaspar; aos 21 anos ganhou um namorado; aos 23 anos ganhou um emprego na pizzeria; aos 26 anos ganhou uma filha; aos 30 anos ganhou um aspirador novo oferecido pela sua amiga). As crianças mostraram-se bastante atentas e motivadas a ouvir a história. Depois falamos um pouco sobre os “ganhos” da Mariana e sobre a forma como ela se sentiu com isso, pois esta menina tinha sentimentos e emoções como todos nós (sentiu ciúmes quando o irmão dela nasceu; sentiu alegria quando ganhou uma medalha; sentiu-se útil quando conseguiu um emprego, etc.). As crianças falaram com facilidade sobre os seus ganhos e observamos que estas estavam motivadas e felizes ao contarem as suas experiências pessoais. Anotamos algumas frases que as crianças disseram na seguinte nota de campo:

Eu ganhei uma irmã. (Érica)

Eu ganhei um porquinho-da-índia. (Rodrigo)

Eu já ganhei uma bicicleta. (Paulo)

NC10: 18/5/2021

Quer a educadora cooperante quer nós também partilhamos alguns dos nossos ganhos durante a nossa vida e como nos sentimos face aos mesmos. Depois as crianças refletiram sobre o que pensariam ainda ganhar com o passar do tempo, e convidamo-las a representarem isso através do desenho e da pintura numa folha branca de desenho de tamanho A<sub>4</sub> (vide Figuras 41 a 48).



**Figura 41.** Execução da tarefa



**Figura 42.** Desenho e pintura I



que as crianças disseram no momento da sua explanação aos colegas sobre o que realizaram:

Eu penso ganhar um emprego, eu quero ser polícia. (Diogo)

Eu penso ter um namorado. (Maria)

Eu penso ganhar dinheiro, uma mota, um trator, uma namorada e uma medalha. (Fábio)

Eu penso ganhar um telemóvel, uma caixa de maquiagem e uma filha. (Carolina)

NC11: 18/5/2021

Num segundo momento, desta experiência de aprendizagem, falamos sobre as coisas que a personagem Mariana já tinha perdido na sua vida e, de igual forma, fomos desenhando essas perdas e escrevendo o respetivo número da idade em que ela perdeu algo por baixo do respetivo desenho (aos 3 anos perdeu a sua boneca preferida; aos 6 anos perdeu um dente; aos 8 anos o seu avô morreu com uma doença grave; aos 9 anos perdeu uma pulseira que lhe tinha sido oferecida pela sua mãe; aos 12 anos perdeu uma amiga que foi morar para outro país e nunca mais a viu; aos 22 anos participou num concurso de canto mas ficou em último lugar; aos 30 anos não sabe do seu gato de estimação, ele já está desaparecido há muito tempo). Observamos também que as crianças estavam bastante atentas ao ouvir falar sobre as “perdas” da Mariana. Algumas das crianças expressavam no rosto tristeza e os olhos com água porque perceberam que a Mariana ao perder a maior parte dessas coisas sentiu tristeza, medo, saudade, decepção e preocupação, fazendo com que elas se lembrassem das suas próprias perdas. Posteriormente, as crianças quiseram também expressar-se sobre as suas “perdas”. Percebemos que para algumas foi difícil partilharem as suas histórias. Como exemplo evidenciamos que uma criança estava quase a chorar e depois disse: “Eu perdi um carro amarelo e o meu coelhinho de brincar” (Vasco). Outras crianças revelaram-nos também as suas perdas, mostrando muita saudade, tristeza e dor no momento dos seus relatos:

Eu perdi o meu ursinho de peluche, eu dormia sempre com ele, eu gostava muito dele e agora não o tenho. (Clara)

Eu perdi a minha varinha mágica. (Leonor)

Eu perdi uma bola. (Afonso)

A minha cadela morreu. (Lara)

NC12: 19/5/2021

Nestes discursos percebem-se as palavras de Conrad e Schwertner (2018) quando nos revelam que o luto representa, na verdade, uma reação afetiva a uma situação de perda, não sendo esta apenas desencadeada pela morte física de um ente querido, mas sim motivada por outros aspetos, como por exemplo a perda de objetos ou animais com elevado valor para a criança. Ainda que as competências cognitivas das crianças permitam a compreensão da morte, uma vez que depende da faixa etária, nada garante que emocionalmente sejam aceites por ela, tal como nos sugere Granja (2013). Na verdade, pensamos que nesta fase do desenvolvimento da criança, tal como nos assegura Santos (2019) a compreensão que as crianças têm da morte já se torna suficientemente real para sentir a dor da perda, mas também cabe ao adulto, segundo Conrad e Schwertner (2018) respeitar a dor das crianças pela perda.

À semelhança do que fizemos com os “ganhos”, também resolvemos partilhar com as crianças as nossas “perdas”. Neste sentido, nós e a educadora cooperante relatamos algumas das perdas mais marcantes da nossa vida e como nos sentimos perante esses acontecimentos. Dialogamos com as crianças, fazendo-as perceber que não somos todos iguais, que cada pessoa é um indivíduo único, com experiências de vida pessoais e sociais e que não precisamos de agir todos da mesma forma perante as mesmas situações. Quando ganhamos ou perdemos algo, nem todos ficamos tristes ou alegres perante as mesmas situações. Demos como exemplo, o facto de uma criança ficar triste por perder um dente e outra criança ficar alegre perante essa mesma situação. Outro aspeto é que nem todos choramos quando perdemos algo, mas isso não significa que não estejamos tristes. Nem todos rimos quando ganhamos algo, mas isso não quer dizer que não estejamos contentes. Uma criança questionou-nos: “Quando alguém morre as pessoas podem ficar contentes?” (Ana). Explicamos que há culturas em que as pessoas celebram a morte, apesar de sentirem falta da pessoa falecida, elas fazem uma festa no dia dos mortos, como é o caso do México, em que famílias inteiras vão ao cemitério e celebram com comida (bolos), festa, música e doces preferidos dos mortos, os preferidos das crianças são as caveirinhas de açúcar. As crianças mexicanas estão bastante familiarizadas com o tema, por isso, há até desenhos animados que explicam o dia dos mortos e elas recebem um presente por esta data, uma caveira que representa a morte. Em Portugal no dia dos mortos as pessoas recordam os seus entes queridos (colocam velas e flores nas campas), mas não comemoram esse dia de uma forma festiva, como é o caso desta e de outras culturas.

Depois as crianças refletiram sobre o que pensariam ainda vir a perder com o passar do tempo e representaram isso através do desenho e da pintura numa folha preta de tamanho A<sub>4</sub> com lápis de cera (vide Figuras 49 a 56).



