

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

O CONCEITO DE MORTE EM DIFERENTES NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR

WILMA DA COSTA TORRES

FEV
200
PRETO

FGV/ISOP/CPGPA
Praia de Botafogo, 190 sala 1108
Rio de Janeiro - Brasil

1/150
T693c

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

O CONCEITO DE MORTE EM DIFERENTES NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR

Por

WILMA DA COSTA TORRES

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Rio de Janeiro, setembro de 1978

ERRATA

Pag.	Nota	Em lugar de			Leia-se			
16	35	Clinical Child Psychology			Journal of Clinical Child Psychology			
	37	"	"	"	"	"	"	"
17	38	"	"	"	"	"	"	"
	39	"	"	"	"	"	"	"
24	3	"	"	"	"	"	"	"
	4	"	"	"	"	"	"	"
90	20	"	"	"	"	"	"	"
	Linha							
98	4	"	"	"	"	"	"	"
	16	"	"	"	"	"	"	"
	18	"	"	"	"	"	"	"
100	5	"	"	"	"	"	"	"
	10	"	"	"	"	"	"	"

A Deus, que me susteve e me possibilitou
prosseguir no momento da perda e da dor.

A memória de meu pai, sempre presente.

A G R A D E C I M E N T O S

À Professora *Monique Rose Aimée Augras*, pelo apoio e entusiasmo com que aceitou o tema e a orientação deste estudo.

À Professora *Eva Nick*, pela indispensável orientação e ajuda na parte estatística.

Ao Professor *Franco Lo Presti Seminário*, diretor do ISOP, pelo estímulo durante todo o curso de mestrado, incluindo a realização desta tese.

Ao Professor *Antonio Gomes Penna*, chefe do C.P.G.P.A. , presença constante e amiga na minha formação profissional.

À grande amiga *Wanda Gurgel Guedes* e a minha irmã *Ruth da Costa Torres*, que com afeto e envolvimento foram minhas colaboradoras e interlocutoras permanentes.

À *Maria Alice Bogossian*, pelo interesse e solidariedade com que discutiu comigo alguns pontos metodológicos.

À *Eliane Machnich*, que dos Estados Unidos enviou grande parte da bibliografia.

Ao Colégio Rio de Janeiro, pela acolhida e atitude de compreensão, e em especial a *Domingos de Oliveira Pessoa* e *Laise Prado Guiomar*, pela inestimável colaboração.

Às minhas alunas da U.F.R.J., *Iriodina*, *Vera* e *Marilena*, pela dedicação com que participaram da tarefa de aplicação.

As crianças, que se submeteram aos testes, sem cuja colaboração este estudo não poderia ter sido realizado.

A *Minha Mãe*, que com amor e dedicação estimula todos os meus empreendimentos.

Aos demais amigos e colegas que me apoiaram e encorajaram.

A todos, minha sincera gratidão

S U M Á R I O

Este estudo visa investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte, identificar e descrever as características do conceito de morte em três diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

As áreas abordadas na revisão da literatura incluíram as bases teóricas e os achados empíricos relativos à evolução do conceito de morte e ao desenvolvimento cognitivo.

Um instrumento de sondagem do conceito de morte foi especialmente elaborado para avaliar três dimensões - extensão, significado, duração - do conceito de morte biológica. Para a avaliação do desenvolvimento cognitivo, tarefas em moldes piagetianos foram empregadas.

Com base nos resultados obtidos conclui-se que há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte, tal como avaliado pelo instrumento de sondagem do conceito de morte. Três níveis do conceito de morte foram identificados como sendo descritivos do pensamento das crianças de diferentes unidades - subperíodo pré-operacional, subperíodo operacional concreto e período operacional formal - de desenvolvimento cognitivo.

S U M M A R Y

This study aims to investigate the relationship between cognitive development and the evolution of the concept of death, and to identify and describe the characteristics of the concept of death at three different levels of cognitive development.

A review was made of the literature covering the theoretical bases and empirical findings relative both to the evolution of the concept of death and to cognitive development.

A probing instrument of the concept of death was specially devised to evaluate three dimensions - extension, meaning and duration - of the concept of biological death. For evaluation of cognitive development tasks were proposed according to Piaget's moldes.

On the basis of the results obtained, it may be concluded that there is a relationship between cognitive development and the evolution of the concept of death as evaluated by the probing instrument above mentioned. Three levels of the concept of death were identified as being descriptive of the ideas of children at different units - pre-operational subperiod, concrete operational subperiod and formal operational period - of cognitive development.

Í N D I C E

	Página
AGRADECIMENTOS -----	IV
SUMÁRIO -----	VI
SUMÁRIO EM INGLÊS -----	VII
LISTA DAS TABELAS -----	X
LISTA DOS ANEXOS -----	XIII

Capítulo

I. O PROBLEMA -----	01
Introdução -----	01
Objetivo -----	20
Hipóteses -----	20
Definição dos Termos -----	21
II. REVISÃO DA LITERATURA -----	22
Desenvolvimento do Conceito de Morte -----	23
Desenvolvimento Cognitivo -----	35
III. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS -----	47
Seleção da Amostra -----	47
Instrumentação -----	50
Procedimentos -----	53
Limitações do Método -----	57

Capítulo

Página

IV. RESULTADOS -----	59
Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo	59
Avaliação Quantitativa do Instrumento de Sonda- gem do Conceito de Morte -----	59
Relação entre Conceito de Morte e Desenvolvimen- to Cognitivo -----	60
Análise das Respostas aos Itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte -----	65
V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	80
Implicações dos Resultados -----	80
Relações dos Resultados com Estudos Precedentes	86
VI. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES -----	91
Conclusões -----	91
Recomendações -----	93
REFERÊNCIAS -----	95
ANEXOS -----	101

LISTA DAS TABELAS

Tabela	Página
1. Estimativa do Tamanho das Subamostras -----	49
2. Distribuição da Amostra por Idade -----	50
3. Distribuição da Amostra por Período de Desenvolvimento Cognitivo -----	55
4. Médias e Desvios Padrões Obtidos em Cada Dimensão nos Três Grupos Considerados -----	60
5. Sumário da Análise da Variância para a Dimensão Extensão nos Três Grupos Considerados -----	62
6. Sumário da Análise da Variância para a Dimensão Significado nos Três Grupos Considerados -----	63
7. Sumário da Análise da Variância para a Dimensão Duração nos Três Grupos Considerados -----	64
8. Primeira Sondagem: Distribuição das Respostas das Crianças de 7 a 13 Anos quanto à Compreensão da morte	103
9. Pré-Teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Extensão do Conceito de Morte -----	107
10. Pré-Teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens exigindo justificativa da resposta) ----	108

Tabela

Página

11. Pré-Teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens do tipo SIM ou NÃO) -----	109
12. Pré-Teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens abertos) -----	110
13. Pré-Teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Duração da Morte -----	111
14. Estudo Piloto: Distribuição dos Acertos nas Tarefas Cognitivas em Cada Par de Idade -----	116
15. Estudo Piloto: Distribuição das 30 Crianças de 4 a 13 Anos nos Períodos de Desenvolvimento Cognitivo -	119
16. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das 30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Extensão do Conceito de Morte -----	121
17. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das 30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens exigindo justificativa da resposta) -----	122
18. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das 30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens abertos) -----	123
19. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das 30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte (itens do tipo SIM ou NÃO) -----	124

Tabela

Página

20. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Duração da Morte (itens do tipo SIM ou NÃO) -----	30 124
21. Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Duração da Morte (itens exigindo justificativa da resposta) -----	30 125
22. Estudo Piloto: Coeficientes de Correlação Obtidos para as Três Dimensões do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte -----	129
23. Estudo Piloto: Resumo dos Resultados Obtidos para Cada Par de Idade nas Três Dimensões do Conceito de Morte -----	130
24. Respostas aos Itens Relativos à Extensão do Conceito de Morte -----	164
25. Respostas aos Itens Relativos ao Significado da Morte -----	169
26. Respostas aos Itens Relativos à Duração da Morte --	174

LISTA DOS ANEXOS

Anexo	Página
A. Estudos Preliminares: Elaboração do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte e Estudo Piloto ----	102
B. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte: Dimensões e Itens Empregados -----	131
C. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte: Critérios de Atribuição de Pontos e Exemplos de Respostas -----	137
D. Tarefas para Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo: Instruções e Descrições -----	156
E. Escores Obtidos pelas Crianças nas Três Dimensões do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte---	162
F. Levantamento das Respostas das Crianças aos Itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte---	164

C A P Í T U L O I

O PROBLEMA

Introdução

"Um único ser vos falta e tudo fica despo-
voado". Mas não se tem mais o direito de
dizê-lo em voz alta.

Philippe Ariès

O Tabu Frente ao Problema da Morte

Sylvia Anthony⁽¹⁾, citando Flugel, escreve:

"Os organismos vivos morrem e se reproduzem e esses dois aspectos da vida exercem sobre nós um fascínio... Tanto o sexo quanto a morte são frequentemente desagradáveis, uma vez que tendem a suscitar ansiedade, o que nos leva a reagir frente a ambos pelas mesmas estratégias de fuga, repressão, tabu e simbolismo."

Embora, nos últimos cinquenta anos, progressos tenham sido feitos na remoção de muitas defesas que haviam transformado o sexo em tabu o mesmo não ocorreu em relação ao tema da morte. A rigor, no século XX, a morte substituiu o sexo como principal tabu, ocorrendo uma verdadeira inversão, ou seja: quanto mais a sociedade foi relaxando seus cerceamentos vitorianos ao sexo, mais foi rejeitando a morte. Assim, houve uma época em que se dizia às crianças que elas haviam nascido de um repolho, mas estas assistiam as cenas de despedida de um moribundo. Hoje, as crianças são desde cedo iniciadas na fisiologia do nascimento, mas quando se surpreendem com o desaparecimento de um ente querido, alguém lhes diz que este descansa em um jardim.

¹Anthony, Sylvia - The Discovery of Death in Childhood and After.
New York, Basic Books, 1972, p. 3

Ora, se a morte é inevitável, sabemos conscientemente que é psicologicamente ingênuo ou filosoficamente insustentável negar sua importância. Por que então a existência do tabu?

Philippe Ariès⁽²⁾, em sua análise histórica das atitudes do homem frente à morte, destaca, inicialmente, a morte familiar e humanizada, que se estende do período neolítico até o início do século XIII. Neste período, os homens ritualizam sem dramatizar e convivem fraternalmente com a morte. A partir do século XIII, a morte se transforma em um drama pessoal e solitário. A ênfase não se encontra mais em um julgamento final coletivo, ritualizado, mas em um julgamento final imediato, na hora da morte. Segue-se um terceiro período, do século XVII ao XIX, no qual o medo da morte pessoal é substituído pelo medo da morte do outro. Neste período, a morte é mantida à distância, uma vez que não é tratada nem na perspectiva da ressurreição final, nem em função da angústia individual, mas existe como um grande espetáculo de advertência. Finalmente, no século XX, o mundo ocidental passa a conhecer a morte oculta na estatutária comercial, proibida no discurso manifesto, no luto ausente das roupas, que reprime expressões e impede aprendizagens.

Como se poderá compreender o sentido das mudanças assinaladas por Ariès?

O estabelecimento de um tabu tem um sentido profundo que não é fácil depreender. O interdito da morte parece ocorrer repentinamente após um longo período no qual o que se constata é um sentimento duradouro e intenso de familiaridade com a morte - a morte domada. A morte é para cada um o reconhecimento de um Destino em que a própria personalidade é quase aniquilada. Esta atitude frente à morte exprimia o abandono ao Destino e a indiferença às particularidades da individualidade.

²Ariès, P. - História da Morte no Ocidente. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977

Sutilmente, entretanto, a morte deixou de ser a aceitação de um Destino sem discernimento para tornar-se o lugar onde as particularidades de cada vida aparecem, no grande dia, quando tudo é pesado, pode ser mudado, perdido ou salvo. Assim, nos séculos XIII e XIV, um sentimento mais pessoal e interiorizado da morte traduziu o violento apego às coisas da vida bem como o gosto amargo do fracasso, confundido com a mortalidade. Como assinala Philippe Ariès⁽³⁾,

"... uma paixão de ser, uma inquietude de não ser bastante."

Portanto, a partir dos meados da idade média, o homem ocidental - rico, poderoso ou letrado - reconhece a si próprio em sua morte, descobre a morte de si.

Na época moderna, apesar da aparente continuidade dos ritos, a morte problematizou-se. No âmbito do imaginário, aliou-se ao erotismo para exprimir a ruptura da ordem habitual. Na religião, significou o desprezo pelo mundo. Na família, tornou-se a separação inadmissível, a morte do outro, do amado.

Assim, pouco a pouco, a morte foi assumindo uma forma mais longínqua e, no entanto, mais dramática. No século XIX, a morte aparecia em toda parte: cortejos fúnebres, roupas de luto, visitas aos túmulos, etc. Entretanto, esta pompa, ao que parece, já ocultava o relaxamento das antigas familiaridades.

Finalmente, deste eloquente cenário da morte, passa-se para a morte tida como "inominável", oculta, silenciosa, do século XX. Neste caso, pergunta Philippe Ariès⁽⁴⁾:

"Seria necessário admitir, por um lado, um recuo da vontade de ser no homem contemporâneo, ao contrário do que se passara na segunda fase da Idade Média e, por outro, a impossibilidade, para nossas culturas tecnicizadas, de reencontrar a confiança ingênua no Destino, que durante tanto tempo os homens simples manifestaram ao morrer?"

³Ariès, P.-op. cit., p. 64

⁴Ariès, P.-op. cit., p. 64

Ou ainda:

"A correspondência entre o triunfo da morte e o triunfo do indivíduo durante a segunda fase da Idade Média, convida-nos a perguntar se não existiria hoje uma relação semelhante, mas inversa, entre a "crise da morte" e a da individualidade."⁽⁵⁾

Na análise da inversão de sentimentos e de idéias, ocorrida no século XX, uma causalidade imediata aparece: a necessidade da felicidade e a obrigação social de contribuir para a felicidade coletiva, o que leva diretamente à América, onde nasceu esta atitude contemporânea diante da morte. Entretanto, seria apressado dizer que em uma sociedade da felicidade e bem estar não haveria lugar para o sofrimento e a morte. Seria tomar o efeito pela causa. A relação entre o hedonismo e o interdito da morte a rigor não é evidente. Mas, ao que parece, esta atitude se liga, principalmente, ao quase monopólio afetivo da família no mundo ocidental.

