



# livro de atas

# livro de atas conference proceedings

VI Encontro Internacional  
de Formação na Docência

6th International Conference  
on Teacher Education



<http://incte.ipb.pt/>

**INCERTEZAS E DESAFIOS**  
NA INVESTIGAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO

**UNCERTAINTIES AND CHALLENGES**  
IN EDUCATIONAL RESEARCH



**Título | Title**

VI Encontro International  
de Formação na Docência | Livro de Atas

6th International Conference  
on Teacher Education | Conference Proceedings

**Editores | Editors**

Elisabete Mendes Silva, Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes  
Instituto Politécnico de Bragança

**Editores de Comunicação e Design | Communication and Design Editors**

Jacinta & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

**Publicação | Publisher**

Instituto Politécnico de Bragança

**Morada | Address**

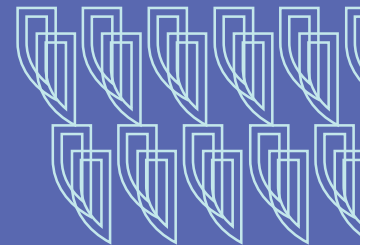
Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

**ISBN + Handle**

978-972-745-301-6 | <http://hdl.handle.net/10198/25401>

**DOI**

<https://doi.org/10.34620/incte.2022>



### Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

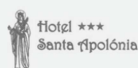
### Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Angelina Sanches | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Jacinta Costa | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Luís Castanheira | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Maria do Céu Ribeiro | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Paula Vaz | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Rui Pedro Lopes | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Organizado por | Organised by



### Apoios | Sponsors





## Comissão científica | Scientific committee

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)  
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)  
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)  
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)  
Ana Paula Florêncio Aires (UTAD, Portugal)  
Ana Paula Laborinho (FEA, Portugal)  
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
António Guerreiro (UAlgarve, Portugal)  
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)  
António Vasconcelos (IPS, Portugal)  
Ariana Cosme (UPorto, Portugal)  
Assunção Folque (UEvora, Portugal)  
Carla Araújo (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)  
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)  
Catarina Vasques (IPB, Portugal)  
Chee Hoo Lum (NIENTU, Singapura)  
Christine Pascal (CREC, Reino Unido)  
Cláudia Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Daniela Gonçalves (ESEPF, Portugal)  
Delmina Pires (IPB, Portugal)  
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)  
Eduardo Lopes (UEvora, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Evangelina Bonifácio (IPB, Portugal)  
Feliciano Henriques Veiga (ULisboa, Portugal)  
Fernando Martins (IPC, Portugal)  
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)  
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)  
Gianina Ana-Massari (UAICDIasi, Roménia)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Haroldo Bentes (IF do Pará, Brasil)  
Helena Rocha (UNova, Portugal)  
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)  
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)  
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)  
Isabel Chumbo (IPB, Portugal)  
Isabel Vale (IPVC, Portugal)  
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)  
João Formosinho (UMinho, Portugal)  
Joaquim Machado (UCP, Portugal)  
Jorge Ramos do Ó (ULisboa, Portugal)  
José Manuel Cardoso Belo (UTAD, Portugal)  
Juan-Carlos Hernández Beltrán (USAL, Espanha)  
Juan R. Coca (UVal, Espanha)  
Juan Gavilán (UConcépcion, Chile)  
Juha Lahtinen (TAMK, Finlândia)  
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)  
Leoncio Vega-Gil (USAL, Espanha)  
Leonor Santos (ULisboa, Portugal)  
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)  
Lourdes Montero (USC, Espanha)  
Luciana Cabral Pereira (IPB, Portugal)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Luís Menezes (IPV, Portugal)  
Luís Sebastião (UEvora, Portugal)  
Luisa Panichi (UPisa, Itália)  
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria Antónia Mezquita-Fernández (UValladolid, Espanha)  
Maria Assunção Flores (UMinho, Portugal)  
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)  
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)  
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)  
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)  
Maria João Cardona (IPSantarém, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Marília Castro Cid (UEvora, Portugal)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Maja Ljubetic (USplit, Croácia)  
Mark Daubney (ILEiria, Portugal)  
Marta Saracho Aranaiz (IPP, Portugal)  
Mercedes López-Aguado (ULEón, Espanha)  
Miguel Ángel Santos Guerra (UMálaga, Espanha)  
Miguel Ribeiro (UniCamp, Brasil)  
Nélia Amado (UAlgarve, Portugal)  
Neusa Branco (IPSantarém, Portugal)  
Olga Santos (IPLEiria, Portugal)  
Paula Maria Barros (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Paulo Afonso (IPCB, Portugal)  
Pedro Mucharreira (ULisboa, Portugal)  
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)  
Pilar Gútiéz Cuevas (UCMadrid, Espanha)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)  
Rui Trindade (UPorto, Portugal)  
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)  
Sandie Mourão (UNova, Portugal)  
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)  
Sani Rutz da Silva (UTFFPR, Brasil)  
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)  
Sofia Bergano (IPB, Portugal)  
Sónia Galinha (IPSantarém, Portugal)  
Susana Carreira (UAlg, Portugal)  
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)  
Tatjana Devjak (ULubljana, Eslovénia)  
Tony Bertram (CREC, Reino Unido)  
Vítor Gonçalves (IPB, Portugal)  
Vítor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)