**Figura 49.** Execução do desenho e pintura



**Figura 50.** Desenho e pintura VIII



**Figura 51.** Desenho e pintura IX



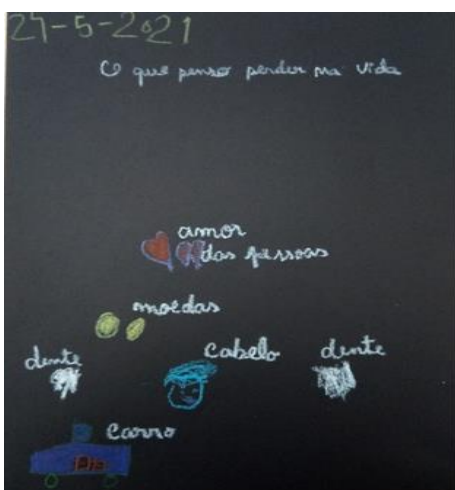
**Figura 52.** Desenho e pintura X



**Figura 53. Desenho e pintura XI**



**Figura 54. Desenho e pintura XII**



**Figura 55. Desenho e pintura XIII**



**Figura 56. Desenho e pintura XIV**

As crianças gostaram imenso de experienciarem e explorarem novas técnicas de desenho e pintura numa folha preta, pois nunca tinham utilizado folhas dessa cor e, também, pelo facto de alguns lápis de cera mudarem de cor por causa da folha preta. É de referir que as crianças não tinham a possibilidade de utilizar a cor preta e branca nos seus trabalhos regularmente, por isso foi uma nova experiência para elas. No final apresentaram os trabalhos aos seus colegas e tivemos a oportunidade de fazer alguns registos que divulgamos, em parte, na seguinte nota de campo:

Eu penso perder a avó, um urso de peluche, uma pulseira e um colar. (Maria)

Eu penso perder dentes, cabelo, moedas, um carro e o amor das pessoas. (Diogo)

Eu penso perder um brinquedo. (Heitor)

Eu penso perder uma boneca. (Francisca)

Eu penso perder um animal. (Catarina)

Eu penso perder a minha bisavó. (Fábio)

Eu vou desenhar a minha avó e o meu avô porque eles já estão muito velhinhos e depois vão morrer. (Lara)

NC13: 19/5/2021

Como se observa nas produções das crianças reveladas nas figuras anteriores, bem como nos seus discursos, no que se refere à perda de seres humanos, as crianças desenharam maioritariamente os seus avôs. Houve apenas uma criança que desenhou o seu pai, outra que desenhou a sua bisavó e outra que desenhou a sua futura namorada. Outra criança desenhou corações que, segundo o que nos contou, representavam, no geral, a perda do amor das pessoas. Neste caso, a mesma criança também mencionou o seu tio que já tinha falecido. No que diz respeito à fisionomia do corpo humano as crianças referiram-se à perda dos dentes e do cabelo. Também referiram a perda de animais de estimação, de carros, de dinheiro, de flores, de alimentos, de objetos e bastantes brinquedos.

Constatamos que através do trabalho que realizamos sobre o ciclo de vida do ser humano, as crianças ficaram com uma maior perceção de que é natural, sobretudo na fase da velhice, ocorrer a morte, mas que também pode ocorrer em qualquer uma das outras fases de desenvolvimento humano.

Num outro momento as crianças visualizaram um vídeo educativo que abordava a questão da perda em situação de jogo<sup>22</sup>. Após a visualização dialogamos sobre o tema, realçando determinados sentimentos, nomeadamente de raiva, fúria, tristeza e frustração. Estes sentimentos estavam explícitos na personagem da história do vídeo observado, aquando da sua perda ao jogar. Falamos também sobre alguns valores importantes, tais como o respeito pelos outros, a persistência em permanecer nos desafios, apesar das dificuldades ou por estarmos a perder, a aceitação dos outros, desenvolvendo nas crianças uma consciência de não-agressão e de ódio pelos outros, mas sim de equilíbrio e competição saudável. Dissemos às crianças que durante os próximos dias iríamos realizar jogos de competição, e que elas seriam divididas em duas equipas (equipa azul e equipa vermelha), e cada jogo teria uma pontuação. Clarificamos que no final só uma equipa seria a vencedora e ganharia uma medalha. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a ideia de poderem participar em jogos e ganhar uma medalha. Depois, com a colaboração da educadora cooperante, formamos as equipas da maneira que consideramos mais equilibrada. Distanciamos as crianças das duas equipas para que cada equipa tomasse a decisão em conjunto de elegerem um representante. Explicamos que essa pessoa poderia

---

<sup>22</sup> Em <https://www.youtube.com/watch?v=PFD-iJRujp8>

tomar decisões importantes sobre os jogos e teria de manter a sua equipa unida. Neste processo observamos que uma das equipas teve mais facilidade em fazer essa escolha, pois não demoraram muito tempo e percebemos que havia uma criança que direcionou a equipa para tomarem uma postura. Percebemos de imediato que essa criança manifestou o gosto em ser ela a representante, perguntando aos restantes colegas da equipa se podia ser ela e todos concordaram. Já na outra equipa observamos muita indecisão por parte das crianças, porque muitas delas queriam ser o representante e não chegavam a uma conclusão. Optamos, então, por intervir e solicitamos às crianças que tinham vontade em ser representante que levantassem a sua mão. Depois perguntamos às restantes em qual dessas crianças queriam votar para que as representasse nas decisões do grupo. Fizemos as contagens e a criança com mais votos ficou eleita democraticamente por maioria. Depois desta mediação da parte dos adultos, distribuímos uma fita a cada criança com a cor respetiva da sua equipa, para uma melhor identificação e organização.

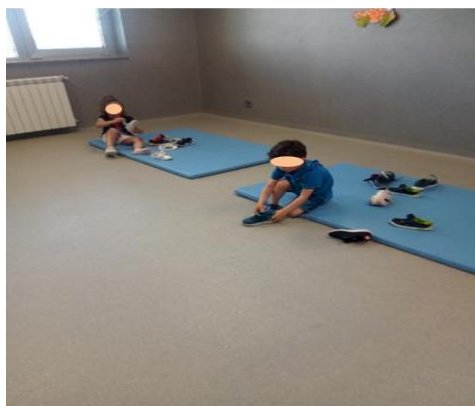
No total foram realizados nove jogos, sendo eles: o jogo dos fósforos; o jogo da água; o jogo dos sapatos; o jogo dos arcos; o jogo do chapéu; o jogo das argolas; o jogo da caixa misteriosa; o jogo da memória; e o jogo da mola (*vide* Figuras 57 a 64).



**Figura 57.** *Jogo dos fósforos*



**Figura 58.** *Jogo da água*



**Figura 59.** *Jogo dos sapatos*



**Figura 60.** *Jogo dos arcos*



*Figura 61. Jogo do chapéu*



*Figura 62. Jogo das argolas*



*Figura 63. Jogo da caixa misteriosa*



*Figura 64. Jogo da mola*

Durante estes jogos foram desenvolvidas várias competências, tais como o cumprimento de regras, a rapidez, a estratégia, o equilíbrio, a cooperação, a interajuda, o encorajamento, a concentração, a memória, a atenção, a persistência, a motivação, a aceitação, o autoconhecimento, as relações interpessoais e a resiliência perante a superação de dificuldades. Pensamos que incidimos, sobretudo, “no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.6).