Assim, segundo Ariès, é na história da família que se deve buscar, inicialmente, a explicação para a renúncia do homem à sua própria morte. Este que até o século XVII participava de sua própria morte, porque via nela o momento em que sua individualidade recebia forma definitiva, a partir de então, divide-a com a família; no século XX, a conspiração da família acentua-se, privando-se o doente terminal de sua própria liberdade.

Além da pressão do sentimento familiar, o progresso da medicina também contribuiu para escamotear a morte, na medida em que substituiu, na consciência do homem atingido, a morte pela doença. Cada vez se morre menos em casa e mais no hospital, e, neste espaço hospitalar, é o poder médico que programa o novo modelo de morte, a "morte aceitável". De acordo com este modelo, é a equipe médica, em cumplicidade com a família, que prevê a hora da morte e estabelece a trajetória da agonia. Se o doente se conforma, o equilíbrio moral do meio hospitalar não será perturbado. Ao contrário, haverá estado de crise no hospital se o doente morrer de modo diverso do previsto, o que vem a ser a "morte embaraçosa".

⁵ Ariès, P.-op. cit., p. 157

Aliás, Kübler-Ross⁽⁶⁾, ao analisar a morte contemporânea, refere-se também à substituição da família pelo médico ao afirmar:

"... hoje em dia, a morte é mais solitária, mecanizada e desumanizada. Tornou-se solitária e impessoal porque o paciente é retirado de seu meio familiar, dopado para não protestar, levado para uma sala de operações ou para unidade de tratamento intensivo ... transformado em um objeto de grande preocupação e investimento financeiro... Será esta abordagem uma maneira de lidar e reprimir a ansiedade que um doente terminal desperta em nós? Será nossa concentração no equipamento uma desesperada tentativa de negar a morte inevitável? Será que deslocamos todo nosso conhecimento para as máquinas por serem elas mais distantes de nós do que a face sofredora de um outro ser humano, que nos relembra a nossa impotência, os nossos próprios limites e a nossa própria mortalidade?"

A sociedade moderna, além de privar o homem de sua própria morte, vai além, proibindo aos vivos parecerem comovidos com a morte do outro e interditando o luto, o que leva à exclusão do culto dos cemitérios e, em suas últimas conseqüências, à aceitação da cremação.

Como assinala Ariès⁽⁷⁾, é esta aparente indiferença e insensibilidade contemporâneas diante do culto aos mortos - que recusa reconhecer no homem atingido pelo luto um doente que deve ser socorrido - que leva o sociólogo Gorer a descobrir a generosidade dos hábitos ancestrais, a velha civilidade mais compreensiva, talvez mais "moderna", mais sensível aos efeitos patológicos de um sofrimento recalcado. Ariès se interroga então, da mesma maneira que Gorer, se grande parte da patologia social de hoje não teria sua origem na expulsão da morte da vida quotidiana.

⁶ Kübler - Ross, Elisabeth, M. D. - On Death and Dying. New York, Macmillan, 1969, p. 8-9

⁷ Ariès, P. - op. cit.

A agressividade do homem moderno, um dos aspectos desta patologia social, tem preocupado alguns autores, como assinala Anthony⁽⁸⁾, ao citar o exemplo de A. Koestler que associa esta agressividade com a inadequação do conceito de morte.

Domenach⁽⁹⁾, referindo-se também ao desapossamento da morte individual, assinala o seguinte paradoxo: se por um lado, no mundo moderno, fala-se da morte de Deus, da morte dos povos, das línguas, etc., e vive-se uma época de destruição acelerada do meio humano e natural, por outro lado, esforços crescentes são feitos no sentido de fixar o que está condenado a desaparecer, e não se fala da própria morte. Esta antítese leva a uma situação absurda: enquanto cada um é isoladamente convidado a esquecer que é mortal, paralelamente é obrigado a reconhecer-se como destruidor e assassino do meio e a tomar consciência de sua própria finitude.

Este desencontro do homem moderno com a morte leva-o, como observam Gold e Ollendorff⁽¹⁰⁾, a adotar não só em relação ao doente terminal mas também em relação à velhice, uma atitude que Margaret Mead chamou de "a conspiração do silêncio".

A interdição da morte como característica estrutural da civilização contemporânea é o reflexo de uma crise maior, a crise da individualidade, assinalada não só por P. Ariès⁽¹¹⁾, mas também por E. Morin.⁽¹²⁾

⁸ Anthony, Sylvia - op. cit.

⁹ Domenach, J.M.-L'Energie du Deuil. Esprit, Paris (3): 415-421, mar., 1976

¹⁰ Gold, M.S. e Ollendorff, R.H.V. - The Unencounter with Death. Humanitas, 10 (1): 43-60, fev., 1974

¹¹ Ariès, P. - op. cit.

¹² Morin, E. - L'Homme et la Mort dans l'Histoire. Paris, Corrêa, 1951.

Segundo Morin, a filosofia e a literatura são os barômetros do grau de angústia difusa, das desordens, das rupturas de uma sociedade doente. Refletem, no século XX, um clima de angústia, neurose e niilismo, mostrando o abismo entre a individualidade e o mundo em estado de crise total.

Assim, a destruição do eu cultural, a exaltação biológica, o superhumano, o prazer, o jogo, resumem todo o pensamento de Nietzsche, que representa a grande volta contemporânea ao biológico. Nietzsche procura negar e esquecer a morte, jogar-se no mar do querer viver, identificar-se, e encontrar a todo o preço a libertação. A obediência total ao querer viver é a vontade de curar a doença da individualidade pelo enxerto e domínio violento do biológico sobre o cultural, do animal sobre o humano. Mas, como assinala Morin, o homem nunca será animal e a consciência acompanha sempre as tentativas de esquecimento. O homem sabe que procura esquecer a morte e este saber, que ele não pode destruir, traz continuamente o espectro.

Já a filosofia existencial "vive" a crise da individualidade como uma experiência antropológica fundamental. A angústia vai se tornar a grande detectora, o sexto sentido com o qual o filósofo da existência pressente o seu próprio destino e sua própria morte. O esforço para assumir a morte vai se efetuar na e pela experiência da angústia. A última resposta à angústia será encontrada na própria angústia. A angústia para Heidegger é a experiência do nada. Enquanto experiência do nada, a angústia revela a estrutura fundamental da morte na existência humana. Assim, a angústia, e conseqüentemente a própria morte, é o fundamento da individualidade. Mas, este "êxtase" nascido da angústia nega, ao que parece, o caráter angustiante da angústia e inverte o sentido. Assim, a angústia diante da morte se transforma em Heidegger em magia da morte como não absurda. Em oposição à metafísica heideggeriana, o existencialismo cristão afirma que a própria angústia nos revela a morte e o nada como se opondo à ten-

dência mais profunda e inevitável de nosso ser. A pessoa humana, em sua própria essência, não é existência para a morte.

E. Morin, em sua análise, restringiu-se à filosofia e à literatura porque estas nunca deixaram de falar da morte. Entretanto, como assinala Ariès⁽¹³⁾, o silêncio em relação ao tema da morte começa a ser removido nas ciências humanas. Tanto assim que, depois do livro de Morin, editado em 1951, surgiu uma história da morte (A. Tenenti, 1952 e 1957) e uma sociologia da morte (G. Gorer, 1954) bem como estudos interdisciplinares (H. Feifel, 1959).

Também a literatura de opinião fornece os primeiros sinais de redescoberta da morte. Atualmente, quase que mensalmente, a imprensa francesa, inglesa ou americana, destaca um livro ou algum fato peculiar observado sobre a morte.

Alguns autores, entretanto, revelam certo ceticismo em relação a esta publicidade em torno da morte.

A. Dumas⁽¹⁴⁾, considera que a morte ressurge como um problema mas não como um encontro. Para ele, a morte morre da sua ausência de significado em uma sociedade que duvida da fé, do heroísmo e do medo. O homem necessita formar imagens da vida e da morte e assim atribuir à vida um sentido. Ora, esta tarefa foi sempre favorecida e auxiliada pela sabedoria de uma cultura através de mitos e ritos, o que não ocorre no século XX.

Retrocedendo no tempo, verifica-se, conforme a análise de Morin⁽¹⁵⁾, que a necessidade de mitos e ritos já foi sentida pelo

¹³Ariès, P. - op. cit.

¹⁴Dumas, A. - Le Retour de la Mort. Esprit, Paris (3): 501 - 515, mar., 1976

¹⁵Morin, E. - O Enigma do Homem. Rio de Janeiro, Zahar, 1975

homem de Neandertal que não só recusa a morte mas também a rejeita, que a vence, que a soluciona no mito e na magia.

Jung também chama atenção para o que uma educação sem humanidade está fazendo ao homem quando afirma:

"... ele perde suas ligações com a família, com o passado ... aquele passado em que o homem sempre viveu. Hoje, acredita-se que nascemos tábula rasa, sem história, mas o homem sempre viveu no mito." (16)

Domenach⁽¹⁷⁾ acha difícil que uma sociedade que coloca os indivíduos abaixo da instituição possa ter alguma contribuição a dar em relação ao tema da morte. Segundo este autor,

"A elaboração do luto permanece incompleta quando nem a comunidade, nem a fé, nem a festa estão presentes para ajudá-la."

C. DeMuth Berg⁽¹⁸⁾ também se pergunta:

"Que contribuições positivas poderá trazer com seus estudos sobre a morte uma sociedade tecnológica que perdeu a visão das necessidades humanas e individuais e que parece encaminhar-se para a aceitação da violência sem sentimentos como sendo um fato natural da vida?"

¹⁶In: Evans, R.I. - Entrevistas com Jung e as Reações de Ernest Jones. Rio de Janeiro, Eldorado, s/d. p. 137

¹⁷Domenach, J. M. - op. cit., p. 417

¹⁸DeMuth Berg, Constance - Cognizance of the Death Taboo in Counseling Children. The School Counselor, 21 (1): 28 - 33, sep., 1973, p. 29

O interesse atual sobre o tema da morte será, portanto, apenas a consequência de um modismo passageiro? a volta do reprimido? ou ainda, como assinala Giard⁽¹⁹⁾,

"A procura desordenada de uma linguagem nova, adaptada à realidade da morte, como se procurar palavras para dizê-la nos proporcionasse novos gestos para vivê-la?"

Talvez todas estas razões se completem ...

Do ponto de vista psicológico e psicanalítico observa-se o mesmo tabu e a mesma situação paradoxal em relação ao tema da morte.

Wahl⁽²⁰⁾, assinala:

"É um fato surpreendente e significativo que o fenômeno do medo da morte ou a ansiedade em relação à mesma (tanatofobia) embora não seja clinicamente raro, quase não tenha descrição na literatura psiquiátrica ou psicanalítica... Isto significa que os psiquiatras, assim como os outros mortais, relutam em considerar ou estudar um problema que é tão intimamente e pessoalmente indicativo da condição humana? Talvez eles, tanto quanto seus pacientes, estejam confirmando a observação de La Rochefoucauld "não se pode olhar diretamente nem para o sol nem para a morte.""

Freud⁽²¹⁾ aconselhou ao homem que lidasse honestamente com suas atitudes frente à morte, a fim de tornar a vida mais suportável. Entretanto, a análise da obra de Freud revela uma re-

19 Giard, Luce - Petite Bibliothèque. Esprit, Paris (3): 529 - 536, mar., 1976, p. 529

20 Wahl, C.W. - The Fear of Death. In: Feifel, Herman (Ed.)- The Meaning of Death. New York, McGraw-Hill, 1959, p. 16-29; 19

21 Freud, S. - Consideraciones de Actualidad sobre la Guerra y la Muerte. In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. II, p. 2101 - 2117

jeição do medo inconsciente da morte, a qual, provavelmente, desempenhou um importante papel na elaboração de sua teoria sobre o instinto de morte.

Na formulação final da teoria de Freud^(22,23), dois instintos básicos impulsionam a ação humana, um para o amor e a integração, e outro para a desintegração e a destruição.

Segundo assinala Jones⁽²⁴⁾, Freud contentou-se, inicialmente, em enunciar o conflito mental em termos dos impulsos eróticos, derivados do instinto de reprodução, e dos impulsos do Ego, incluindo-se aí, predominantemente, o instinto de conservação. Esta postulação foi reformulada em 1914, quando chegou ao conceito de narcisismo, no qual deveria ser incluído o instinto de conservação. Assim, o único conflito visível era entre duas formas de instinto sexual: os impulsos narcisísticos e aloeróticos. Ora, isto era insatisfatório uma vez que Freud sempre esteve certo da existência de uma outra forma de instinto, além do sexual. Temporariamente o rotulou de "auto-interesse". Pouco depois, dois fatos ocorreram: Freud chegou à conclusão de que o instinto agressivo era distinto do instinto sexual e constituía um elemento primário do Ego, e constatou que a compulsão à repetição, observada em comportamentos lúdicos, nos sonhos dos neuróticos de guerra e no comportamento autodanificante dos masoquistas, era uma característica da vida instintiva que em sua natureza, portanto, era essencialmente conservadora. A par-

²²Freud, S. - Más Allá del Principio del Placer. In: _____ op. cit., T. III, p. 2507-2541

²³Freud, S. - Nuevas Lecciones Introdutorias al Psicoanálisis. In: _____ op. cit., T. III, p. 3101-3206

²⁴Jones, E. - Vida y Obra de Sigmund Freud. B. Aires, Ed. Nova, 1962, T. III

tir de então, Freud, ultrapassando a esfera biológica, dá à compulsão à repetição uma importância transcendental. Provavelmente, por influência de Fliess, que explicava todos os acontecimentos da vida através de uma inevitável periodicidade, e da doutrina nietzschiana do "eterno retorno", Freud igualou a tendência à repetição com a tendência a voltar a uma etapa prévia, o que, como observa Jones, está longe de ser evidente.

O fato é que Freud chega à conclusão de que o objetivo fundamental de todos os instintos é a reversão a um estado anterior. E, se os instintos visam o passado, por que haveriam de estancar diante da possibilidade de reduzir um organismo vivo a um estado pré-vital, o da matéria inorgânica? Assim, o fim último da vida deveria ser a morte. Desta maneira surge o célebre conceito do instinto de morte.