Quando, como e porquê o recurso à poesia no espaço familiar e escolar? . . . . .	717
<i>Ana Boura</i>	
Sinergias ED: questionando a desigualdade de poder na produção de conhecimento . . . . .	723
<i>La Salete Coelho, Joana Costa, Jorge Cardoso, Sara Borges, Joana Padrão</i>	
Temáticas de educação para o desenvolvimento: conceções de estudantes do ensino superior . . .	736
<i>Luísa Carvalho, Amélia Marchão, Isabel Ferreira</i>	
The electronic textbook "Pedagogy" in the formation of digital competencies of teachers . . . . .	748
<i>Klara Buzaubakova, Perizat Kudabayeva</i>	
Álbum "pop-up": a importância da tridimensionalidade no processo de construção da leitura . .	760
<i>Carla Guereiro, Ana Pinto, Francisca Costa</i>	
<b>Práticas Pedagógicas no Ensino Superior . . . . .</b>	<b>771</b>
Aprendizagem de números racionais, com recursos digitais, na formação inicial de professores . .	773
<i>Raquel Santos, Maria Clara Martins</i>	
Autonomy and language learning in higher education: a comparison of two approaches . . . . .	786
<i>Teresa Pole-Baker Gouveia</i>	
Conceções docentes sobre experiências de ensino-aprendizagem gamificadas no ensino superior .	797
<i>Sandra Gonçalves, Rui Pedro Lopes</i>	
Education during covid-19 pandemic: from disruption to recovery . . . . .	809
<i>Samir Zedam, Luis Castanheira, Cristina Mesquita</i>	
<b>Educação para a morte e para a perda: percepções de educadores/professores . . . . .</b>	<b>821</b>
<i>Daniela Cunha, Elza Mesquita</i>	
Efecto del flipped learning en la competencia socio-emocional de futuros docentes . . . . .	834
<i>Patricia de Paz-Lugo, Olga Buzón-García, Carmen Romero-García</i>	
El uso de analíticas de aprendizaje social en un debate virtual . . . . .	846
<i>Víctor Abella-García, Vanesa Ausín-Villaverde, Vanesa Delgado-Benito, Sonia Rodríguez-Cano, Paula Puente-Torre</i>	
Emprendimiento social como competencia transformadora en la formación inicial docente: aprendizaje servicio . . . . .	854
<i>Cristina Di Giusto Valle, M. Isabel Luis Rico, Tamara de La Torre Cruz, M. Camino Escolar Llamazares, M. Asunción Robador González, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	
Entredades: un proyecto de innovación y aprendizaje-servicio para la supresión de barreras intergeneracionales y la inclusión socio-educativa . . . . .	867
<i>Lidia Sanz Molina, Susana Gómez Redondo, Elena Jimenez Garcia, Inés Morales Aragones, Susana Gómez Martínez</i>	
Environmental leadership in action: the Green Education Lab . . . . .	881
<i>Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile</i>	
Epistemology of educational practice . . . . .	892
<i>Marta Vales, Maria Lopes de Azevedo</i>	

## **Educação para a morte e para a perda: percepções de educadores/professores**

### **Education for death and loss: perceptions of educators/teachers**

Daniela Cunha<sup>1</sup>, 0000-0003-2156-9063, Elza Mesquita<sup>2</sup>, 0000-0001-5986-0839  
cunhadaniela7@gmail.com, elza@ipb.pt

<sup>1</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup> *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