Observamos as reações das crianças perante a sua participação nos jogos e percebemos que para algumas era mais difícil lidar com a perda. Esta asserção comprova-se com o facto de uma das crianças ter chorado pelo facto da sua equipa estar a perder, enquanto via a outra equipa a saltar e a festejar de alegria pela vitória. Explicamos à

criança que o perder também faz parte do jogo e que haveria mais oportunidades para ganhar. Fomos percebendo que esta criança ganhou uma maior resiliência face às perdas, pois à medida que avançávamos com os outros jogos, esta já reagia mais facilmente, aceitando melhor a perda. Também entendemos que é essencial para as crianças verem os outros ganhar, pois a mediação do educador passa precisamente pela promoção da aceitação das conquistas dos outros, sem gerar sentimentos de raiva e inveja, assim como também é fundamental as crianças contactarem com as perdas dos outros, impulsionando a compaixão e a empatia pelo outro, contribuindo assim para o fortalecimento dos laços de união do grupo em geral.

Notamos diversas vezes que algumas crianças encontravam dificuldades e obstáculos e ficavam desiludidas por não estarem a vencer algum jogo, com vontade de desistir, mas tentávamos sempre motivá-las com aplausos e com sorrisos. Cada equipa apoiava os elementos do seu grupo, dizendo com muita convicção a cor da sua equipa ou o nome da criança que estava a realizar alguma prova. Houve uma situação em que uma criança chorou e se frustrou por causa de uma dificuldade com a qual se deparou no jogo dos sapatos, uma vez que não estava a conseguir calçar corretamente o sapato apesar de tentar várias vezes. Os seus colegas apoiavam-na chamando pelo seu nome, mas possivelmente ela teria ficado com medo de que a sua equipa perdesse por causa dessa situação e, então, chegamos perto dela e dissemos-lhe algumas palavras de encorajamento: “Não desistas, tu vais conseguir” e depois ajudamo-la a calçar-se.

No final do dia fazíamos sempre uma reflexão sobre os jogos e também procedíamos à contagem das pontuações dos mesmos. Aproveitávamos para elogiar e valorizar as crianças pelos seus esforços e não apenas pelas suas vitórias, pois consideramos que o esforço e a dedicação são dignos de aplausos, dando um encorajamento maior, a motivação e o incentivo necessários para continuarem, apesar das dificuldades sentidas. Através dos jogos tentamos sempre transmitir às crianças que quem ganha não é melhor do que quem perde nem vice-versa, pois o que conta é o nosso valor pessoal. Realçamos que todos temos valor, somos úteis e especiais, somos seres humanos com limitações e dificuldades, mas que o mais importante é a nossa entrega, disposição, dedicação e esforço por aquilo que fazemos, e que o mais importante não é o resultado que alcançamos (ganhar ou perder), mas sim o processo até chegarmos ao resultado (a forma como reagimos perante as situações), pois é através do nosso posicionamento que alcançaremos uma vitória interior. Neste sentido corroboramos as seguintes palavras expressas nas OCEPE: “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança

é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9).

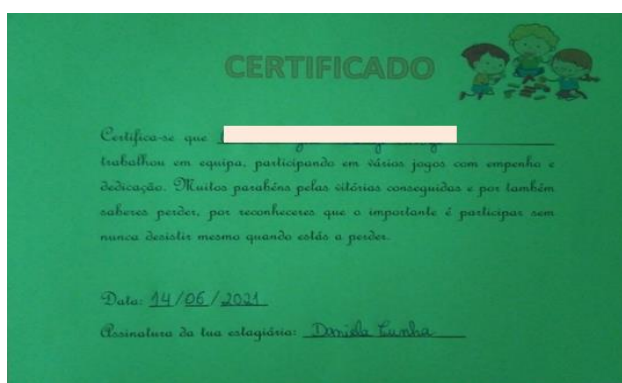
Todos os dias registávamos no quadro branco as pontuações das equipas e fazíamos a comparação dos pontos para sabermos qual era a equipa que ia em primeiro lugar. No último jogo (jogo das argolas) ainda havia a possibilidade da equipa que estava em último lugar passar à frente da outra equipa, mas isso não aconteceu, sendo assim a equipa vermelha continuou em primeiro lugar e venceu a competição dos jogos. A equipa vencedora ficou muito feliz e festejou com gritos de vitória, pronunciando o nome da cor da sua equipa, já as crianças da equipa azul estavam um pouco tristes por terem perdido, mas todas elas gostaram da experiência de participar neste desafio. Foram distribuídas medalhas e certificados de participação feitas manualmente por nós aos elementos da equipa vermelha (a equipa que ficou em primeiro lugar) (*vide* Figuras 65 e 66), mas também entregamos certificados de participação à equipa que perdeu (*vide* Figura 67).



**Figura 65.** Medalhas



**Figura 66.** Certificados de participação



**Figura 67.** Certificados de participação entregues

Durante a entrega, tanto das medalhas como dos certificados, aproveitamos para elogiar e honrar individualmente a participação, o empenho e o esforço de cada criança e estas foram aplaudidas pelos seus ganhos e também pelas suas perdas. Algumas crianças ficaram

muito comovidas por terem recebido palavras positivas e encorajadoras sobre si próprias, tanto pelos seus ganhos como pelas suas perdas. Pensamos, assim, ter contribuído para um senso de valorização e aceitação de si mesmas. Observamos que as crianças estavam bastante emocionadas, algumas delas quase choraram por não terem ganhado, mas sentimos um grande empenho por parte destas em controlarem e lidarem com as suas frustrações, desejos e impulsos de uma forma positiva, aceitando os ganhos e as perdas. É verdade que ninguém gosta de perder, mas perder também faz parte da vida e o mais importante é sabermos enfrentar e lidar com essas situações. Estamos confiantes que este desafio dos jogos em equipa contribuiu para o crescimento pessoal e emocional de cada criança. Também estamos conscientes que, no papel de educadora (estagiária), conseguimos valorizar o que a criança fez, “dando-lhe feedback construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe [colocaram], de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.19).

Uma reflexão global sobre as experiências aqui relatadas conduzem-nos à ideia de que utilizamos os livros de literatura para a infância como recurso pedagógico, e que sendo criteriosamente selecionados, conseguimos trabalhar o tema da educação para a morte e para a perda com as crianças e consideramos que também poderemos dizer que conseguimos atingir os objetivos 3, 4, 5, 6 e 7 propostos na nossa investigação.

## Considerações finais

Pensamos que este trabalho de descrição/análise e de documentação das nossas práticas nos possibilitou atingir os objetivos a que nos propusemos, uma vez que julgamos ter contribuído para a promoção e enriquecimento das aprendizagens das crianças sobre um conceito que ainda se vivencia hoje em dia nas instituições de educação e ensino como um tema *tabu*: a questão da morte e da perda. Também nos permitiu perceber de que forma é que se trabalha a educação para a morte e para a perda na infância em contexto educativo através da aplicação de um inquérito por questionário aos/às educadores/as e professores/as das instituições de estágio, e também por meio da observação das interações e diálogo entre os docentes e as crianças dos contextos de estágio, nomeadamente numa turma de 1.º ano do 1.º CEB e num grupo de EPE. Os resultados revelam-nos que a maioria dos participantes entende a importância de se prepararem as crianças e a comunidade (pre)escolar para eventuais situações de morte e de perda que possam ocorrer, mas ainda houve alguns que sentiram alguma resistência em falar sobre o tema. No entanto, narraram situações reais e apontaram estratégias para se saber lidar com crianças que passaram por uma situação dessas. Quem educa é, de facto, como salienta Caputo (2019), “uma fonte insubstituível de apoio” e, neste caso, quer os/as educadores/as, quer os/as professores/as mostraram a necessidade de se conhecer bem a criança na sua individualidade, bem como o funcionamento do grupo/turma para que o adulto possa ser de confiança para a criança, tornando-se um “tutor de resiliência” (Caputo, 2019, p.295).