Ernest Jones faz a essa teoria duas objeções. A primeira é que Freud usa como base para sua argumentação uma teoria da recapitulação já ultrapassada na embriologia. Além disso, o fenômeno da recapitulação, dentro desta postulação, não implica em um retroceder; a célula está influenciada por sua história anterior, porém, como algo que a guia para frente e não como um estímulo para voltar ao passado. A segunda é que Freud parece confundir "telos" e "finis". O fato de que o corpo é composto de matéria que é e se tornará inorgânica não fornece embasamento para o argumento de que este é o objetivo do organismo.

Cabe acrescentar que Freud, apesar de defensor da teoria evolucionista, ao postular o instinto de morte não está aceitando a concepção darwiniana do instinto como um princípio genérico de explicação. Pois, como observa Money - Kyrle⁽²⁵⁾, os instintos, na acepção de Darwin, se desenvolvem pela seleção

²⁵ Money - Kyrle, R.E. - Uma Contribuição Inconclusa para a Teoria do Instinto de Morte. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R.E. - Temas de Psicanálise Aplicada. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 232-245.

de mutações que favoreçam a sobrevivência dos filhos e dos pais que os geram. Como imaginar, então, o desenvolvimento, por seleção, de um instinto de autodestruição?

Anthony⁽²⁶⁾ assinala, ainda, que o próprio comportamento de Freud entra em contradição com sua teoria. Sua biografia informa que, ao ser deflagrada a guerra de 1914, o pacifismo não fez parte de suas reações. Durante a segunda guerra, entretanto, o próprio Freud, em carta aberta a Einstein, escreve "... por que devemos protestar contra a guerra...? não podemos fazer mais que odiá-la. Somos pacifistas porque nossa natureza orgânica nos fez assim". Ora, à luz de seu comportamento anterior, observa Anthony, este argumento é estranho, uma vez que, dificilmente, Freud pode estar sugerindo que entre 1914 e 1932 sua natureza orgânica e constituição psíquica tenham mudado radicalmente.

O fato é que, como decorrência de sua teoria do instinto de morte, Freud usa o argumento analítico contra a existência de um medo básico da morte afirmando que o que se pensa conscientemente ser o medo da morte é, na verdade, uma cobertura para outros medos inconscientes. Assim, para Freud⁽²⁷⁾, o medo da morte surge subsequentemente ao período edipiano, como produto simbólico do medo de castração, para ele, o maior dos medos.

Esta interpretação do medo da morte como produto simbólico do medo de castração é, como sugere o próprio Jones⁽²⁸⁾, o produto de preocupações subjetivas mais do que de

²⁶Anthony, Sylvia - op. cit.

²⁷Freud, S. - El "Yo" y el "Ello". In: _____ op. cit., T. III, p. 2701-2728

²⁸Jones, E. - op. cit.

observações científicas, tanto assim que Jones recusa essa teoria e a interpreta à luz do próprio complexo edipiano de Freud.

Na teoria de O. Rank o medo da morte é tratado também como fenômeno derivado e secundário. Rank⁽²⁹⁾ considera que todas as ansiedades são causadas pela experiência do processo de nascimento e que as reações fisiológicas e psicológicas associadas com o medo, inclusive o da morte, recapitulam as reações do nascimento. Afirma que:

"A tendência à angústia, inerente à criança, tendência que deriva do trauma do nascimento, se transfere facilmente para todos os objetos possíveis, se manifesta ainda, de modo direto, biológico, por assim dizer, na atitude característica da criança com relação à morte... De modo geral, a criança não possui nenhuma idéia abstrata da morte, mas reage a cada caso de morte particular. "Estar morto" equivale para a criança a "estar ausente", isto é, separado, o que se refere diretamente ao traumatismo inicial."

Em relação ao tema da morte, parece que, na perspectiva psicanalítica, quem mais corajosamente o enfrentou foi M. Klein, ao afirmar que a fonte mais profunda do medo no homem é o medo da morte. Assim, como observa Riviere⁽³⁰⁾, para M. Klein, todos os medos estão profundamente relacionados com o mais profundo dos medos de que, em última instância, "qualquer perda" possa significar "perda total".

Freud⁽³¹⁾ negou o medo da morte como ansiedade primária baseado na observação de que o inconsciente, aparentemente, nada contém que dê substância ao conceito de aniquilamento da vi

²⁹ Rank, O. - El Trauma del Nacimiento. B. Aires, Paidós, 1972, p. 35 - 36

³⁰ Riviere, J. - A Fantasia Inconsciente de um Mundo Interior Re-fletida em Exemplos da Literatura. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R.E. - op. cit., p. 50 - 79

³¹ Freud, S. - Inhibicion, Sintoma Y Angustia. In: _____ op. cit., T.III, p. 2833 - 2883

da. M. Klein⁽³²⁾ discorda deste ponto de vista justamente porque suas observações analíticas demonstram a existência, no inconsciente, de um medo de aniquilamento da vida. Para ela, ao se supor a existência de um instinto de morte é preciso supor, igualmente, que nas mais profundas camadas da mente existe uma reação a este instinto na forma de medo de aniquilamento da vida. Assim, o perigo resultante da atividade interior do instinto de morte é a primeira causa de ansiedade.

Freud⁽³³⁾ sugeriu que a principal técnica ao alcance do instinto de vida em sua luta contra o instinto de morte é o desvio deste último para o exterior. Considerou este mecanismo a origem da projeção. Seguindo essa linha de pensamento, M. Klein⁽³⁴⁾, formulou a hipótese de que a ansiedade é suscitada pelo perigo que ameaça o organismo, decorrente do instinto de morte. Para ela a capacidade de um organismo para "reconhecer" o perigo oriundo de seus inimigos potenciais resulta da evolução de uma tendência para projetar neles a agressão que se sente dentro do referido organismo. Sendo assim, o medo da morte não seria o medo de um instinto de morte originalmente dirigido contra o próprio organismo, mas o medo de uma agressão projetada para atender aos interesses da própria autoconservação.

Finalmente, cabe salientar que também na psicologia resistências começam a ser sentidas contra a morte interdita. Nos últimos dez anos, publicações cada vez mais numerosas tem por objeto as condições e as reações sociais e individuais frente à morte.

³² Klein, Melanie - Sobre a Teoria de Ansiedade e Culpa. In: Klein, Melanie et alii - Os progressos da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 290 - 312

³³ Freud, S. - El "Yo" y el "Ello". In: _____ op. cit., T.III, p. 2701 - 2728

³⁴ Klein, Melanie - op. cit.

A Abordagem do Tema da Morte com a Criança: Um Problema de Ordem Educativa

Em decorrência do tabu frente ao tema da morte, o adulto não só adota uma atitude de negação em relação à necessidade de comunicar a morte à criança mas vai além, tentando afastá-la magicamente da morte. Isto tem sido comprovado, inclusive, através de experiências como, por exemplo, a realizada por Kastenbaum⁽³⁵⁾, na qual os adultos da amostra concentraram o emparelhamento da palavra morte com protagonistas idosos.

Entretanto, esta negação e esta "conspiração do silêncio" em relação ao binômio criança - morte são atitudes nefastas na medida em que poderão bloquear o desenvolvimento da criança. Esta não é ajudada pelas tentativas de protegê-la contra a morte, ao contrário, quando se tenta defendê-la, seu crescimento é prejudicado.

Freud⁽³⁶⁾ observou que as crianças não inibem a expressão do pensamento sobre a morte como o fazem os adultos, mas a desenvolvem tanto diretamente como na fantasia. Ora, mesmo no caso da morte, como assinala Logan Wright⁽³⁷⁾, a fantasia é sempre pior do que a realidade, como se pode constatar, por exemplo, no imenso alívio revelado por alguns pacientes - mesmo crianças - quando alguém discute diretamente com eles o fato de estarem morrendo.

³⁵ Kastenbaum, R. - Childhood: The Kingdom where Creatures Die. Clinical Child Psychology, 3(2): 11 - 13, Sum., 1974

³⁶ Freud, S. - Consideraciones de Actualidad sobre la Guerra y la Muerte. In: _____ op. cit., T.II, p. 2101 - 2117

³⁷ Wright, L. - An Emotional Support Program for Parents of Dying Children. Clinical Child Psychology, 3(2): 37 - 38, Sum., 1974

Kübler - Ross⁽³⁸⁾, que, nos últimos anos, tem trabalhado com crianças agonizantes, impressiona-se cada vez mais com a compreensão destas sobre a morte, afirmando que o conhecimento que possuem vai muito além do que ensina a psicologia do desenvolvimento infantil.

Para Adah Maurer⁽³⁹⁾, a eterna pergunta "de onde vem os bebês?" não é de forma alguma uma pergunta sobre a sexualidade adulta e sim uma pergunta profundamente religiosa e filosófica sobre a não existência. Ainda, para esta autora, o conceito de infinito é gratificante porque o equacionamos com imortalidade. Não importa quanto você conte, você sempre poderá contar mais. E é isto que é a imortalidade; não importa quanto você tenha vivido, você viverá um outro ano, dia, minuto. Este é o nosso desejo básico, alcançar o infinito.

As crianças amam o infinito. Elas lutam por ele quando falam de milhões, trilhões, etc. Tais números são muito mais fascinantes que os números menores. A insistência didática em relação aos números pequenos limita o espaço - vida, o tempo - vida e conseqüentemente o interesse da criança.

O dado principal das pesquisas realizadas com crianças sobre a morte é o de que a força da consciência da morte é uma força ativa em todos os níveis de idade. A verdade é, portanto, que não podemos afastar a criança da realidade da morte.

Finalizando estas considerações sobre as implicações educativas da abordagem do tema da morte com a criança, cabe lembrar a posição de Jerome Bruner⁽⁴⁰⁾ que, apoiado na hipótese de

³⁸Kübler - Ross, Elisabeth - The Languages of Dying. Clinical Child Psychology, 3 (2): 22 - 25, Sum., 1974

³⁹Maurer, Adah - Intimations of Mortality. Clinical Child Psychology, 3(2): 14 - 17, Sum., 1974

⁴⁰Bruner, J.S. - O Processo da Educação. S.Paulo, Ed. Nacional, 1971

que toda idéia pode ser representada de maneira honesta e útil nas formas de pensamento da criança, considera que a seleção acerca do que ensinar deverá sempre recair sobre os grandes temas, princípios e valores que uma sociedade considera merecedores de preocupação contínua de seus membros. Ora, em conformidade com o pensamento deste autor, pode-se afirmar que a morte - a pesar das resistências já analisadas - é inegavelmente um destes temas.

As Múltiplas Perspectivas de Investigação do Tema e o Enfoque Selecionado para o Presente Estudo: Abordagem Cognitiva

O tema da morte, evidentemente, permitiria uma abordagem filosófica, sociológica, antropológica, teológica, psicanalítica, etc. Entretanto, toda pesquisa implica em limitações e delineações de abordagem. Alguns fatores conduziram a restrição deste estudo ao aspecto cognitivo.

O dilema de como falar sobre a morte às crianças começa a ser uma preocupação daqueles que com elas lidam, na medida em que a maneira de falar-lhes deve estar de acordo com sua aptidão para compreender. Bruner⁽⁴¹⁾ considera que a abordagem de qualquer tema com a criança pressupõe investigações acerca da própria concepção da criança; somente quando equipado de tal conhecimento é que se está em condições de saber como a criança traduzirá, em seus termos subjetivos, o que lhe for apresentado. Portanto, o conhecimento da concepção que a criança tem da morte pode fornecer linhas mestras daquilo que ela é capaz de compreender nas diferentes etapas do desenvolvimento.

⁴¹Bruner, J. S. - op. cit.

Koocher⁽⁴²⁾ assinala que a perspectiva mais lógica para se iniciar uma investigação do conceito de morte é a de ligá-lo com a estrutura teórica do desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que a compreensão da morte ou de qualquer outro fenômeno natural é limitada pela extensão com que a criança é capaz de perceber, interpretar, classificar e integrar o estímulo de seu ambiente.

A proposição de Anthony⁽⁴³⁾ é a de que etapas na conceituação da morte podem iniciar etapas do crescimento intelectual. Considera ainda esta autora que todo pensamento que provoca uma etapa no desenvolvimento intelectual pode ser colocado na categoria criativa e daí sua importância.

Piaget⁽⁴⁴⁾, há quarenta anos, sugeriu que o encontro da criança com a idéia de morte desempenha um papel no desenvolvimento intelectual. A idéia de morte põe a curiosidade da criança em movimento, porque se, nas primeiras idades, para ela, toda causa está ligada a um motivo, ou intenção de um inventor ou fabricante, a morte surge como algo inesperado e inexplicável que requer uma explicação especial.

A solução do dilema de como falar com a criança sobre a morte, portanto, depende de estudos que focalizem a evolução do conceito de morte em relação com o desenvolvimento cognitivo. Esta é, precisamente, a finalidade desta investigação.

⁴²Koocher, G.P. - Childhood, Death, and Cognitive Development . University of Missouri, Columbia, Ph.D., 1972. Psychology , clinical. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A xerox Co., 1972, 81 p.

⁴³Anthony, Sylvia - op. cit.

⁴⁴Piaget, J. - A Linguagem e o Pensamento da Criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961

Objetivo

O presente estudo tem por objetivo verificar a relação entre diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte. Investiga esta relação através da utilização de tarefas para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, em moldes piagetianos, e de um instrumento especialmente elaborado para a sondagem da evolução do conceito de morte.

Hipóteses

A hipótese da pesquisa foi assim formulada:

H₁: Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

Da hipótese da pesquisa foram derivadas as seguintes subhipóteses:

H₂: Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

H₃: Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do significado da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

H₄: Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré - operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

Definição dos Termos

Conceito de Morte

O presente estudo focaliza o conceito de morte de um ponto de vista estritamente biológico - fisiológico, ou seja, como cessação definitiva das atividades funcionais dos seres animais e vegetais.

Dimensões do Conceito de Morte

Referem-se aos aspectos implícitos no conceito biológico de morte e operacionalmente definidos da seguinte forma:

Extensão: grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem, obtido através das respostas aos itens do instrumento de sondagem do conceito de morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto.

Significado: grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte, obtido através das respostas aos itens do instrumento de sondagem do conceito de morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto.

Duração: grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte, obtido através das respostas aos itens do instrumento de sondagem do conceito de morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto.

C A P Í T U L O I I

REVISÃO DA LITERATURA

Somente nos últimos quinze anos tem-se observado um interesse crescente em relação ao tema da morte, na área da pesquisa. Este fato talvez se justifique, não só em função do tabu, já analisado, mas também, em parte, pela falta de treinamento em técnica de pesquisa de grande número de estudiosos deste assunto.