#### **Resumo**

O contexto educativo 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, em parte, encontrar a compreensão e o apoio emocional para o seu sofrimento, aquando da manifestação de alguma perda. É essencial que os educadores/professores reconheçam que é necessário ter disponibilidade para comunicar com as crianças sobre a perda e a morte, ouvindo-as e respeitando-as, dando-lhes espaço para expressarem os seus sentimentos, emoções, dúvidas e questionamentos. O estudo que apresentamos investiga a questão da morte e da perda em contexto educativo, uma vez que se trata de uma realidade bem presente no quotidiano das crianças e que pode influenciar a sua forma de ser, estar, sentir, comunicar, interagir e participar no seu percurso de vida. Para a nossa investigação, realizada num grupo de Educação Pré-escolar (EPE) e numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), partimos da seguinte 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 em sete objetivos, embora no âmbito deste texto, nos debruçemos apenas em dois deles, nomeadamente: (i) *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;* e (ii) *Perceber como os educadores/professores integram a morte, a perda e o luto em contexto educativo.* Optamos por uma investigação de natureza qualitativa e para darmos resposta(s) aos referidos objetivos elaboramos um inquérito por questionário com cinco questões abertas, tendo sido criado na plataforma *Google Forms*, para ser preenchido por educadores/as e professores/as em exercício de funções em dois centros escolares. Para a análise e interpretação das questões abertas utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Considerando a análise das várias questões, embora ainda se reconheça alguma relutância da parte de alguns profissionais, parece-nos que o discurso da maioria não demonstra 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.

**Palavras-Chave:** educação para a morte e para a perda, percepções, educadores/professores.

### **Abstract**

The educational context is the place where children spend most of their days, and is also the environment where they will express their doubts, anguishes, fears, and where they expect, in part, to find understanding and emotional support for their suffering in the event of a loss. It is essential that educators/teachers recognize that it is necessary to be available to communicate with children about loss and death, listening and respecting them, giving them space to express their feelings, emotions, doubts and questions. The study we present investigates the issue of death and loss in an educational context, since it is a reality that is very present in children's daily lives and that may influence their way of being, being, feeling, communicating, interacting and participating in their life path. For our research, carried out in a Pre-school Education (EPE) group and in a 1st year class of the 1st cycle of basic education (1st CEB), we started with the following question-problem: Considering that loss, death and mourning are also part of children's daily life, how can educators/teachers integrate this theme in their educational practice? (i) To understand the perceptions of educators/teachers about situations in which children experience loss and mourning, the impact on their development and the relevance of integrating the theme of death, loss and mourning in educational practice; and (ii) To understand how educators/teachers integrate death, loss and mourning in the educational context. We opted for a qualitative research and, in order to meet these objectives, we developed a questionnaire survey with five open-ended questions, created in the Google Forms platform, to be filled in by educators and teachers working in two school centers. For the analysis and interpretation of the open-ended questions, we used the content analysis technique. Considering the analysis of the various questions, although some reluctance is still recognized on the part of some professionals, it seems to us that the discourse of most professionals does not demonstrate insecurity in the way of approaching the theme of death and loss in (pre)school contexts, much less do we consider that they act as if nothing has happened to the children.

**Keywords:** education for death and loss, perceptions, educators/teachers.

## **1 Introdução**

Tal 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 pandémica em que vivemos e, mais recentemente, para a guerra. Quando educamos para a morte e para a perda estamos a construir relações mais saudáveis e honestas, estamos a educar para os afetos, 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. Os educadores/professores são adultos essenciais para colaborarem e apoiarem as crianças nos seus processos de perda e de luto (Conrad & Schwertner, 2018), mas muitas vezes sentem dificuldades de comunicar com elas sobre esses assuntos. Por essa razão, quisemos estudar e investigar estratégias que nos permitissem ser agentes de compreensão e de colaboração no processo de perda e de luto da criança, mas

precisávamos de conhecer, de antemão, quais as percepções dos educadores/ professores sobre a exploração deste tema em contexto educativo.

Para a concretização deste estudo, para além de outras opções metodológicas tomadas ao longo do processo, optamos por uma abordagem qualitativa e, para a recolha de dados, recorreremos a um inquérito por questionário constituído por questões abertas. O inquérito por questionário foi aplicado a educadores e a professores do 1.º ciclo do ensino básico. Para analisarmos as questões abertas do questionário recorreremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2014).

Em termos de resultados, globalmente, 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.

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

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), como citados em Fronza et al. (2015), “é comum, por ocasião de uma perda, que as crianças passem a apresentar decréscimo nas notas, problemas de comportamento, desinteresse, etc.” (p. 52). 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 (Conrad & Schwertner, 2018).