Se nos posicionarmos face ao desenvolvimento do previsto nas metas de aprendizagem relativamente ao currículo para a EPE ponderamos ter contribuído para uma melhor compreensão das crianças sobre a morte e sobre a perda, permitindo-lhes perceber que esta é o fim de um ciclo, como se prevê na Meta Final 22) *No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso)*, na área do *Conhecimento do Mundo*, no domínio do *Conhecimento do Ambiente Natural e Social*, bem como na Meta Final 34) *No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as actividades a realizar)*, do domínio do *Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social*. Pensamos ainda ter cumprido com a Meta Final 15) *No final da educação pré-escolar, a criança aceita*

*algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar, integrada na Área de Formação Pessoal e Social, no domínio Independência / Autonomia. Enfatizamos a propósito da temática em que nos envolvemos as palavras de Silva et al. (2016) quando mencionam que*

na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (p.24).

Consideramos também que o tema trabalhado pode dar alguma sustentação ao objetivo *Compreender que a morte é o fim de um ciclo* para a educação pré-escolar e ao objetivo *Compreender que a morte é o fim de um ciclo e abordar medos, sentimentos, crenças, valores que lhe estão associados* para o 1.º ciclo do ensino básico presentes no *Referencial de Educação para a Saúde* no Subtema 10: Escolhas, desafios e perdas (Carvalho et al., 2017, p.27).

Na documentação das práticas que descrevemos e analisamos, nomeadamente através da implementação de atividades sobre o ciclo de vida de animais, plantas, objetos, alimentos, estações do ano e seres humanos, pudemos constatar que as crianças se expressaram sobre ganhos e perdas pessoais, possibilitando ainda a reflexão sobre o facto de o crescimento implicar ganhos e perdas. As crianças também tiveram a oportunidade de participar em jogos, experimentando na prática o ganhar e o perder.

Conseguimos utilizar recursos pedagógicos para trabalhar a educação para a morte e para a perda na infância, tais como: livros, trabalhos manuais, músicas, fotografias, objetos, vídeos, jogos, cartões com imagens, escrita, experiências práticas, desenhos e pinturas, permitindo às crianças a livre expressão de sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e crenças, ampliando assim estratégias para explorar esta temática com crianças desde os três até aos sete anos de idade. Com a dinamização das experiências de aprendizagem aqui documentadas, bem como de outras que planeamos, mas que não contam deste relatório final, pensamos poder afirmar que contribuímos para que as crianças ampliassem o seu grau de resiliência face à problemática da morte, da perda e do luto e, por fim, também nos permitiu descrever, analisar e refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas, tendo por base as experiências de aprendizagem desenvolvidas para

trabalhar a tão contestada temática sobre a morte e a perda neste trabalho investigativo com as crianças, sobretudo quando a crença do senso comum é a de a escola educa para a vida. No entanto, a morte também entra nos muros da escola e quando isso acontece não são apenas as crianças que são afetadas, mas também o são os adultos que com elas convivem diariamente. Muitas vezes estes profissionais trabalham de uma forma invisível no seio da sala de atividades/aulas no sentido de proporcionar bem-estar às suas crianças, sem qualquer valorização das suas competências relacionais e pedagógicas, mas a verdade é que também podem ficar fragilizados e a precisar de algum apoio.

Se retomarmos a questão-problema (*Considerando que a perda, a morte e o luto também fazem parte do quotidiano das crianças, como podem os educadores/professores integrar essa temática na prática educativa?*) ao longo deste trabalho pensamos ter-lhe dado algumas respostas, embora tenhamos também de considerar muitos fatores que têm de ser tidos em conta para se trabalhar a resiliência com uma criança enlutada ou que sofreu uma perda. Percebemos, neste estudo, a importância da naturalidade, da sensibilidade, da benevolência, da escuta do outro, da atenção ao equilíbrio psíquico, do apoio psicológico, do estabelecimento de uma relação de confiança, da ajuda no (re)encontro da auto-estima e de se valorizar o trabalho realizado pela criança. Pudemos constatar que não é um trabalho fácil, assim como não foi fácil para nós realizá-lo. Foi um desafio pessoal, porque o vivenciamos enquanto criança, e agora percebemos as palavras de Caputo (2019): “as questões são numerosas, tal como as respostas, e devem ser contextualizadas em função das situações e das necessidades de parte a parte” (p.295).

No contexto deste trabalho e das aprendizagens que ele nos permitiu, quer através da leitura das diversas fontes bibliográficas que consultamos, quer através das experiências de aprendizagem, consideramos pertinente clarificar que abordar o tema “a morte e a perda” com crianças implica antes de mais distinguir:

- o trabalho *da* e *na* escola acerca da morte e da perda, realizado no sentido preventivo, de informação e de sensibilização para este assunto enquanto parte do ciclo de vida de cada ser vivo. O educador/professor, antes de trabalhar este tema, deve conhecer profundamente a realidade de cada criança no que ao luto e às suas perdas diz respeito. Este não deve ativar emoções, nem em público, nem em privado, para as quais depois não tem resposta, ou seja, se não souber o que fazer. E mesmo havendo um processo de luto concreto, as emoções daí decorrentes só devem ser ativadas se essa for a vontade da criança. É muito importante que o educador/professor conheça bem os contextos de todas e de

cada uma das suas crianças para que saiba em que terreno se está a mover no que a este tema diz respeito, por que pode estar a trabalhar o tema numa atitude pedagógica e preventiva, mas, em consequência, a ativar emoções de uma criança que não queria revivê-las, correndo o risco de a deixar ir para casa sem que tenha havido uma resposta a essas mesmas emoções.

- as perdas/lutos concretos que as crianças possam ter na sua infância (e que inevitavelmente são trazidas para a escola pela criança, porque vêm com ela). Estas não devem ser necessariamente objeto de trabalho em público. Deve o educador/professor assumir o papel de quem está disponível para ajudar no contexto da sua formação e na medida das necessidades e da vontade da criança, ouvindo, mostrando empatia, confortando, sem se colocar na posição de “terapeuta do luto”. E, se necessário for, em processos mais difíceis, deve ser chamado a intervir um dos técnicos da equipa multidisciplinar, nomeadamente o psicólogo.