Um levantamento das publicações dos anos de 1971-1975, segundo o Psychological Abstracts, revela um total de 555 trabalhos sobre o tema da morte, sendo 200 (36%) na área psicológica; 140 (25%) na área médica; 89 (16%) que englobam as áreas da sociologia, antropologia, filosofia, teologia, etc.; 82 (14%) na área psiquiátrica e 44 (7%) na área psicanalítica.

Em relação à psicologia, constata-se uma tendência ascendente quanto ao número de publicações nos últimos dois anos. Do total de 200 trabalhos, 29 (14%) foram publicados no ano de 1971; 23 (11%) em 72; 26 (13%) em 73; 48 (24%) em 74 e 74 (37%) no ano de 75. Verifica-se ainda que em relação a este total de 200 publicações, 33 (16%) focalizam o tema em relação à criança e destas 33, apenas 8 (24%) estudam o tema do ponto de vista evolutivo.

No Brasil, pelo que foi possível verificar, existe uma total falta de investigação e de dados empíricos nesta área. Esta lacuna é realmente desapontadora, uma vez que informações precisas quanto a este tema são de capital importância, tanto para os psicólogos de orientação clínica como para os da área de desenvolvimento.

A presente pesquisa pretende começar, em parte, a preencher este vazio.

Na revisão da literatura, uma tentativa é feita para apresentar as bases teóricas e os achados empíricos em duas áreas: desenvolvimento do conceito de morte e desenvolvimento cognitivo. Cada uma dessas áreas é discutida separadamente.

Desenvolvimento do Conceito de Morte

A pesquisa clássica de Nagy⁽¹⁾, com 378 crianças húngaras de 3 a 10 anos, é o ponto de partida para examinar como as crianças conceituam e lidam com a morte nas várias idades. Interpretando as idéias de morte expressas pelas crianças, através de palavras ou desenhos, Nagy encontrou evidências para a existência de três etapas. Na primeira (até 5 anos), não há noção de morte definitiva: a morte é compreendida como separação ou sono, e assim a criança a nega inteiramente, ou então, a morte é reconhecida como um estágio em que se está menos vivo; a criança aceita a morte como gradual e temporária. Portanto, nesta fase, a criança não reconhece que a morte envolve total cessação da vida e não compreende a não reversibilidade da morte. A segunda (entre 5 e 9 anos), caracteriza-se por uma forte tendência a personificar a morte, que é percebida como "alguém" que vem para levar as pessoas, ou é ainda identificada com o próprio morto; a morte é compreendida como irreversível, porém não como inevitável, ou seja, como algo que acontece a todos e sobretudo a ela mesma. Somente na terceira etapa (9 a 10 anos), a criança reconhece a morte como cessação das atividades do corpo e como inevitável; a morte é entendida como um processo que ocorre em todos e cujo resultado perceptual é a dissolução da vida do corpo. Na medida em que a criança compreende a morte como um processo que opera dentro de nós, ela realiza sua natureza universal. Nagy observa ainda que, nesta etapa, não somente a concepção da morte se torna mais realista como também a perspectiva da criança em relação ao mundo caminha nesta direção. Na verdade, a concepção da criança sobre a morte reflete em ampla medida sua idéia geral do mundo.

¹Nagy, Maria H. - The Child's View of Death. In: Feifel, Herman (Ed.) - The Meaning of Death. New York, McGraw-Hill, 1959, p.79-98.

Kübler - Ross⁽²⁾ concorda com os achados de Nagy quanto à personificação, afirmando que crianças, após a idade de 5 anos, consideram a morte como um homem, um lobisomem que vem para levar as pessoas.

Kastenbaum⁽³⁾, ao estudar a relação entre a descoberta da morte e o desenvolvimento global, declara que a descoberta perceptual e cognitiva da morte ocorre dentro de um contexto de complexa e rápida mudança da atividade intelectual da criança. Os conceitos de passado e futuro, de tempo como uma "quantidade" e de conservação - não conservação, tanto dos objetos como do próprio self, estão entre as idéias fundamentais que influenciam e são influenciadas pelo pensamento da morte. Segundo este autor, o conceito de morte, como outros conceitos que se desenvolvem da infância à adolescência, depende das experiências dos indivíduos, e somente na adolescência estes são verdadeiramente capazes de apreenderem o conceito de morte bem como o significado da vida.

M. Tallmer, R. Formanek e J. Tallmer⁽⁴⁾, ao discutirem seus achados, mencionam que os mesmos confirmaram os de Hunerberg e colaboradores, segundo os quais o conceito de morte na criança tem aspectos evolutivos similares àqueles encontrados em pesquisas sobre outros conceitos, as quais revelam que crianças mais velhas possuem noções mais realistas, adequadas e causais. Ressaltam ainda que o conceito de morte desenvolve-se mais lentamente do que a diferenciação entre animados e inanimados.

²Kübler - Ross, Elisabeth, M.D. - On Death and Dying. New York, Macmillan, 1969

³Kastenbaum, R. - Childhood: The Kingdom where Creatures Die. Clinical Child Psychology, 3 (2): 11 - 14, Sum., 1974

⁴Tallmer, Margot; Formanek, Ruth e Tallmer, J. - Factors Influencing Children's Concept of Death. Clinical Child Psychology, 3 (2): 17 - 19, Sum., 1974.

Melar⁽⁵⁾ entrevistou 41 crianças americanas entre 3 e 12 anos acerca de suas idéias sobre a morte. As entrevistas foram registradas e avaliadas por um grupo de três juizes, e os conceitos expressos pelos sujeitos permitiram uma classificação em quatro categorias. Na primeira categoria (entre 3 e 4 anos), constata-se relativa ignorância do significado da morte; a compreensão da morte é vaga, caracterizada por uma escassez de conceitos, sendo que muitos sujeitos equacionam a morte com acidente ou doença. Na segunda (entre 4 e 7 anos), a morte é um estado temporário; nesta categoria as crianças negam o caráter definitivo da morte, concebendo-a como reversível e atribuindo sentimentos e funcionamento biológico ao morto similares aos dos vivos. Na terceira (entre 5 e 10 anos), a morte é definitiva, mas o morto funciona biologicamente; nesta fase as crianças parecem saber que o morto não pode ser trazido de volta à vida, mas acreditam que os mesmos podem ver, ouvir ou sentir. Na quarta categoria (entre 6 e 12 anos), a morte é definitiva e implica na cessação de todas as funções biológicas; as crianças classificadas nesta categoria expressam conceitos realistas sobre a morte. Portanto, as crianças do 3º e 4º grupos percebem a morte como final e irreversível.

Gesell^(6,7) e seus colaboradores exploraram o desenvolvimento progressivo do conceito de morte nas crianças de 5 a 16 anos. Constataram que de 1 a 3 anos a compreensão da idéia de morte é escassa ou nula. Aos 4 anos o conceito é muito limitado; a criança usa a palavra com uma noção muito vaga de seu significado. Aos 5 anos o conceito se torna um tanto mais realista, parecendo a criança reconhecer, embora vagamente, o caráter último da morte,

⁵Melar, J. D. - Children's Conceptions of Death. Journal of Genetic Psychology, 123 (2): 359 - 360, Dec., 1973

⁶Gesell, A.; Ilg, F.L. e Ames, L.B. - El Niño de 5 a 10 años. B. Aires, Paidós, 1971

⁷Gesell, A.; Ilg, F.L. e Ames, L.B. El Adolescente de 10 a 16 años. B. Aires, Paidós, 1971

falando dela como "o fim", mas admitindo que possa se tratar de um processo reversível; a pessoa morta é aquela que carece de atributos dos vivos, reconhecendo a criança, sobretudo, a imobilidade do morto; parece compreender a morte como fato natural, geralmente associado com a velhice. Aos 6 anos surge uma nova percepção: a criança relaciona a morte com o ato de matar, como resultado de agressão ou assassinato, com doença e ainda com velhice; continua, ainda, a considerá-la como um processo reversível. A idade de 7 anos é análoga a de 6, embora evidenciando uma compreensão melhor, isto é, mais pormenorizada e reflexiva; não compreende a morte como processo biológico, mas se interessa por ela em termos de experiência humana específica. A idade de 8 anos é caracterizada por uma aceitação não emocional da inevitabilidade da morte para todos, inclusive, para ela mesma. O conceito de morte das crianças de 9 anos parece refletir uma grande preocupação com os aspectos biologicamente essenciais.

Gesell e seus colaboradores descrevem as crianças de 10 anos como mais positivas e práticas na abordagem da morte; o fato importante para estas crianças é que as pessoas morrem e são enterradas; sabem que depois da morte, com o tempo, o corpo se desintegra ou se mumifica, mas não dedicam maior reflexão a este assunto. Aos 11 anos as idéias das crianças sobre a morte parecem ser afetadas por suas experiências com a mesma; nesta idade "teorizam" sobre o que sucede depois da morte, fazem comentários sobre parentes e amigos que faleceram e sobre a morte de animais de estimação. Crianças com 12 anos revelam uma maior preocupação sobre a questão da morte e, principalmente, sobre a natureza da outra vida. Na idade de 13 anos a especulação cresce, mas a morte de si próprio é vista como distante de um futuro imediato. Aos 14 anos uma das tendências mais fortes é a de assinalar a inevitabilidade da morte, o que, entretanto, é acompanhado de uma aceitação positiva; nesta fase também a vida é mais importante que a morte e as crianças revelam o desejo de viver uma vida plena antes de morrer. A idade de 15 anos é marcada por um ceticismo acerca da natureza do céu e a imortalidade é vista, sobretudo, como os mortos vivendo na lembrança dos que continuam vivos. Os de 16

anos relatam que apesar de pensarem pouco na morte são grandemente afetados ao passarem por uma experiência com a mesma.

Bolduc⁽⁸⁾ realizou uma pesquisa com 104 crianças da cidade de Nova York, de 9 a 14 anos de idade, com os seguintes objetivos: comparar o nível do conceito de morte em crianças que haviam sofrido experiência com a morte, através da perda de um dos pais ou irmão, com o conceito de morte em crianças que não haviam passado por tais experiências; mostrar o desenvolvimento progressivo do conceito de morte na criança e explorar as experiências das crianças em relação a diferentes aspectos da morte.

Seis situações hipotéticas de morte, descrevendo diferentes tipos de acontecimentos relacionados com a morte, foram desenvolvidas para serem utilizadas como medida cognitiva do conceito de morte. Uma entrevista programada foi também utilizada para obter informações sobre as experiências das crianças com os diferentes aspectos da morte.

As seis situações hipotéticas de morte permitiram à autora avaliar três grandes níveis de compreensão da morte, com dois subestágios em cada nível:

1 - Nível descritivo:

O sujeito, neste nível, relata o que ele observa diretamente ou o que outros relataram em suas conversas sobre a morte e o morto: (a) aspectos concretos da morte: uma descrição da inabilidade do morto para agir ou sentir, e/ou observações sobre os movimentos corporais que não são mais possíveis para ele; (b) aspectos afetivos da morte: sentimentos estão associados com experiências de morte, mas sem explicação para os mesmos.

⁸Bolduc, Jeannette - A Developmental Study of the Relationship between Experiences of Death and Age and Development of the Concept of Death. Columbia University, Ed. D., 1972. Education, psychology. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 160 p.

2 - Nível causal:

Explicações causais são dadas quanto à cessação das funções vitais que determinam o estado de não vida: (a) aspectos concretos da morte: aspectos corporais da morte que levam a um estado de não vida e que revelam a crescente aptidão do sujeito para apreender o significado das causas da morte; (b) aspectos afetivos da morte: são identificadas as causas para os sentimentos associados à morte.

3 - Nível inferencial:

As respostas são abstratas e ultrapassam o que é diretamente observado. Os sujeitos inferem consequências da morte tanto para ele como para os outros: (a) aspectos abstratos da morte: inferências sobre as diferentes possibilidades de uma outra vida. A incerteza acerca da natureza da morte e de uma vida depois da morte são também expressas; (b) aspectos afetivos da morte: a expressão de um maior conhecimento das implicações positivas e negativas do significado da morte para ele mesmo e para os outros.

Os resultados obtidos revelaram diferença significativa, quanto ao nível do conceito de morte, entre crianças que sofreram experiências com a morte e aquelas que não passaram por este tipo de experiência. A análise das respostas às situações hipotéticas de morte e à entrevista programada apontaram para o papel das experiências com a morte no desenvolvimento de um nível mais alto do conceito de morte.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa - desenvolvimento progressivo do conceito de morte - o de maior interesse para o presente estudo, os resultados encontrados mostraram que há diferença quanto ao nível de respostas às situações hipotéticas de morte em crianças de diferentes idades. Análises posteriores mostraram entretanto, que estas diferenças só ocorrem quando o intervalo entre uma idade e outra é de mais de um ano.

Gerald Koocher^(9,10), a partir de uma conceituação cognitiva do desenvolvimento da personalidade em bases piagetianas, explorou o desenvolvimento do self e as atitudes das crianças frente à morte.

A amostra compunha-se de 75 crianças americanas, cujas idades variavam de 6 a 15 anos, com um nível intelectual pelo menos normal e nível sócio econômico médio. Uma lista de adjetivos foi usada a fim de obter informações de cada criança quanto ao seu self conceito, percepção dos outros e self ideal. Cada criança foi testada quanto ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e respondeu a quatro perguntas sobre a morte: "O que faz as coisas morrerem?" "Como você faz as coisas mortas voltarem à vida?" "Quando você morrerá?" e "O que acontecerá então?"

Foi hipotetizada uma relação entre personalidade e desenvolvimento cognitivo e entre desenvolvimento cognitivo e as atitudes da criança frente à morte. Os resultados mostraram que as avaliações da personalidade e as respostas às questões sobre a morte estão significativamente relacionadas com o desenvolvimento cognitivo.

Ao analisar as respostas das crianças às quatro perguntas sobre a morte, Koocher agrupou-as de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo, a fim de melhor compreender o raciocínio implícito nas mesmas. As respostas à pergunta "O que faz as coisas morrerem" possibilitaram uma classificação em três níveis. No nível 1, as respostas revelam raciocínios fantasiosos, pensamento mágico e/ou causas realistas da morte que estão ligados com os

⁹Koocher, G.P. - Childhood, Death, and Cognitive Development. University of Missouri, Columbia, Ph.D., 1972. Psychology, clinical. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 81 p.