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 (Costa, 2012), 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. Como acentua Bernard (2008) “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”, como citado em Caputo (2019, p. 377).

Somos conscientes de que a morte está presente no quotidiano das crianças, em filmes, desenhos animados, jornais, telejornais, 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 identificarem-se, fazendo com que não se familiarizem com a morte, que é um processo natural, inerente a todos os seres vivos. 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), como citado em Granja (2013), 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” (p. 158), pois “durante a elaboração do luto” a criança experimenta “a culpa, o medo, a ansiedade, irritabilidade, angústia, sentimento de abandono, dentre várias outras ocorrências” (Cruz et al., 2021, p. 2).

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 também 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). A forma como a criança vivencia o conceito de morte e o impacto que esta 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). No que diz respeito ao tema da morte, de acordo com Piaget, as crianças só compreendem a morte num período em que já existe um pensamento mais formal, ou seja, a partir do período das operações concretas, que é considerado a partir dos sete anos de idade (como citado em Santos, 2019). Porém, Granja (2013), sustentada nos trabalhos de Kastenbaum e Aisenberg (1983) e de Torres (2008), assegura-nos que alguns estudos “têm demonstrado que, mesmo antes das crianças atingirem a capacidade de pensar abstractamente 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 citados 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: *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” (p. 17), como por exemplo a mudança de rotinas e horários, ruídos, choros, ausência de rostos sorridentes, de brincadeiras normalmente partilhadas e de um colo tranquilo; *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); e *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” (p. 62). A autora, a partir dos 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 ainda 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; e *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). Ainda sobre esta matéria, Caputo (2019) tal-qualmente nos revela que, até aos 6 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’”. Ou seja, para esta autora, o conceito de morte para as crianças até à faixa etária dos 6 anos ainda não é compreendido, uma vez que ainda “pensam de forma concreta e o seu mundo é cheio de pensamentos mágicos” (p. 377). 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. Ainda sobre a evolução das representações da morte na criança, Bacqué (2019), 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 conceção 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).

### 3 Percorso metodológico

Tendo em conta a natureza do presente estudo optamos por uma abordagem qualitativa. A técnica de recolha de dados que consideramos mais eficaz para responder à questão-problema foi o inquérito por questionário. O questionário foi criado na plataforma *Google Forms* e foi preenchido por educadores/as e professores/as em exercício de funções, no ano letivo 2020/2021, em dois centros escolares da cidade de Bragança. Salientamos que antes da aplicação deste instrumento solicitamos a duas investigadoras externas para procederem à sua validação, pois como referem Batista et al. (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, e antecipadamente, solicitamos, por correio eletrónico, a devida autorização para podermos aplicar o questionário a educadores/as e a professores/as. Para a análise e interpretação das questões temáticas utilizamos a técnica de análise de conteúdo por se tratar de um questionário 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” (p. 139). Sendo a análise de conteúdo um procedimento básico da investigação qualitativa (Bardin, 2014; Bogdan & Biklen, 2013), recorreremos a um *software* de apoio a esta técnica, nomeadamente ao *MAXQDA Analytics Pro 2020* (Amado et al., 2017). Após a categorização realizada a partir do *software* para a análise qualitativa procedemos à sua validação, solicitando a dois investigadores externos que se posicionassem face à análise. No Quadro 1 apresentamos o resultado final da categorização realizada.

Relativamente à análise de conteúdo construímos grelhas de análise, dando conta das categorias, subcategorias e unidades de registo exemplificativas (Bardin, 2014). 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 salvuardarmos o seu anonimato.

Quadro 1: Categorização final, após validação externa.

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

#### 4 Análise dos dados: perceções dos/as educadores/as e professores/as

Na Tabela 1 procedemos à apresentação de alguns dados referentes aos inquiridos.

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>	<b>14</b>	<b>100%</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>	

Como se observa na tabela participaram, no total, 14 inquiridos, sendo nove do sexo feminino e dois do sexo masculino e três não responderam. A leitura da tabela clarifica-nos também em que níveis de ensino os inquiridos exerciam a sua atividade profissional e o tempo de serviço na profissão docente.

Os inquiridos assumem algumas *posições na abordagem ao tema de educar para a morte e para a perda na infância*. As *perceções sobre a morte/perda* em contexto educativo, por parte dos educadores/professores, revestem-se das seguintes características: *realidade natural, sensibilidade, emoções e sentimentos*. Na realidade as atuações, por parte dos inquiridos, 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).