Para finalizarmos gostaríamos de dizer que a realização deste trabalho foi útil para o nosso futuro profissional, uma vez que nos permitiu entender um pouco mais sobre a investigação qualitativa e tudo o que esta envolve e exige, bem como conhecer de que modo a temática da morte e da perda é abordada em contexto (pre)escolar, possibilitando-nos refletir sobre as estratégias mais adequadas para as colocarmos em prática, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada criança, isto considerando que a morte e a perda também fazem parte da realidade quotidiana das crianças. Para além do que já realçamos, também nos possibilitou investigar e estudar esta temática, para que no futuro enquanto educadoras/professoras, possamos estar mais preparadas para apoiar adequadamente crianças nos seus processos de perda e de luto.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.303-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bacqué, M-F. (2019). Uma pedagogia da morte e da perda na escola: Escutar, falar, representar. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.35-52). Edições Piaget.
- Baillat, M. (2019). Quando a morte invade os espaços da vida infantil: Questões de gestão e utilidade de um protocolo. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.137-152). Edições Piaget.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de dados em investigação: Inquérito por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2) (pp.13-36). UA Editora.
- Bernz, V. B. (2012). *Luto nas escolas: Uma questão a se trabalhar*. Universidade do Vale de Itajaí. Centro de Ciências da Saúde. <http://siaibib01.univali.br/pdf/Ver%C3%B4nica%20Barbara%20Bernz.pdf>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bromberg, M. (1997). *A psicoterapia em situações de perdas e luto*. (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Psy.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cali, D., & Bloch, S. (2008). *Eu espero...* Editora Bruaá.
- Caputo, C. F. (2019). Educação para a morte e a perda na primária. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.373-397). Edições Piaget.
- Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka.
- Carvalho, Á., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. de, Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E.,..., Lima, R. M. (2017). Referencial de Educação para a Saúde. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação Direção-Geral da Saúde. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial\\_educacao\\_saude\\_vf\\_junh\\_o2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junh_o2017.pdf).
- Conrad, J. M. & Schwertner, S. F. (2018). Contando histórias sobre a morte: Uma análise dos livros do pnbe para crianças. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 29, n.3, Set./Dez, 148-164. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.5202>. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5202>.
- Cooper-Royer, B. (2007). *Os medos das crianças*. Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas.
- Costa, T. I. C. da (2012). *O luto como o vivemos: Educar para a perda* [tese de mestrado não publicada]. Escola Superior de Tecnologia e Saúde/ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14093/1/T%c3%a2nia%20Isabel%20Craveiro%20da%20Costa.pdf>.

- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf).
- Duran, T. (s.d.). Aprendiendo de los álbumes. *ABZ da Leitura | Orientações teóricas. Casa da Leitura*, 1-16. [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_aprendiendo\\_de\\_los\\_albumes\\_d.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf).
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fronza, L. P., Quintana, A. M., Weissheimer, T., & Barbieri, Â. (jan./jun., 2015). O tema da morte na escola: Possibilidades de reflexão. *Barbarói*, n.43, 48-71. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.3496>.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Granja, A. M. A. (2013). *A morte e o luto em contexto escolar. Das vivências na primeira pessoa à (re) significação do conceito de escola acolhedora*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11488/1/tese.pdf>.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – Alguns contributos. Em L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.133-164). Húmus.
- Jeffers, O. (2020). *O coração e a garrafa* (2.ª Ed.). Orfeu Negro.
- Jeffrey, D. (2019). Quando a morte entra na sala de aulas. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.79-93). Edições Piaget.
- Kovács, M. J. (1992). *Morte e desenvolvimento humano* (4.ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Lei n.º 58/2019. *Diário da República, 1.ª série, N.º 151, 8 de agosto de 2019*. Assembleia da República. <https://dre.pt/application/conteudo/123815982>.
- Martin, D., & Boeck, K. (2000). *QE. O que é a inteligência emocional*. Pergaminho.
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mello, A. R., & Baseggio, D. B. (jan./jun., 2013). Infância e morte: Um estudo acerca da percepção das crianças sobre o fim da vida. *Revista de Psicologia da IMED*, num. espec. v. 5, n. 1, 23-31.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Artística - Artes Visuais*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (s.d.). *Metas curriculares de português. Caderno de apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf).

- Minhós, I., & Matoso, M. (2015). *Com o tempo*. Planeta Tangerina.
- Nunes, D. C., Carraro, L., Jou, G. I. de, & Sperb, T. (1998). As crianças e o conceito de morte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 579-590. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000300015>.
- Paiva, L. E. (2011). *Arte de falar de morte para crianças: A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. Ideias e Letras.
- Ramos, A. M. (s.d.). Os monstros e a literatura para a infância e juventude. *ABZ da Leitura | Orientações teóricas*. Casa da Leitura, 1-11. [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_monstros\\_am\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_monstros_am_a.pdf).
- Riscado, L. (s.d.). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. *ABZ da Leitura | Orientações teóricas*. Casa da Leitura, 1-5. [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_cri\\_escolhas\\_lriscado\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_cri_escolhas_lriscado_a.pdf).
- Romano, H. (2019). Quando a morte ocorre na escola: Gestão de crise. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dirs.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.155-173). Edições Piaget.
- Santos, A. (2019). *As crianças, a morte e o luto – Manual prático para adultos* (prefácio de Nuno Lobo Antunes). Ideias com História.
- Sendak, M. (2009). *Onde vivem os monstros*. Kalandraka.
- Silva, W. V. da (2003). *Adaptação da escala australiana Childhood Concerns Survey (CCS) num contexto brasileiro* [Dissertação Mestrado em Saúde e Comportamento]. Universidade Católica de Pelotas. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://bit.ly/3eHcji8>.
- Silverstein, S. (2019). *O pedaço que falta*. Bertrand Editora.
- Tête, C., & Séjourné, C. (2019). Sensibilizar para o luto em meio escolar. Em C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dirs.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp.353-372). Edições Piaget.
- Torres, W. C. (2012). *A criança diante da morte: Desafios*. Casa do Psicólogo.
- Torres, W. C. (1999). *A criança diante da morte: Desafios*. Casa do Psicólogo.
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E., & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitación na investigação qualitativa. Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2) (pp.53-72). UA Editora.