¹⁰Koocher, G.P. - Talking with Children about Death. American Journal of Orthopsychiatry, 44(3): 404-411, April, 1974

processos de pensamento egocêntrico da criança, descritos por Piaget. Esta é a fase do self na qual os limites do Ego estão ainda em formação e as explicações da criança estão intimamente ligadas com suas experiências individuais. Este tipo de resposta foi característico da criança na fase pré-operacional. O nível 2 inclui meios específicos de infligir a morte, com ou sem intenção. Nomeação específica de armas, venenos, ou outros meios estão incluídos neste grupo. Esta categoria de resposta foi mais típica da criança na etapa operacional concreta. O nível 3 inclui agrupamentos relativamente abstratos de possibilidades mais específicas. A idéia da deterioração física, nomeação de classe de causas ou o reconhecimento da morte como processo natural estão incluídos neste grupo. As respostas desta categoria foram mais típicas das crianças na fase operacional formal, embora estas dessem, também, respostas do nível 2.

As respostas à pergunta "Como você faz as coisas mortas voltarem à vida" evidenciaram que as crianças da fase pré-operacional geralmente acreditam ser possível reviver as coisas mortas, descrevendo meios pelos quais isto pode ser realizado. Nesta etapa, a criança é incapaz de partilhar a experiência dos outros de maneira significativa e, além disso, não é totalmente capaz de distinguir entre animados e inanimados. Uma vez que a criança não tem nenhuma experiência pessoal com a morte, não se pode esperar que ela, nesta etapa, considere a morte como permanente. Entretanto, nenhuma criança da fase concreta e da fase formal deram esse tipo de resposta. Quanto às duas últimas perguntas, as respostas das crianças foram amplamente diversificadas, não permitindo ao autor estabelecer nítidas diferenças entre os níveis de desenvolvimento cognitivo. Entretanto, Koocher chama atenção para o fato de que respostas em termos de personificação, esperadas para a última pergunta, não ocorreram.

Sylvia Anthony⁽¹¹⁾, uma das mais importantes estudiosas do tema da morte, mostra como o conceito de morte se desenvol

¹¹Anthony, Sylvia - The Discovery of Death in Childhood and After. New York, Basic Books, 1972

ve nas crianças em função da idade e da inteligência, e como este desenvolvimento pode ser relacionado com outros conceitos tais como o de vida e o de causalidade.

Em sua primeira pesquisa, realizada em 1940 com 128 crianças inglesas, examinou a relação entre o desenvolvimento do pensamento e o conceito de morte através de três métodos: registros do comportamento da criança feitos pelos pais; definição da palavra morto, inserida no teste de vocabulário da escala de Termam - Merrill; um teste de complementação de estória, traduzido da forma francesa elaborado por Madeleine Thomas. Os resultados obtidos com o terceiro método, uma vez que as histórias são ficções, estimulam a fantasia da criança, enquanto que os dois primeiros métodos foram planejados para observar a apreensão e descrição do fato por parte da criança. A relação entre o conceito de morte e a idade foi estudada mais precisamente pelo segundo método.

A partir dos dados obtidos pelas diferentes técnicas e principalmente da análise das definições dadas à palavra morto, Anthony identificou cinco categorias para o significado da morte. No nível mais baixo de compreensão, categoria A, as crianças parecem ignorar completamente o significado da morte e dão respostas irrelevantes. A categoria B inclui crianças que revelam algum grau de compreensão da morte, embora limitada. A categoria C inclui sujeitos cujas respostas indicam que eles compreendem o significado da morte. Em suas respostas, as crianças, neste nível, se referem à morte de pessoas e mencionam alguns aspectos da morte, como funerais, etc. A categoria D, o quarto nível, Anthony considerou como uma etapa de transição. Nesta etapa, as crianças dão respostas que evidenciam a compreensão dos aspectos mais abstratos da morte, mas ainda não são capazes de expressar a generalização, ou seja, suas respostas são associadas exclusivamente aos seres humanos. O mais alto nível, categoria E, inclui respostas indicativas da compreensão dos aspectos lógicos ou biológicos da morte, tais como o conhecimento de que a pessoa morta não tem pulsação e não é capaz de respirar.

Os achados da pesquisa de Sylvia Anthony indicaram um desenvolvimento do pensamento conceitual na direção ascendente, da categoria A para a categoria E, em função da idade cronológica e, principalmente, da idade mental. A idade entre 7 e 8 anos aparece, nesta investigação, como um marco de mudança; as crianças nesta idade deram respostas da categoria C. A idade média das crianças na categoria B foi de 5 anos e meio, sendo que a assimilação completa só surgiu em torno dos 12 anos.

A idade de 7 e 8 anos (etapa C) é decisiva porque somente a partir desta é que a criança define morto como negação de vivo. Naturalmente isto não significa que a antítese mais ampla que se estabelece entre o orgânico e o inorgânico esteja necessariamente dentro da capacidade de classificação verbal da criança. Esta etapa é marcada também pelo interesse no ritual que circunda a idéia de morte, sendo, conseqüentemente, aquela em que maiores diferenças culturais podem ser notadas. Anthony discute o fato de que respostas de personificação não surgiram nas crianças inglesas por ela examinadas e que esta característica, citada no estudo de Nagy⁽¹²⁾, provavelmente se explica em função da língua e do ambiente das crianças húngaras.

Este primeiro estudo de Anthony, realizado há mais de 30 anos, continua sendo uma das mais compreensivas explicações dos estágios de desenvolvimento do conceito de morte na criança. Retomado em sua publicação de 1972, foi enriquecido e complementado pelas sistemáticas investigações da autora.

Aprofundando suas discussões sobre as etapas do conceito de morte, Anthony, como já se disse inicialmente, estabelece relações com a noção de vida e de causalidade. Isto a leva à teoria do animismo infantil e aos estudos sobre a aquisição da noção

¹²Nagy, Maria H. - Op. cit.

de causalidade, e, portanto, conseqüentemente, a Piaget^(13,14), que considera a mentalidade infantil como diferente do homem civilizado por ser animista e pré-lógica.

De acordo com Piaget, o animismo infantil se subdivide em quatro etapas: na primeira (até 6 - 7 anos) a vida é assimilada à atividade em geral. A vida é definida por uma atividade, em geral útil ao homem, e atribuída a seres inanimados. Apesar das respostas muito divergentes dadas pelas crianças, há um fundo comum que é a afirmação da finalidade inata da natureza e de um continuum de forças destinadas a realizar os fins. Na segunda etapa (7 - 8 anos) a vida é atribuída a tudo que se move. Na terceira etapa (8 - 12 anos) a vida é atribuída às coisas que parecem se mover por elas mesmas; a partir daí a percepção da criança se aproxima progressivamente daquela do adulto.

Por outro lado, há um período, durante os três primeiros anos de vida, em que o aspecto mais significativo do desenvolvimento é o interesse da criança pela classificação elementar de objetos, embora seu catálogo de símbolos verbais seja inferior às suas conceituações (Ex.: chama todos os homens de papai embora já tenha revelado antes a capacidade de distinguir seus pais). Nesta etapa o uso ou função de um objeto não é conceitualmente distinguido, mas ligado com a aparência, com o fenômeno total. A criança pergunta "o que?" antes de começar a perguntar "por que?". Há uma incapacidade para acompanhar a representação do objeto naquelas propriedades essenciais que servem como fundamento das relações com outros objetos. Piaget fala de uma etapa em que a criança ainda concebe as causas como meras funções de objetos percebidos.

¹³Ver Piaget, J. - La Représentation du Monde chez l'Enfant. Paris, P.U.F., 1947

¹⁴Ver Piaget, J. - A Linguagem e O Pensamento da Criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961

Quando a função e o fenômeno são inseparáveis a coisa é o que ela deve ser, e deve ser o que é ou parece ser. A questão porque uma ação é ou não realizada não surge nesta etapa. Este é justamente o "background" psicológico para o fato da criança geralmente não fazer perguntas do tipo "por que" logo que ela começa a falar, e também para o fato dela não revelar preocupação com a morte antes de alcançar a fase de perguntas sobre razões, causas, motivos e conexões necessárias entre eventos. Quando a criança adquire nomes para os objetos, o nome representa o fenômeno como um todo, tanto função como aparência.

Em relação ao conceito de morte, assinala Anthony⁽¹⁵⁾, a transição da etapa A para a B é caracterizada pela presença do "porque" prevalecendo sobre "o que", e essa transição envolve o desenvolvimento do conceito de causa que se faz justamente a partir dos 3 anos. É na etapa B e não na A que o conceito de morte emerge e esta emergência só pode ser compreendida se considerarmos o desenvolvimento da apreensão da causalidade. A categoria B corresponde a uma fase de exploração cognitiva na qual as questões "por que?" aparecem abundantemente. Essa busca verbal de causas sugere uma atividade que foi previamente prejudicada pela concentração no processo de adquirir nomes para os fenômenos. Agora a aprendizagem requer coligação ou, na formulação de Spearman, a educação de correlatos. A educação verbal de correlatos começa na fase do "por que?".

Quanto à origem do conceito de causa, afirma Sylvia Anthony, não parece estar na experiência da associação entre eventos (Hume) nem apenas na de cessação ou interrupção de tal associação (Stern), embora esta seja necessária; mas a origem do conceito causal não é suficiente até que a criança tenha alcançado a etapa de separar função de objeto - totalidade e de perceber a mudança na relação esperada entre função e aparência de um fenômeno.

¹⁵Anthony, Sylvia - Op. cit.

Em conexão com o conceito de morte a função é frequentemente a de movimento, e a associação inicial que se estabelece é a de morte como imobilidade, sendo o movimento o principal critério de estar vivo.

Piaget, a partir da observação da preocupação de crianças de 6 - 7 anos com o tema da morte, considera que esta é importante para o desenvolvimento e amadurecimento do conceito de causalidade. Assim, tudo parece regulado até que a criança se torna consciente da diferença entre vida e morte. A partir daí, a idéia de morte incentiva a curiosidade da criança, pois, se tudo é acasalado a um motivo, a morte exige uma explicação especial. Se a criança nesta etapa fica confusa com o problema da morte é justamente porque, em sua concepção das coisas, a morte aparece como inexplicável. Piaget, ao estudar a linguagem e o pensamento da criança, coloca esta questão e afirma que entre as perguntas que a criança faz sobre as plantas, os animais e o corpo humano, são precisamente aquelas que se referem à morte que a farão abandonar a etapa de puro finalismo e a adquirir a noção de causalidade estatística ou acaso. Sylvia Anthony, aprofundando estas considerações de Piaget, demonstra como a criança progride, realizando uma série de descobertas, chegando intelectualmente à concepção das leis da natureza e da causalidade operando em acordo com tais leis. Abandona assim a indução causal e começa a ponderar sobre a universalidade da lei natural. Ao estabelecer a relação entre morte e humanidade como uma categoria na qual ela própria está logicamente incluída, atinge o máximo de desenvolvimento.

Desenvolvimento Cognitivo

Uma vez que o presente estudo visa uma abordagem da evolução do conceito de morte em diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo, torna-se necessário, no exame da literatura, focalizar as contribuições de Jean Piaget, provavelmente, o mais importante teórico da área do desenvolvimento cognitivo. A relevância de Piaget se deve à sua preocupação constante e prioritária com

a investigação da gênese do conhecimento, submetendo-a, pela primeira vez na história da ciência e da psicologia, a um tratamento experimental sistemático. Seu trabalho encontra repercussão e aplicação na área da educação, da psicologia e, praticamente, em todos os estudos sobre as fases evolutivas da criança.

Relações entre o Sistema de Piaget e Outras Teorias

Através de investigações experimentais, Piaget chegou a elaborar um sistema teórico - Epistemologia Genética - que, em termos mais específicos, pode ser definido como o estudo dos processos de transição de estruturas cognitivas menos acabadas para estruturas mais acabadas e das leis que governam a organização dessas estruturas que se sucedem ao longo dessa evolução. Em resumo, é o estudo da gênese e das estruturas do conhecimento.

Como assinala Flavell⁽¹⁶⁾, há quatro interpretações com as quais Piaget compara sua própria posição: o associacionismo, o intelectualismo, a teoria gestaltista e a teoria do ensaio e erro.

Em relação à posição associacionista, Piaget aceita como inquestionável a posição da experiência intelectual e perceptual, mas discorda com o empirismo que considera a experiência como se impondo por si mesma, sem que o sujeito necessite organizá-la. Piaget, ao contrário, sustenta a posição epistemológica de que a relação sujeito - objeto é algo sutil e complexo que acarretam importantes modificações evolutivas.

A posição de Piaget difere do intelectualismo quando este afirma o caráter invariante e irreduzível de toda a inteligência. Para Piaget esta característica de invariabilidade existe apenas para os aspectos funcionais. Como se disse, o objeto central da psicologia evolutiva de Piaget é o estudo das mudanças ontogenéticas da estrutura cognitiva, e semelhantes mudanças não têm lugar na posição intelectualista.

¹⁶Flavell, J.H. - La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. B.Aires, Paidós, 1971

Em relação à teoria gestaltista, há vários pontos de semelhança com Piaget. Assim, ambos recusam a atribuição de forças específicas à inteligência; ambos são holistas e admitem que as atividades cognitivas e as realidades são totalidades estruturadas e não sínteses associativas de elementos; ambos concebem a inteligência e a percepção como sistemas em equilíbrio. Por outro lado, Piaget discorda da teoria gestaltista em outros pontos: para ele os esquemas são unidades estruturais mais dinâmicas e modificáveis que as "gestalten". Estas são ahistóricas no que diz respeito à experiência, não resultando de interações passadas com o ambiente; a reorganização da gestalt é expressão necessária de um nível determinado de maturação neural e sensorial. Já os esquemas são produtos finais de uma história de experiências complexas e contínuas; são dinâmicos em um sentido genético, modificando-se continuamente na medida em que se generalizam para dar lugar a novos dados da realidade.

Piaget concorda com a teoria do ensaio e erro na medida em que esta ressalta o papel da experiência corretiva na construção e transformação dos esquemas. Entretanto, não aceita que o desenvolvimento intelectual dependa de tentativas assistemáticas e não dirigidas. Para Piaget todos os ensaios e erros implicam, pelo menos, em um mínimo de direção em relação à realidade; um "tatear" puro é impossível pela própria natureza do funcionamento intelectual.

A posição de Piaget, a rigor, representa uma síntese epistemológica a partir destas posições, sendo que destas, o associacionismo e o gestaltismo são mais esclarecedores para a teoria de Piaget e, portanto, merecem especial atenção.