Outros inquiridos focaram-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 ainda que cinco inquiridos 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 inquiridos afirmaram não abordar o assunto da morte com as crianças, conforme se observa nos seguintes registos: “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*. 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 inquiridos assim o exprimem: “A criança tem que perceber que tudo o que nasce, morre” (E2); “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 inquiridos 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 devem “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 inquiridos 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. 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 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 dizer que, no entender destes inquiridos, 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 nove inquiridos a morte é um tema para ser abordado com as crianças. Para três deles esse tema não se coaduna para ser explorado com as crianças e para dois 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 1, 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 que os participantes consideraram pertinentes para se abordar o tema da morte com as crianças.

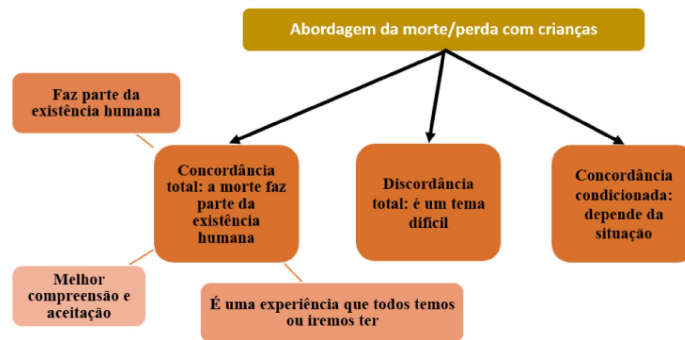


Figura 1: Abordagem da morte/perda com crianças – proeminência dos aspetos positivos.

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

caráter 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 et al. (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 inquiridos 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).

Emergiu 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 inquiridos, ao relatarem: “Depende da forma como se apresenta” (E5) e “Se chegar à sala de aula através das crianças” (E10). Observa-se ainda que, do total dos inquiridos, cinco 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. O inquirido 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.

## 5 Considerações finais

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. Contudo, considerando as palavras de Costa (2012), existe a necessidade de desenvolvimento de projetos de intervenção nos contextos educativos no âmbito da perda e do luto infantil. No contexto deste estudo e das aprendizagens que ele nos permitiu, quer através da leitura das diversas fontes bibliográficas que consultamos, quer através das perceções dos inquiridos, consideramos pertinente clarificar que abordar o tema “a morte e a perda” com crianças implica, antes de mais, distinguir: (i) 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; (ii) 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) 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.

## 6 Referências

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In 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. In C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp. 35-52). Edições Piaget.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquérito por questionário e/ou inquerir por entrevista? In 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.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Caputo, C. F. (2019). Educação para a morte e a perda na primária. In C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp. 373-397). Edições Piaget.
- 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*, 29(3), 148-164. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.5202>.
- Costa, T. I. C. da (2012). *O luto como o vivemos: Educar para a perda* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Tecnologia e Saúde - Instituto Politécnico de Coimbra]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14093/1/T%c3%a2nia%20Isabel%20Craveiro%20da%20Costa.pdf>.
- Cruz, M., Gonçalves, F., Araújo, Z., Dutra, G., Vaz, A., Oliveira, A., Villanova, L., Almeida, A., Silva, L., Miranda, L., Hernandez, L., Carvalho, V., Mendes, R., Cunha, L., Santos, B., Rodrigues, I., & Melo, K. (2021). Um pedaço de mim virou estrelinha: Elaboração do luto infantil. *Research, Society and Development*, 10(8), 1-7. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17255>
- Fronza, L. P., Quintana, A. M., Weissheimer, T., & Barbieri, Â. (jan./jun., 2015). O tema da morte na escola: Possibilidades de reflexão. *Barbarói*, 43, 48-71. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.3496>
- 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, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11488/1/tese.pdf>.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – Alguns contributos. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 133-164). Húmus.
- Jeffrey, D. (2019). Quando a morte entra na sala de aulas. In C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp. 79-93). Edições Piaget.
- Santos, A. (2019). *As crianças, a morte e o luto – Manual prático para adultos* (prefácio de Nuno Lobo Antunes). Ideias com História.
- Tête, C., & Séjourné, C. (2019). Sensibilizar para o luto em meio escolar. In C. F. Caputo, & J-C. Martin (Dir.), *A morte na escola. Anunciar, acolher, acompanhar* (pp. 353-372). Edições Piaget.