## **Anexos**

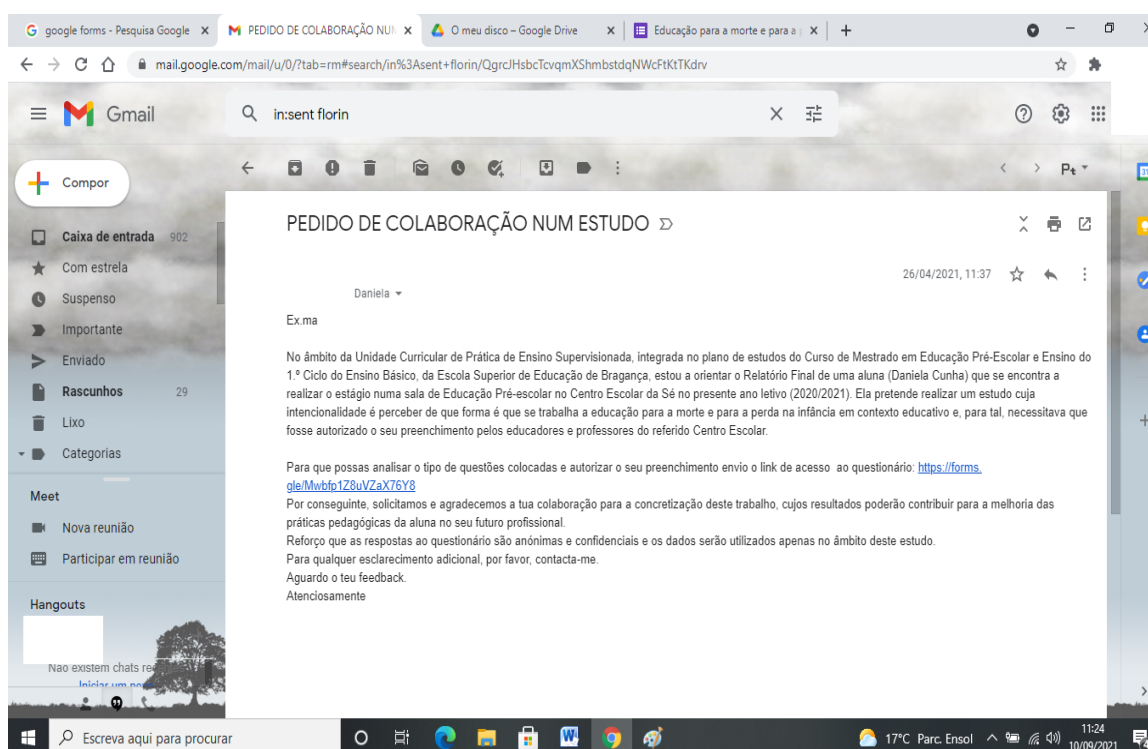
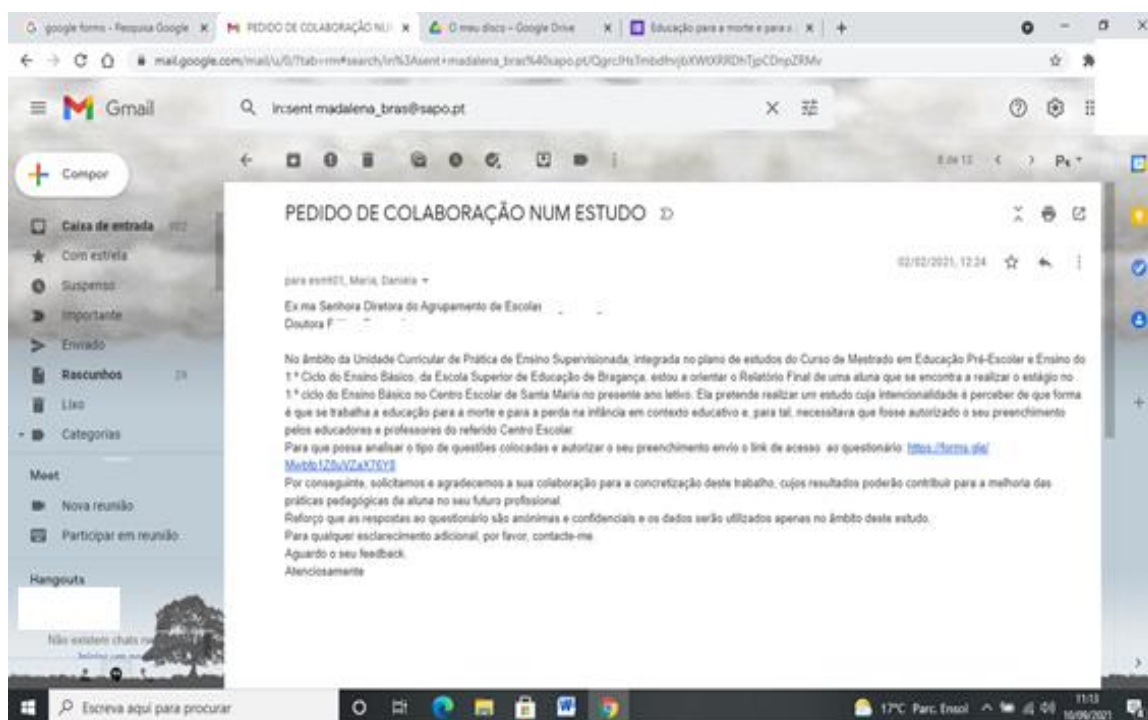
**Anexo I.** Pedidos de colaboração enviados por correio eletrónico para a participação no estudo 105

**Anexo II.** Inquérito por questionário 107

**Anexo III.** Grelha de análise de conteúdo 111



## Anexo I. Pedidos de colaboração enviados por correio eletrónico para a participação no estudo





## Anexo II. Inquérito por questionário

10/09/21, 11:27

Educação para a morte e para a perda na infância

### Educação para a morte e para a perda na infância

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, encontramos-nos a realizar um estudo cuja intencionalidade é perceber de que forma é que se trabalha a educação para a morte e para a perda na infância em contexto educativo.

Convidamo-lo/a a preencher este inquérito por questionário tendo em conta os itens que o constituem. Tratando-se de questões abertas tem a possibilidade de responder livremente às questões que lhe são colocadas.

Por conseguinte, solicitamos e agradecemos a sua colaboração para a concretização deste trabalho, cujos resultados poderão contribuir para a melhoria das nossas práticas pedagógicas no futuro. As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais e os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.

Para qualquer esclarecimento adicional, por favor, contacte-nos para: [cunhadaniela7@gmail.com](mailto:cunhadaniela7@gmail.com) ou [etza@ipb.pt](mailto:etza@ipb.pt)

\*Obrigatório

#### 1. Consentimento informado \*

Marcar tudo o que for aplicável.

- Tomei consciência de que não serão recolhidos dados que permitam a minha identificação, permanecendo confidenciais, sendo destruídos permanentemente após o término do estudo.
- Concordo que os dados sejam analisados pelas investigadoras deste estudo.

#### 1. Informação básica

Por favor, responda às seguintes perguntas para obtermos informação genérica sobre os seus dados pessoais.

[https://docs.google.com/forms/d/1kyOOq0af\\_EsqF3PKBj5R2WTTnB6i\\_8M0J-WTzvs0ndE](https://docs.google.com/forms/d/1kyOOq0af_EsqF3PKBj5R2WTTnB6i_8M0J-WTzvs0ndE)

1/5

10/09/21, 11:27

Educação para a morte e para a perda na infância

#### 2. 1.1. Sexo \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

#### 3. 1.2. Exerço a minha atividade profissional: \*

Marcar apenas uma oval.

- Na Educação Pré-escolar
- No 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### 4. 1.3. Indique, por favor, o seu tempo de serviço na profissão docente. \*

Questões  
temáticas

Responda a todas as questões de uma forma aberta. Salientamos que não existem respostas certas ou erradas, uma vez que a nossa intencionalidade é compreender as vossas perceções sobre a educação para a morte e para a perda na infância.