Em suma, como observa Seminério⁽¹⁷⁾, dentro de uma perspectiva histórica, os mais importantes antecedentes de Piaget

¹⁷ Seminério, F.L.P.-Epistemologia Genética. In: Curso de Introdução à Metaciência em Psicologia. Rio de Janeiro, F.G.V./C.P.G.P.A., 1975, 24 p.

se encontram em duas posições que se sucedem em aberta antinomia: uma em que prevalece um geneticismo sem estrutura (associacionismo); outra em que há um estruturalismo sem gênese (gestaltismo). Piaget assume uma posição dialética, procurando sintetizar o estruturalismo com uma posição genético funcional, quando considera a necessidade de uma investigação que articule as estruturas cognitivas com o processo genético e vice-versa.

Propriedades Básicas do Funcionamento Intelectual

Para Piaget existe uma estreita relação entre a inteligência e os fundamentos biológicos e anatômicos. Mas, se as estruturas biológicas herdadas condicionam o que podemos perceber diretamente, a inteligência, com o passar do tempo, transcende os limites impostos por estas propriedades estruturais ou por esta herança específica, como a chama Piaget. Por isto, estas estruturas neurológicas facilitam ou dificultam o funcionamento intelectual, mas não o explicam.

O que herdamos, segundo Piaget, é um modo de funcionamento intelectual e não as estruturas cognitivas como tais. Estas só passam a existir no decorrer do desenvolvimento. O que herdamos é um "modus operandi", uma maneira específica de efetuar os intercâmbios com o ambiente. Este modo de operar, estas propriedades fundamentais do funcionamento intelectual, permanecem constantes durante a vida, apesar da ampla variedade de estruturas cognitivas, e por isto são chamados de invariantes funcionais. Os dois invariantes básicos do funcionamento intelectual são a organização e a adaptação, subdividindo-se esta última em assimilação e acomodação.

Todo ato inteligente supõe algum tipo de estrutura intelectual, alguma forma de organização dentro da qual se desenvolve, e o aspecto dinâmico da organização é a adaptação. Esta, como se disse, supõe dois componentes: assimilação - ação do sujeito sobre o objeto que pode ser incorporado fisicamente a nível biológico ou instrumentalmente a nível psicológico - e acomodação - ação

do objeto sobre o sujeito que se vê obrigado a modificar-se. Entretanto, a assimilação e a acomodação são simultâneas e indissociáveis ou seja: a adaptação é um fato unitário e a assimilação e a acomodação são abstrações desta realidade unitária. Na medida em que existe uma relação recíproca, as mudanças na estrutura assimilativa orientam novas acomodações e as novas tentativas de acomodação estimulam reorganizações estruturais.

Esta interpretação dos invariantes funcionais assegura o progresso cognitivo, ficando estabelecido que, em termos práticos, este progresso é tipicamente lento e gradual. Um organismo só pode assimilar coisas para cuja assimilação foi preparado por assimilações passadas. Por outro lado, o organismo é incapaz de acomodar-se às potencialidades do objeto que não pode assimilar, dentro de seu sistema de significados, em um momento dado.

O comportamento é mais adaptável quando acomodação e assimilação estão equilibradas, porém tal equilíbrio é sempre temporário, ou seja: as estruturas movem-se continuamente para um estado de equilíbrio e quando se atinge um estado de relativo equilíbrio a estrutura é mais claramente delineada; mas este próprio delineamento revela inconsistências e lacunas na estrutura que não se haviam evidenciado antes. Assim, como assinala Phillips⁽¹⁸⁾,

"Cada estado de equilíbrio traz em si as sementes da própria destruição, pois as atividades da criança são, doravante, dirigidas no sentido de reduzir essas inconsistências e preencher estas lacunas."

Ou, como diz Seminério⁽¹⁹⁾,

"A adaptação se processaria assim atendendo a um princípio - limite, o do equilíbrio. Enquanto princípio - limite, este determina um processo real e permanente: o processo da equilíbrio - ção."

¹⁸Phillips, J.L.Jr. - Origens do Intelecto: A Teoria de Piaget. S. Paulo, Ed. Nacional/U.S.P., 1971, p. 13

¹⁹Seminério, F.L.P.-op. cit., p. 5

Em suma: o processo pelo qual as estruturas mudam de um estado a outro se chama de equilíbrio e o resultado deste processo é o equilíbrio. O equilíbrio é sempre dinâmico e nunca absoluto, mas a consecução de um sistema relativamente equilibrado de ações é a conclusão esperada de cada uma das unidades de desenvolvimento assinaladas por Piaget.

Unidades do Desenvolvimento Cognitivo

Piaget dividiu o curso do desenvolvimento cognitivo em unidades chamadas períodos, subperíodos e estágios.

A compreensão destes conceitos torna-se relevante para o presente estudo, pelo embasamento que fornece ao mesmo, sendo que as melhores descrições do uso destes termos, em Piaget, são encontrados nos trabalhos de Flavell⁽²⁰⁾ e Phillips⁽²¹⁾.

Três princípios são fundamentais para a compreensão do que é período em Piaget. Primeiro, diferentes crianças atravessam a sequência de períodos em uma ordem invariável, embora as idades em que aparece um determinado período possam variar consideravelmente. Segundo, embora cada período seja designado por seus aspectos operativos mais recentes, outros podem estar funcionando simultaneamente. Terceiro, cada período é a formação de uma estrutura total que inclui as anteriores dentro das necessárias subestruturas.

Piaget utiliza a palavra período para designar as principais épocas do desenvolvimento, estágio para as subdivisões menores dessas épocas, utilizando, ainda, o termo subperíodo. Assim, as principais unidades do desenvolvimento cognitivo para Piaget são: período sensório-motor, período das operações concretas - subdividido em subperíodos chamados pré-operacional e operacional concreto - e período das operações formais.

²⁰Flavell, J. H. - op. cit.

²¹Phillips, J. L. Jr. - op. cit.

O período sensório-motor (0 a 2 anos) é caracterizado por uma crescente diferenciação e organização mais coerente das atividades sensório-motoras. Implica em ajustamentos sensório-motores ao mundo mais do que em manipulações simbólicas. O plano da realidade da criança é o da ação direta, havendo pouca possibilidade de transferência. Visando uma descrição mais precisa, Piaget divide este período em seis estágios, os quais não cabe aqui por-menorizar.

No período das operações concretas, o subperíodo pré-operacional (2 a 7 anos), caracteriza-se pela transformação de um organismo cujas funções mais inteligentes são as perceptuais e lo-comotoras para um organismo capaz de um nível superior de cogni-ção - o da representação. O plano da realidade da criança muda da ação direta para a representação. O requisito principal da repre-sentação é a capacidade para distinguir os significantes dos sig-nificados, o que é feito pela função simbólica. Uma criança do período anterior não pode evocar interiormente um significante que simboliza um significado; aparentemente percebe o sinal e seu sig-nificado como unidade única, e raramente pode utilizar sinais que não sejam concretos; já a criança pré-operacional pode dar uma resposta interna que representa um objeto ou acontecimento ausente; ela pode diferenciar o significante do significado. A criança sensório-motora se limita a ligar percepções sucessivas de obje-tos e acontecimentos concretos através de antecipações muito li-geiras do futuro e lembranças do passado. Piaget⁽²²⁾ compara a in-teligência sensório-motora a

"... um filme em câmara lenta, do qual se vêem su-cessivamente todos os quadros, mas sem fusão, por-tanto, sem a visão contínua necessária à compre-ensão do conjunto."

Já a criança pré-operacional tem acesso a uma representação com-preensiva da realidade que pode incluir passado, presente e futu-ro. O resultado desta extensão e de uma mudança de interesse da ação para a explicação é o desenvolvimento de um sistema de símbo-los codificados que podem ser manipulados e comunicados a outros.

²² Piaget, J. - Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961, p. 163

Ao descrever a natureza do pensamento pré-operacional Piaget o vê como uma incursão inicial em um terreno novo, completamente diferente daquele em que operava a inteligência sensório-motora, mas ainda muito distante do pensamento adulto.

A criança pré-operacional permanece egocêntrica em relação às representações, assim como o recém-nascido era egocêntrico em relação às ações sensório-motoras. O egocentrismo pré-operacional é uma característica muito geral, com numerosas consequências: a criança neste período revela incapacidade para adotar o ponto de vista do outro e conseqüentemente ignora qualquer necessidade de justificar seu raciocínio ou procurar contradições em sua lógica. Ela pensa, mas não pode pensar sobre o pensamento. A capacidade de aceitar o ponto de vista do outro sem perder o seu próprio e a norma social correspondente, de consistência lógica, são adquiridas gradualmente através de interações sociais. A retroação social é extremamente importante no desenvolvimento da capacidade de raciocínio sobre o próprio raciocínio, sem o que a lógica é impossível.

Outra característica, muito relacionada com a anterior, é a centração; refere-se à tendência da criança em centrar sua atenção em um só aspecto de um acontecimento em detrimento dos demais aspectos importantes. A criança é incapaz de descentrar, ou seja, de levar em conta aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos perturbadores da centração.

Relacionada também com o desdobramento da atenção está a incapacidade da criança de integrar em um todo coerente uma transformação. A tendência da criança pré-operacional é a de focalizar os sucessivos estados de uma amostra ao invés das transformações pelas quais um estado passa para outro.

O pensamento pré-operacional tende a operar com imagens concretas e estáticas e não com sinais abstratos altamente esquemáticos. A criança representa a realidade, mas suas representações são ainda muito próximas da ação, ou seja, seu pensa -

mento é ainda muito concreto. Isto traz implicações para uma outra característica, a da irreversibilidade, à qual Piaget atribui a maior importância.

Finalmente, em relação a estas e outras categorias do pensamento pré-operacional cabe salientar que devem ser consideradas como expressão de uma única orientação cognitiva e não como atributos desconexos, podendo-se, a rigor, descrever este subperíodo elegendo-se uma dessas características, por exemplo, o egocentrismo, e mostrando suas implicações com outras. O que é importante é considerar o pensamento pré-operacional vinculando-o às suas origens sensório-motoras, como um pensamento concreto, no qual as imagens significantes são sobretudo réplicas interiores de ações concretas, lento, estático, despreocupado com transformações, com pensações e justificativas lógicas, pouco socializado.

Ao iniciar-se a transição para as operações concretas, as estruturas rígidas e irreversíveis começam a se tornar mais plásticas, móveis, reversíveis. Porém, o processo de descentração é ainda fragmentário e a criança só é capaz de compensações parciais e momentâneas que a estão preparando para entrar no subperíodo seguinte.

O subperíodo de operações concretas (7 a 11 anos) é aquele em que ocorre o desenvolvimento das mais importantes estruturas cognitivas. Embora o plano da realidade da criança seja ainda o da representação, surge um sistema cognitivo coerente e integrado. A criança torna-se capaz de usar as representações que conquistou para organizar e manipular o mundo que a rodeia em unidades estruturais.

Com o subperíodo de operações concretas a ênfase de Piaget se transfere para o exame das relações entre o raciocínio e a lógica simbólica e para o esboço das propriedades dos "agrupamentos" de operações concretas que caracterizam este subperíodo. As normas da matemática e da lógica são empregadas por psicólogos

para dirigir seu comportamento de cientista, mas para Piaget, além disso, elas são usadas como modelo do funcionamento mental das crianças. Segundo a expressão de Phillips⁽²³⁾, Piaget

"está convencido que as regras da lógica se desenvolveram das interações humanas, tanto filogenética como ontogeneticamente, com as exigências da vida em um universo cheio de leis."

No sistema de Piaget, a ação ocupa uma posição muito genérica e fundamental. Durante o período sensório-motor estas ações estão externalizadas e são em sua maior parte observáveis; aos poucos estas ações tornam-se cada vez mais internalizadas, móveis e despojadas de suas qualidades concretas. Estas ações internalizadas gradualmente se integram para formar sistemas de ações cada vez mais complexos. Quando as ações cognitivas alcançam esta categoria especial, isto é, quando se organizam em totalidades estreitamente ligadas com estruturas definidas, passíveis de composição - reversão, Piaget as chama de operação.

Por volta dos 7 anos, a criança, em geral, se torna capaz de tais comportamentos. No entretanto, isto ocorrerá sempre sobre objetos, ainda que no nível representativo, ou seja, ela manipula mentalmente objetos reais e não abstrações; desta forma, reune, classifica, ordena, seria, enfim, opera sobre dados que se oferecem à sua percepção. Daí o nome de operações concretas. As estruturas fundamentais sobre as quais se apoiam e se desenvolvem estas operações são os comportamentos de classificação e seriação que, no plano logístico correspondem à lógica das classes e relações respectivamente.

No subperíodo de operações concretas as estruturas mais relevantes são aquelas que Piaget chama "agrupamentos". Um agrupamento é um produto híbrido criado por Piaget e que combina os atributos de duas estruturas lógico - matemáticas: o grupo e a rede.

²³Phillips, J. L. Jr. - op. cit., p. 74

Piaget descreve e submete à verificação experimental nove agrupamentos distintos que constituem o centro estrutural do período operacional concreto, os quais não cabe relatar em pormenores. Estes agrupamentos, entretanto, não foram extraídos exclusivamente da observação do pensamento infantil, razão pela qual Flavell⁽²⁴⁾ considera que o enfoque de Piaget é tipicamente lógico e não empírico, e procurando sistematizar afirma:

"Ao que parece, Piaget emprega de três maneiras seus agrupamentos lógicos. Primeiro, os considera como uma caracterização estrutural precisa e econômica da cognição "ideal" no âmbito das operações lógicas intensivas com classes e relações. Segundo, os agrupamentos constituem um marco geral para interpretar determinadas qualidades globais e elusivas, mas assim mesmo importantes do pensamento operacional concreto. Terceiro, servem como marco de referência para investigar ou "diagnosticar" resultados intelectuais mais específicos nesta esfera."

O nível mais avançado do desenvolvimento cognitivo no sistema de Piaget é o das operações formais (11 a 15 anos).

A propriedade geral mais importante do pensamento operacional formal, da qual Piaget deriva todas as outras, se refere à capacidade de distinguir o real do possível. O adolescente ao considerar um problema pode formular mentalmente o painel das hipóteses possíveis e, mediante experimentação e análise lógica, determinar quais as que podem ser comprovadas dentro do repertório de possibilidades.

Esta nova orientação conduz a outras características do pensamento formal: 1a.) o pensamento formal é fundamentalmente hipotético - dedutivo. Descobrir o real dentro do possível implica, em primeiro lugar, em considerar o possível como um conjunto de hipóteses que devem ser confirmadas ou refutadas de modo sucessivo; 2a.) o pensamento formal é sobretudo pensamento proposicional. As entidades importantes que o adolescente manipula em seu racio-

²⁴ Flavell, J. H. - op. cit., p. 209

cínio já não são os dados brutos da realidade e sim afirmações ou enunciados - proposições - que contêm esses dados. As operações formais são, na realidade, operações realizadas sobre os resultados de operações concretas anteriores e por isso Piaget as denomina operações de 2º grau ou de 2.^a ordem, isto é, as operações concretas são intraproposicionais e as formais são interproposicionais; 3a.) o pensamento operacional formal isola de modo sistemático todas as variáveis e todas as combinações possíveis destas variáveis. O adolescente submete, portanto, todas as variáveis a uma análise combinatória, a um método que assegura um inventário exaustivo do possível.

As operações formais, assim como as concretas, podem ser caracterizadas não somente em termos gerais, descritivos, mas também de acordo com suas estruturas lógico - matemáticas. As operações interproposicionais formam, assim como os agrupamentos de operações intraproposicionais, um sistema integrado, e o problema consiste em determinar a estrutura formal deste sistema. Piaget procurou delinear as propriedades lógico - matemáticas do pensamento interproposicional em geral, e concluiu que o sistema central subjacente às múltiplas expressões deste pensamento consiste de uma estrutura integrada de rede - grupo, e não apenas de propriedades parciais e incompletas de rede e grupo, como nos agrupamentos operacionais concretos. Segundo, procurou especificar determinadas subestruturas que procedem da estrutura geral, e que são instrumentos cognitivos limitados, chamados de esquemas operacionais formais.

O conjunto de instrumentos conceituais a que Piaget chama esquemas operacionais formais se acha a nível intermediário da generalidade. Estes esquemas devem sua existência à evolução da estrutura geral da rede - grupo e são empregados como ferramentas na solução de problemas concretos. Piaget descreve um total de oito esquemas operacionais formais (esquemas de proposições, noções de probabilidade, determinados tipos de conservação, conceitos de equilíbrio mecânico, etc.) e em relação a cada um esboça sua conexão com a totalidade de grupo - rede e indica os problemas concretos nos quais o adolescente os utiliza.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O presente estudo visa (1) verificar a relação entre diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte e (2) analisar as respostas das crianças a questões sobre aspectos da morte, a fim de isolar aquelas que caracterizam cada período do desenvolvimento cognitivo.

Um estudo piloto, realizado em agosto de 1976, permitiu testar o instrumento elaborado para a sondagem do conceito de morte, selecionar as tarefas para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e forneceu os dados necessários à determinação da amostra da presente pesquisa. Este estudo piloto possibilitou uma primeira investigação do conceito de morte e seus resultados revelaram a existência de diferentes estágios de desenvolvimento do conceito de morte.

Seleção da Amostra

A amostra da presente investigação foi extraída da população de 641 alunos, do curso vespertino, de um colégio particular, situado no bairro de Ipanema, na cidade do Rio de Janeiro. A escolha dessa escola se deve aos seguintes fatores: (1) o apoio integral dado pela direção que se mostrou plenamente favorável ao tipo de estudo; proporcionando condições para todas as atividades a serem realizadas; (2) a existência, na escola, de um Serviço de Orientação Escolar (SOE), o que em muito favorece um estudo dessa natureza; e (3) o fato da escola preencher as condições estabelecidas no plano de amostragem, sobretudo quanto à exigência de homogeneização do nível sócio-econômico.

A amostra compõe-se de sujeitos de 4 a 13 anos e 11 meses de idade, de ambos os sexos, católicos, que não sofreram a perda de nenhum dos pais ou irmão, e cuja escolaridade estende-se do jardim da infância a 7a. série do 1º grau. As informações sobre essas variáveis foram obtidas dos registros escolares ou através do SOE.

O processo para a obtenção da amostra seguiu as seguintes etapas:

Uma vez excluídos os 30 sujeitos do estudo piloto, os demais foram listados por idade, constituindo-se, assim, 10 subpopulações. O tamanho das subamostras foi determinado pela análise da distribuição dos resultados obtidos no estudo piloto (ver Anexo A), e assenta-se mais especificamente sobre a variância dos subgrupos considerados em cada uma das dimensões pesquisadas. A partir dos resultados encontrados na Tabela 23, tornou-se possível estimar, para cada par de idade e para cada uma das dimensões do conceito de morte, a grandeza mínima requerida para assegurar a observância dos critérios de precisão e dos limites de confiança desejados. Determinou-se aceitar, em termos práticos, uma tolerância de erro de 10% em relação às estimativas amostrais, com nível de significância de 0,05.*

A Tabela 1 demonstra, para cada uma das dimensões pesquisadas e para cada par de idade, os limites aceitáveis do tamanho da amostra dentro dos critérios propostos.

* A determinação da grandeza por grupo etário foi feita através do cálculo:

$$n = \frac{z^2 \cdot S^2}{d^2}$$

onde z é o valor da curva normal obtido a partir da significância escolhida; d é o desvio hipotético da média aritmética, determinado a partir da margem de erro que se decidiu tolerar; S^2 é a estimativa da variância da população a partir do estudo piloto.

Tabela 1

Estimativa do Tamanho das Subamostras

Idade		Dimensões		
		Extensão	Significado	Duração
4 - 5 anos	z 0,95	1,96	1,96	1,96
	s ²	13,81	14,92	0,47
	d 10%	1,28	1,15	0,08
	n	32,14	43,40	-
6 - 7 anos	z 0,95	1,96	1,96	1,96
	s ²	6,25	1,58	1,14
	d 10%	2,15	2,45	0,68
	n	5,19	7,41	-
8 - 9 anos	z 0,95	1,96	1,96	1,96
	s ²	45,56	17,47	4,0
	d 10%	2,43	2,22	0,6
	n	29,55	13,64	-
10 - 11 anos	z 0,95	1,96	1,96	1,96
	s ²	48,56	2,89	0,14
	d 10%	2,57	2,87	0,78
	n	28,30	1,35	-
12 - 13 anos	z 0,95	1,96	1,96	1,96
	s ²	3,56	2,34	0
	d 10%	3,03	2,80	0,8
	n	1,49	1,15	-

Nota: As células que se encontram com lacuna são as que apresentam médias extremamente baixas e variabilidade próxima de zero ou zero, motivo pelo qual tornou-se desnecessário determinar a grandeza mínima requerida.

Com base nos resultados da Tabela 1 determinou-se um n de 35 sujeitos para cada par de idade, à exceção do grupo etário de 4 e 5 anos, para o qual tornou-se necessário um n de 43, a fim de assegurar a observância dos critérios estabelecidos.

A seleção dos sujeitos foi feita por um processo aleatório, procedendo-se da seguinte maneira: para o primeiro par de idade, a idade par com 22 sujeitos e a idade impar com 21; para o segundo par, a idade par com 18 sujeitos e a impar com 17; para o terceiro par, a idade par com 17 sujeitos e a impar com 18, e assim sucessivamente. Dessa forma, a amostra ficou constituída de um total de 183 sujeitos distribuídos conforme a Tabela 2

Tabela 2

Distribuição da Amostra por Idade

	Grupos de Idade										Total
	4 - 5		6 - 7		8 - 9		10 - 11		12 - 13		
n p/idade	22	21	18	17	17	18	18	17	17	18	
n p/par	43		35		35		35		35		183

Instrumentação

Foram utilizados no estudo dois instrumentos: o instrumento elaborado para a sondagem do conceito de morte e tarefas selecionadas para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo.

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

O instrumento de sondagem do conceito de morte foi especialmente elaborado para esta pesquisa e resultou de estudos preliminares cuja descrição pormenorizada se encontra no Anexo A.

O instrumento, em sua forma definitiva, consta de 36 itens planejados para avaliar as três dimensões do conceito de morte biológica - extensão, significado e duração - tal como operacionalmente definidas no Capítulo I. Os itens estão assim distribuídos: 11 itens referentes à dimensão extensão, destinados a avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem; 17 itens referentes à dimensão significado, destinados a avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte; 8 itens referentes à dimensão duração, destinados a avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte.

Os itens pertinentes a cada uma das dimensões pesquisadas são precedidos de estórias - estímulo e quanto à sua natureza são de três tipos: itens que implicam em respostas em termos de SIM ou NÃO seguidas de justificativa (ex: passarinho morre? por que?; os mortos se movem ou não? por que?; mandaria enterrar a pessoa morta? por que?); itens que apenas exigem respostas em termos de SIM ou NÃO (ex: a morte tem chave para entrar nos lugares?; daria remédios para a pessoa morta?) e itens totalmente abertos (ex: o que é a morte?; como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?). Cada grupo de itens relativos a cada uma das dimensões é seguido de um espaço destinado a observações do aplicador. A cópia do instrumento de sondagem do conceito de morte em sua forma definitiva se acha no Anexo B.

Os estudos experimentais aos quais foi submetido o instrumento possibilitaram a elaboração dos critérios de avaliação e atribuição de pontos.

A organização destes critérios permite a inclusão das respostas para cada item em cada uma das dimensões estudadas em três amplas categorias:

Ignorância ou aparente ignorância: quando a resposta revela total ignorância, ou apesar de demonstrar algum conhecimento, este é muito escasso, e as definições e explicações dadas são irrelevantes e de natureza egocêntrica.

Noção restrita: quando a resposta evidencia um grau de compreensão limitada, e as explicações e definições dadas caracterizam-se por sua especificidade e concreticidade, não sendo amplas, gerais, nem lógica e biologicamente essenciais.

Noção completa: quando a resposta evidencia um grau de compreensão dos aspectos mais abstratos da morte e as explicações e definições dadas são amplas, gerais, lógica e biologicamente essenciais.

A atribuição de pontos para cada item varia de 0 a 3, havendo alguns itens, relativos às dimensões significado e duração que, em função de sua natureza, admitem apenas uma valoração de 0 ou 1.

A descrição pormenorizada dos critérios de atribuição de pontos se encontra no Anexo C.

Um estudo foi feito para determinar a consistência do sistema de atribuição de pontos, utilizando-se para isto a avaliação de três juizes. Correlações momento - produto de Pearson foram calculadas para cada uma das dimensões pesquisadas, variando os coeficientes de 0,99 a 1. Os índices obtidos expressam um dos aspectos da fidedignidade.

Tarefas para Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

O nível de desenvolvimento cognitivo foi avaliado usando-se como critério de classificação as sugestões de Phillips⁽¹⁾.

Para testar a capacidade de conservação foram utilizadas as tarefas de conservação da correspondência termo a termo e de conservação da quantidade. Para avaliar a capacidade de acompa-

¹Phillips, J. L. Jr. - Origens do Intelecto: A Teoria de Piaget. S. Paulo, Ed. Nacional/U.S.P., 1971

nhar a forma de um argumento abstraído de seu conteúdo específico foram utilizados um teste de silogismo e um problema de seriação de três termos apresentados sob a forma de proposições verbais.

A seleção destas tarefas de avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo foi possibilitada pelo estudo piloto relatado no Anexo A.

Os seguintes critérios foram adotados para a determinação do nível de desenvolvimento cognitivo: classificar no subperíodo prê-operacional aquelas crianças que falhassem em uma ou nas duas tarefas de conservação; classificar no subperíodo de operações concretas aquelas crianças que acertassem as duas tarefas de conservação e errassem as demais; classificar no período de operações formais aquelas crianças que acertassem as quatro tarefas.

As instruções e as descrições das tarefas para avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo encontram-se no Anexo D.

Procedimentos

A aplicação das tarefas para avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e do instrumento de sondagem do conceito de morte foi feita durante todo o mês de outubro de 1976, no próprio colégio, seguindo a programação estabelecida pelo Serviço de Orientação Escolar do mesmo. Esta programação foi planejada visando interferir o menos possível nas atividades regulares dos alunos, e evitar a comunicação daqueles que já haviam sido testados com aqueles que ainda iriam passar pela testagem. Assim, os grupos de alunos a serem testados cada dia eram convocados momentos antes, dizendo-lhes apenas que haviam sido sorteados para colaborar com uma pesquisa; somente quando em contato com os aplicadores eram informados sobre a finalidade do estudo. Nenhum dos sujeitos recusou sua participação. Ambos os instrumentos foram aplicados individualmente e verbalmente a todos os sujeitos pelo mesmo grupo de aplicadores que já havia participado do estudo piloto,

isto é, três psicólogos e três estudantes, do oitavo período de créditos, do Instituto de Psicologia da U.F.R.J.. A testagem era iniciada com a seguinte instrução:

"Estou fazendo um estudo para saber como as crianças pensam acerca de algumas coisas, e, por isso, preciso que você me ajude respondendo a algumas perguntas. Sempre que você não entender alguma palavra me pergunte."

A seguir, eram aplicadas as tarefas para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e, finalmente, o instrumento de sondagem do conceito de morte. Portanto, embora o procedimento envolvesse a aplicação de dois tipos de instrumentos - de avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e de sondagem do conceito de morte - estas distinções não foram feitas para as crianças, procurando-se, desta forma, minimizar o efeito de ansiedade que as perguntas sobre a morte poderiam ocasionar.

As tarefas cognitivas eram apresentadas na seguinte ordem: conservação da correspondência termo a termo; conservação da quantidade; silogismo; seriação de três termos. Entretanto, quando as crianças fracassassem em uma ou nas duas tarefas de conservação, os aplicadores estavam instruídos a passar imediatamente para o instrumento de sondagem do conceito de morte.

Encerrada a aplicação agradecia-se aos sujeitos a colaboração, prosseguindo-se com uma pequena conversação nos casos em que a criança tomava a iniciativa da mesma.

A avaliação das tarefas de desenvolvimento cognitivo classificou os 183 participantes da pesquisa em três grupos, segundo os períodos de desenvolvimento cognitivo, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

Distribuição da Amostra por Período de
Desenvolvimento Cognitivo

	Períodos do Desenvolvimento Cognitivo			Total
	Subperíodo pré operacional (PO)	Subperíodo de ope rações concretas (OC)	Período de ope rações formais (OF)	
n	68	63	52	183

Tendo em vista que o planejamento do estudo previa uma análise da variância multivariada, igualou-se o número de sujeitos em cada célula, retirando-se, por um processo aleatório, os que excediam a 52, nos subperíodos pré-operacional e operacional concreto, respeitando-se, entretanto, os limites de n fixados na Tabela 1. Desta forma, a amostra foi reduzida de 183 para 156 sujeitos, submetidos ao teste estatístico.