[https://docs.google.com/forms/d/1kyOOq0af\\_EsqF3PKBj5R2WTTnB6i\\_8M0J-WTzvs0ndE](https://docs.google.com/forms/d/1kyOOq0af_EsqF3PKBj5R2WTTnB6i_8M0J-WTzvs0ndE)

2/5

5. Enquanto Educador/Professor como observa a questão da morte em contexto escolar? \*

---

---

---

---

---

6. Que aspetos considera relevantes para ajudar as crianças a lidar com as questões da morte e da perda? \*

---

---

---

---

---

7. Considera que a literatura para a infância pode ser um recurso pedagógico viável para trabalhar o tema da morte com as crianças? (justifique a sua resposta). \*

---

---

---

---

---

8. Considera que a morte é um tema para ser abordado com crianças? (justifique a sua resposta). \*

---

---

---

---

---

9. Alguma vez, em contexto educativo, teve de lidar com alguma criança que tivesse passado por uma situação de morte ou perda? Se sim, relate como lidou com a situação. \*

---

---

---

---

---

Finalizou aqui o preenchimento deste inquérito por questionário.

Estamos gratas pela sua colaboração.

10. Caso pretenda tecer algum comentário poderá fazê-lo no espaço seguinte:

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários



### Anexo III. Grelha de análise de conteúdo

| Categories   | Subcategories                                    | Unidades de Registo Exemplificativas   | n |
|--|--|--|---|
| A. Perceções sobre a morte/perda   | A.1. Realidade natural                           | Com naturalidade. (E2, E4)<br>Em contexto escolar, este tema, deve ser abordado com a naturalidade possível, tendo em conta o entendimento/maturidade da criança. (E3)<br>É uma realidade da vida, para a qual temos de olhar e falar com naturalidade e sem dramatismos. (E6)<br>Com a mesma naturalidade que encaro a vida. (E10)<br>O professor pode e deve preparar a criança para enfrentar momentos de perda, abordando o tema com naturalidade. (E14)   | 6 |
|  | A.2. Sensibilidade                               | Nem sempre é fácil de abordar a questão da morte porque não é compreensível e trata-se de um assunto que nos deixa angustiados. No entanto é extremamente importante, uma educação para a morte no sentido de ajudarmos as crianças a enfrentarem situações de perda e sofrimento por morte de figuras muito próximas. É importante realizar um trabalho que ajude a criança a desenvolver pensamentos saudáveis. (E14)<br>Sensibilidade. (E4)   | 2 |
|  | A.3. Emoções e sentimentos                       | Uma perda para a comunidade. (E1)<br>É uma tragédia para toda a turma. (E4; E8)<br>Dor profunda. (E9; E5)  | 5 |
|  | A.4. Sem enfoque                                 | Não é um assunto que eu aborde com os meus alunos. (E2)<br>Tento não abordar este assunto. (E11)   | 2 |
| B. Formas de ajuda para abordar em sala de atividades/aula a morte/perda | B.1. Atitude genérica: confronto com a realidade | Esta é uma questão que não pode ser tabu. Ela tem de ser falada com realidade, sinceridade e muita serenidade. É um facto da vida que não se pode evitar. Falar a verdade... não infantilizar a situação, nem fazer de conta que não se passou nada. Exemplificar com outras situações idênticas para que a criança não pense que só lhe aconteceu a ela. Considero também importante que seja respeitado o interesse da criança... (E6)<br>Deixar que se expressem e tentar falar a verdade de uma forma adequada à idade cronológica. (E7)<br>A criança tem que perceber que tudo o que nasce, morre. (E2)<br>(...) desenvolver atividades e técnicas que permitam à criança adaptar-se à perda, mais concretamente dotá-la de um maior grau de resiliência, levando-a ao reconhecimento da morte como um facto natural. (E14) | 5 |
|  | B.2. Técnicas                                    | Em primeiro lugar é importante percebermos o significado que cada criança atribui à perda e ao sofrimento. Deixar que a criança expresse os seus sentimentos e as suas experiências. (E14)<br>(...) desenvolver atividades embora com cuidado, não [se deve] esconder nada. (E13)<br>(...) falar abertamente do assunto quando a criança o traz para a sala de aula e respeitar as informações que ela já traz da família. (E10)<br>Costumo contar histórias que introduzam a temática e partir para o diálogo com os alunos. (E8)   | 5 |
|  | B.3. Apoio psicoafetivo                          | (...) apoio psicológico. (E1; E3)<br>Afetividade e proteção. (E4)<br>Apoio, coragem e fé. (E5)<br>O controlo da parte emocional. (E12)   | 5 |

| <b>Categorias</b>                                     | <b>Subcategorias</b>  | <b>Unidades de Registo Exemplificativas</b>   | <b>N</b> |
|---|---|---|----------|
| C. Literatura para a infância como recurso pedagógico | C.1. Concordância total/Razões                                  | <p>Sim, ficam mais preparadas para aceitar a morte ou perda. (E1)</p> <p>Penso que sim, pode ser um recurso para ajudar a criança a lidar com a perda. (E3)</p> <p>Sim, porque os livros permitem abordagens pedagógicas mais próximas da sensibilidade infantil. (E4)</p> <p>Com certeza. (E5)</p> <p>Sim... se for fiel à realidade!! (E6)</p> <p>Sim. Poderia ser importante mostrar exemplos que os ajudassem a compreender a naturalidade da perda e o tentar ultrapassar esse momento, indubitavelmente, doloroso. (E7)</p> <p>Sim, visto que é essa a minha maneira de trabalhar. (E8)</p> <p>Sim. Há livros infantis que ajudam a superar a dor. (E9)</p> <p>Sim, por forma a tratar o assunto com leveza. (E11)</p> <p>Sim, porque pode abordar este tema de uma forma mais "leve". (E12)</p> <p>Sim. (E13)</p> <p>Sem dúvida. A literatura para crianças é um recurso muito valioso para explorar temas e conteúdos contribuindo ainda para o desenvolvimento emocional das crianças. Nos livros vamos encontrar personagens que passam por diversas situações. As crianças, muitas vezes, identificam-se com essas personagens. As personagens vivem conflitos e experimentam momentos angustiantes, fazem conquistas e vencem medos. Através da literatura para a infância a criança adquire conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, ficando a conhecer realidades que atuam ao nível das emoções e dos afetos e que a ajudam a ultrapassar problemas e dificuldades. A literatura para a infância para além de cumprir uma função estética, emociona e obriga os seus leitores a refletir. (E14)</p> | 12       |
|   | C.2. Concordância condicionada                                  | Talvez. (E10)   | 1        |
|   | C.3. Discordância total/Razões                                  | Não. Há pouca literatura para a infância que aborde esse tema. (E2)   | 1        |
| D. Abordagem da morte/perda com crianças              | D.1. Concordância total: a morte faz parte da existência humana | <p>Sim, porque na minha opinião não se deve esconder nada à criança. (E1)</p> <p>Apesar de difícil, pelo abalo emocional, deve ser abordado com crianças, tendo sempre em conta o seu grau de desenvolvimento. (E3)</p> <p>Sim. Porque é algo que faz parte da existência humana, logo algo que faz parte das vivências das crianças. (E4)</p> <p>Claro que sim, a morte faz parte da vida. (E6)</p> <p>Pode ser abordado o tema mas não como uma fatalidade. Eu considero que em criança a mentira ou o choro abafado dos adultos pode ser mais prejudicial. A criança poderá ficar a pensar o que foi que fez de errado. (E7)</p> <p>Todos os temas devem ser abordados. As crianças gostam de falar do desconhecido. (E8)</p> <p>Sim. Quando estão preparadas aceitam melhor a dor da perda. (E9)</p> <p>Sim. (E11)</p> <p>Sem dúvida. Sobretudo agora que estamos perante a COVID-19. Apesar da morte ser um tema que inquieta, a discussão em torno do conceito conduz a um entendimento mais consciente e mais natural sobre a</p>  |          |

| Categories  | Subcategorias   | Unidades de Registo Exemplificativas   | N |
|---|---|--|---|
| D. Abordagem da morte/perda com crianças (cont.)                      | D.1. Concordância total: a morte faz parte da existência humana (cont.) | temática. Em contexto sala de aula é necessário criar momentos para falar sobre a morte. As crianças precisam de compreender e aceitar que fazemos parte de um ciclo e que todos nós vivenciamos momentos de perda, ausência e dor. (E14)  | 9 |
|   | D.2. Discordância total: é um tema difícil                              | Não. As crianças precisam é de aprender a viver. (E2)<br>Não, porque falar da morte às crianças torna-se muito difícil. (E12)<br>Não. (E13)  | 3 |
|   | D.3. Concordância condicionada: depende da situação                     | Depende da forma como se apresenta. (E5)<br>Se chegar à sala de aula através das crianças. (E10)   | 2 |
| E. Situações de abordagem da morte com crianças em contexto educativo | E.1. Ocorrências/Desenvolvimento  | Apoio e muita atividade sem tempos mortos. (E5)<br>Sim, com afetividade, apoio e falando sobre o tema com um vocabulário simples e adequado à realidade em causa. (E4)<br>Sim, foram já várias situações, mas vou relatar duas delas. Uma aconteceu no meu primeiro ano de serviço. Uma criança de 5 anos chegou ao JI muito feliz porque naquele dia, tinha sido o pai a ir levá-lo e também ia ser o pai que o iria buscar à tarde. Era raro isso acontecer. O pai era trabalhador da construção civil, mas naquele dia ia ajudar um amigo perto de casa e ironia do destino, subiu ao telhado e caiu... ou seja morreu!!! Fui chamada para ser eu a dar a notícia à criança. Com serenidade e sem qualquer dramatismo disse-lhe que tinha de falar com ele, porque afinal o pai não o podia ir buscar. Perguntei se sabia o que o pai tinha ido fazer e fui aproveitando o que a criança dizia para ir introduzindo as questões. Ele disse-me que o pai tinha ido ajudar o vizinho a arranjar o telhado... e foi aí que eu lhe disse que sim era verdade, mas que o pai tinha tido um acidente quando estava no telhado, escorregou um pé e ele caiu do telhado. Veio a ambulância, o pai tinha ido para o hospital e os médicos estavam a tentar tratar dele porque ele tinha ficado muito ferido e não sabiam se iam conseguir que o pai ficasse bem. Disse também que naquele dia ele e o irmão iam ficar com os tios. Pedi aos tios que evitassem dramatismo e que mantivessem este discurso. No dia seguinte o menino voltou para o JI e a mãe pediu-me que fosse eu a dizer-lhe. Na sequência da narrativa que já tínhamos construído disse-lhe que tinha uma notícia para lhe dar relativamente ao pai, pois os médicos não tinham conseguido salvar o pai e que ele tinha morrido, o coração deixou de bater, os olhos deixaram de ver... Ele fez perguntas sobre como é que o pai estava e onde estava. Respondi com a verdade e no dia do funeral acompanhei a criança para ver o pai e pedi que ninguém fizesse drama naquele momento. Ele queria ver se tinha os braços, as pernas... depois disse-me que o pai não falava e eu disse-lhe que o pai estava sempre no seu coração e seria uma estrelinha que ele tinha no céu a olhar por ele, pelo mano e pela mãe. A outra situação foi há cerca de 19 anos, com uma menina de 4 anos, que acompanhou a doença oncológica da mãe, sem nunca verbalizar nada. Ela ia para o JI andava sempre tristonha, mas não verbalizava. Um dia pedi ao grupo que fizesse o | 5 |

| Categorias  | Subcategorias                             | Unidades de Registo Exemplificativas   | N |
|---|---|--|---|
| E. Situações de abordagem da morte com crianças em contexto educativo (cont.) | E.1. Ocorrências/ Desenvolvimento (cont.) | <p>registo gráfico da sua família, e esta menina fez... desenhou a mãe deitada na cama com um frasco de soro pendurado e a menina a fazer mimiños à mãe. Porém no início de janeiro a mãe morreu. A menina soube que a mãe morreu, que não a ia voltar a ver. Continuou a frequentar o JI e manteve-se sempre reservada... não falava da situação. E manteve-se o respeito pela sua vontade. A tia, que ficou a tomar conta dela, vivia num sufoco porque também em casa ela não falava e não sabia como lidar com a situação. Ela não queria ir com a tia ao cemitério, não queria ver fotos da mãe... aproximava-se o Dia da Mãe e pensei que era hora de agir. Todas as outras crianças tinham a mãe presente, aquela não tinha... mas sabia onde estava. Portanto a lembrança para o Dia da Mãe teria de ser adequada a todas... falamos do Dia da Mãe e surpreendentemente aquela menina disse que não tinha mãe. O diálogo continuou em grande grupo, disse-lhe que tinha mãe e teria sempre a mãe no seu coração, só não a tinha fisicamente porque a mãe estava muito doente e o coração dela não aguentou mais. então perguntei se queriam fazer uma prenda para a mãe... ela disse que não lhe podia dar. Então sugeri que fizéssemos uma experiência e no final ela ia verificar se podia ou não ir levar à mãe. A experiência era com cravos brancos que colocamos em copos com água e corante e as crianças puderam ver a alteração da cor. No dia de levarem a prenda colocamos um lacinho e todos tinham o seu cravo. Perguntei ao grupo o que achava da surpresa. Todos gostaram e aquela menina disse-me: 'eu quero ir levar a minha flor ao cemitério e quero que venhas comigo'. Foi uma golfada de ar... a partir daquele dia quebraram-se as barreiras... Dois registos que jamais esquecerei!" (E6)</p> <p>Sim. Conteí para a turma uma situação por mim vivida em criança. Discretamente, olhava para o/a aluno(a) em questão e fui "lendo" a sua reação até ser a criança a querer contar a perda sofrida. Acho que se sentiu aliviado e ao mesmo tempo identificada a sua dor. (E7)</p> <p>Sim, já lidei com a situação em vários momentos. O diálogo aberto com as crianças sobre o tema é sempre a opção assumida. As crianças têm a capacidade de nos surpreenderem com os seus discursos e as suas atitudes relativamente ao tema. Mas, nem todas as perdas têm as mesmas repercussões, às vezes, há perdas que mais tarde trazem consequências muito graves. O caso de uma família que dependia economicamente da pessoa que deixou de estar presente. Nesses casos a instabilidade instaura-se a vários níveis no seio da família. E, são esses casos que mais nos preocupam. (E14)</p> | 5 |
|   | E.2. Não existência de ocorrências        | <p>Não. (E1; E2; E3; E9; E10; E11; E12; E13)</p> <p>Não, mas se vier à conversa o tema exploro-o. (E8)</p>   | 9 |