Os escores do instrumento de sondagem do conceito de morte foram atribuídos aos 156 sujeitos, agrupados nos três níveis de desenvolvimento cognitivo, segundo os critérios de avaliação estabelecidos a partir do estudo piloto e descritos no Anexo C.

A relação entre o conceito de morte e os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo foi testada inicialmente pela hipótese:

H_1 : Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado, duração, tal como avaliadas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A hipótese nula ($1.H_0$) declara uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos nas três dimensões a avaliadas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte por crianças de diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), avaliadas por tarefas de Piaget.

Para testar a hipótese acima, uma análise da variância multivariada foi empregada.

A relação entre cada uma das dimensões do conceito de morte e os períodos de desenvolvimento cognitivo foi testada pelas subhipóteses:

H_2 : Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

H_3 : Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do significado da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

H_4 : Crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

As subhipóteses nulas ($2.H_0$, $3.H_0$, $4.H_0$) declaram uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos no

instrumento de sondagem do conceito de morte, em cada uma das dimensões, por crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), avaliadas por tarefas de Piaget.

Para testar as subhipóteses acima, análises da variância simples foram calculadas. Este procedimento foi empregado a fim de verificar qual ou quais das dimensões pesquisadas poderiam explicar a diferença entre os grupos. Testes a posteriori de comparação entre médias foram planejados para testar a diferença entre pares de grupos.

O nível de significância para o teste de hipóteses foi fixado em 0,05.

As respostas das crianças aos itens do instrumento de sondagem do conceito de morte foram analisadas, a fim de fornecer informações sobre as respostas típicas de cada um dos períodos de desenvolvimento cognitivo.

Limitações do Método

As duas principais limitações do estudo referem-se à amostra e ao instrumento de sondagem do conceito de morte.

Com relação à amostra, esta foi constituída de alunos de uma única escola particular de um bairro da zona sul. Entretanto, face aos critérios seguidos no plano de amostragem, espera-se que os resultados possam ser generalizados para amostras com características similares.

As restrições ao instrumento de sondagem do conceito de morte se referem: (1) aos critérios de avaliação e atribuição de pontos; (2) a falta de estudos de validade.

Com relação aos critérios de avaliação, a preocupação de torná-los o mais possível objetivos, resultou na subdivi-

são das categorias em um excesso de subcategorias, algumas comuns e outras específicas para cada uma das dimensões pesquisadas.

Com relação à validade do instrumento, apesar da falta de estudos psicométricos, os critérios lógicos e empíricos que orientaram a elaboração dos itens permitem falar, até certo ponto, de uma validade de conceito, e a amplitude e diversidade de itens, relacionados com cada uma das dimensões pesquisadas, permitem, até certo ponto, aceitar o instrumento como tendo validade de conteúdo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

O principal objetivo do presente estudo é investigar a relação entre diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte. Com esta finalidade foram selecionadas quatro tarefas de avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo em termos piagetianos, e um instrumento de sondagem do conceito de morte foi elaborado.

Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

Dos 183 sujeitos submetidos aos testes cognitivos e ao instrumento de sondagem do conceito de morte, apenas 156 participaram do teste de hipóteses, 52 para cada nível de desenvolvimento cognitivo. A média de idade cronológica no subperíodo pré-operacional foi 5,7 anos; no subperíodo de operações concretas 9,5 anos; no período de operações formais 11,6 anos.

Avaliação Quantitativa do Instrumento de Sondagem
do Conceito de Morte

Uma listagem completa dos escores obtidos pelas crianças nas três dimensões mensuradas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte é apresentada no Anexo E.

As médias e os desvios padrões obtidos em cada dimensão por cada grupo encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4

Médias e Desvios Padrões Obtidos em Cada Dimensão nos
Três Grupos Considerados

Dimensões	Grupos		
	subperíodo pré-operacional (PO)	subperíodo de op. concretas (OC)	período de op. formais (OF)
Extensão	$\bar{X} = 15,67$ $s = 5,36$	$\bar{X} = 24,73$ $s = 3,99$	$\bar{X} = 28,87$ $s = 3,54$
Significado	$\bar{X} = 16,79$ $s = 8,34$	$\bar{X} = 29,23$ $s = 5,46$	$\bar{X} = 33,62$ $s = 4,07$
Duração	$\bar{X} = 3,37$ $s = 2,47$	$\bar{X} = 7,85$ $s = 5,46$	$\bar{X} = 9,40$ $s = 0,57$

Relação entre Conceito de Morte e Desenvolvimento Cognitivo

A hipótese 1 afirma que crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado, duração, tal como medidas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte. A hipótese de não diferença entre os três grupos foi testada por uma análise da variância multivariada, cujos dados estão apresentados a seguir.

Análise da Variância Multivariada

Matrizes das Somas dos Quadrados e das Somas dos Produtos

Matriz W (dentro)				Matriz B (entre)				Matriz T (total)			
	1	2	3		1	2	3		1	2	3
1	2917,7308	1565,9423	330,8846	1	4735,0128	6115,4295	2195,9103	1	7652,7436	7681,3718	2526,7949
2	1565,9423	5910,2115	602,9423	2	6115,4295	7924,4744	2845,9551	2	7681,3718	13834,6859	3448,8974
3	330,8846	602,9423	521,3462	3	2195,9103	2845,9551	1022,0897	3	2526,7949	3448,8974	1543,4359

$$\Lambda = 0,246769 \text{ (lambda de wilks)}$$

$$\chi^2 = 16,80 \text{ (aproximação de Bartlett)}$$

$$F = 50,9902 \text{ (aproximação de Rao)}$$

O valor do χ^2 (aprox. de Bartlett) de 16,80 e o valor de F (aprox. de Rao) de 50,99 são significativos ao nível de 0,01. Logo, a hipótese nula foi rejeitada, concluindo-se que há uma diferença significativa entre os três grupos quanto à compreensão das três dimensões do conceito de morte.

A subhipótese 2 afirma que crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A subhipótese de não diferença entre os três grupos quanto à compreensão da extensão do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Sumário da Análise da Variância para a Dimensão
Extensão nos Três Grupos Considerados

Fonte	S.Q	GL	M.Q.	F
Dentro	2917,7308	153	19,0701	124,1476*
Entre	4735,0128	2	2367,5064	
Total	7652,7436	155		

* $P < 0,01$

O valor de F de 124,15 obtido pela análise da variância é significativo ao nível de 0,01, o que permite rejeitar a hipótese nula. O teste F indica que os três grupos diferem quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A subhipótese 3 afirma que crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão do significado da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A subhipótese de não diferença entre os três grupos quanto à compreensão do significado da morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6

Sumário da Análise da Variância para a Dimensão
Significado nos Três Grupos Considerados.

Fonte	S.Q.	Gl	M.Q.	F
Dentro	5910,2115	153	38,6288	102,5721*
Entre	7924,4744	2	3962,2372	
Total	13834,6859	155		

* $P < 0,01$

O valor de F de 102,57 obtido pela análise da variância é significativo ao nível de 0,01, o que permite rejeitar a hipótese nula. Pode-se concluir que os três grupos diferem significativamente quanto à compreensão do significado da morte, avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A subhipótese 4 afirma que crianças de diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo (subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas, período formal), tal como avaliadas por tarefas de Piaget, diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte, tal como avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

A subhipótese de não diferença entre os três grupos quanto à compreensão da duração da morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7

Sumário da Análise da Variância para a Dimensão
Duração nos Três Grupos Considerados.

Fonte	S.Q	Gl	M.Q.	F
Dentro	521,3462	153	3,4075	149,9765*
Entre	1022,0897	2	511,0449	
Total	1543,4359	155		

* $P < 0,01$

O valor de F de 149,98 obtido pela análise da variância é significativo ao nível de 0,01, o que permite rejeitar a hipótese nula. Pode-se concluir que os três grupos diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte, avaliada pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

Os testes a posteriori de comparação entre médias, que haviam sido planejados para testar a diferença entre pares de grupos, foram julgados desnecessários face às médias e os desvios padrões obtidos em cada grupo para cada dimensão (ver Tabela 4).

Análise das Respostas aos Itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

O levantamento das respostas das crianças dos três períodos de desenvolvimento cognitivo a cada um dos itens das três dimensões pesquisadas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte pode ser encontrado no Anexo F.

Os dados obtidos forneceram informações acerca das categorias de respostas predominantes em cada grupo considerado, permitindo caracterizar a noção da morte, em cada uma das dimensões pesquisadas, em função do nível de desenvolvimento cognitivo.

Quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, a análise dos dados revelou o seguinte: crianças do subperíodo pré-operacional evidenciam o predomínio de uma noção restrita, caracterizada por explicações limitadas, nas quais a distinção entre animados e inanimados não está suficientemente clara, sendo que um nível mais baixo de compreensão foi observado em relação a alguns itens. Assim, para os itens relativos aos seres vivos (passarinho morre?, homem morre?, criança morre? etc.) ou aos seres não vivos criados pelo homem (relógio morre?, bicicleta morre?, etc.) as respostas são limitadas, mas não inadequadas; para os itens referentes aos elementos da natureza - animados ou ina-

nimados - (lua morre?, pedra morre?, árvore morre?, sol morre?) as crianças dão respostas indicadoras de ignorância ou aparente ignorância. Nesta fase, as respostas reveladoras de noção completa, com explicações amplas e essenciais do ponto de vista lógico e biológico, foram praticamente inexistentes.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste subperíodo são os seguintes:

D.C. (idade 4,4):

- "árvore morre?" - "não" - "por que?" - "ela é forte"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque é grande".

F.R. (idade 4,5):

- "passarinho morre?" - "morre" - "por que?" - "porque ele está com doença"; - "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "não é pessoa"; - "vela morre?" - "não" - "por que?" - "a gente sopra"; - "lua morre?" - "não" - "por que?" - "ela vive no céu"; - "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "ela não é pessoa"; - "árvore morre?" - "não" - "por que?" - "ela é dura e não morre"; - "bicicleta morre?" - "não" - "por que?" - "a gente anda mas ela não morre"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "ele vive no céu".

S.F. (idade 5,1):

- "homem morre?" - "sim" - "por que?" - "ele fica velho"; - "flor morre?" - "sim" - "por que?" - "quando nós não tratamos"; - "lua morre?" - "não" - "por que?" - "fica no céu"; - "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "ela vive no chão".

F.C. (idade 6,1):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "às vezes fica doente"; - "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "porque é de ferro"; - "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "porque ela pode viver na terra e debaixo da água"; - "árvore morre?" - "não" - "por que?" - "porque é cheia de plantas e protege as plantas"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque vive no céu e é muito forte".

Crianças do subperíodo de operações concretas demonstraram um progresso em relação à da fase anterior, havendo praticamente igual número de respostas classificadas nas categorias de noção restrita e de noção completa. Com relação aos itens sol e lua, entretanto, as dificuldades persistem, uma vez que explicações precárias e irrelevantes coexistem ao lado de explicações lógicas e biologicamente essenciais.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste subperíodo são os seguintes:

M.M. (idade 5,3):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "se cair da gaiola morre";- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "ele toca e marca a hora";- "homem morre?" - "sim" - "por que?" - "o coração pára e ele morre";- "lua morre?" - "não" - "por que?" - "ela dá a luz para a gente";- "árvore morre?" - "não" - "por que?" - "porque tem folha".

S.M. (idade 6,10):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "é de ferro não é um bicho";- "homem morre?" - "sim" - "por que?" - "fica velho";- "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "porque ela é forte";- "bicicleta morre?" - "não" - "por que?" - "porque é um objeto que não morre";- "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque é uma luz de fogo".

A.J. (idade 7,1):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "só quebra";- "vela morre?" - "não" - "por que?" - "só apaga";- "flor morre?" - "sim" - "por que?" - "ela murcha";- "lua morre?" - "não" - "por que?" - "ela nunca apaga".

A.P. (idade 7,11):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "porque ele tem vida não é passarinho artificial"; - "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "porque é uma máquina e máquina não morre, só estraga" ; - "flor morre?" - "sim" - "por que?" - "porque sem água, sol, vento, ela não pode viver"; - "lua morre?" - "não" - "por que?" - "ela aparece e desaparece, ela se esconde".

J.B. (idade 9,3):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "só pára"; - "homem morre?" - "sim" - "por que?" - "precisa de ar"; - "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "não precisa de nada só é formada de terra"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque ele é infinito".

E.S. (idade 11,11):

- "passarinho morre?" - "morre" - "por que?" - "porque tem as mesmas forças que a gente, às vezes morre de doença"; - "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "é uma máquina"; - "homem morre?" - "sim" - "por que?" - "por causa do organismo, de tumor ou de uma doença"; - "criança morre?" - "sim" - "por que?" - "é a mesma coisa, é um ser vivo e todo ser vivo morre"; - "lua morre?" - "não" - "por que?" - "porque é um solo e solo não morre"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "é uma espécie de substância que não morre, só se for uma espécie de bomba que conseguisse apagar, mas é difícil".

A.F. (idade 12,7):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "só estraga"; - "vela morre?" - "não" - "por que?" - "porque acaba"; - "lua morre?" - "não" - "por que?" - "se morrer..."; - "bicicleta morre?" - "não" - "por que?" - "é de ferro"; - "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque se morrer a terra fica escura".

Finalmente, crianças do período formal alcançam a noção completa em relação à dimensão extensão. Definições e explicações

amplas, gerais e biologicamente essenciais são predominantes neste grupo.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste período são os seguintes:

S.G. (idade 9,7):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "tudo que se mexe, vive, respira, não vive a vida inteira";- "flor morre?" - "sim" - "por que?" - "porque respira. Você sabe que flor respira, não sabe?";- "lua morre?" - "não" - "por que?" - "planeta não morre".

N.F. (idade 10,4):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "porque só estraga";- "homem morre?" - "morre" - "por que?" - "é um ser vivo";- "pedra morre?" - "não" - "por que?" - "porque não é um ser vivo".

S.S. (idade 10,7):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "é um ser vivo"; - "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "é uma máquina";- "sol morre?" - "não" - "por que?" - "não é um ser vivo".

K.G. (idade 12,8):

- "relógio morre?" - "não" - "por que?" - "não é um ser vivo";- "flor morre?" - "sim" - "por que?" - "ela tem vida";
comentou: "todas as coisas podem acabar mas morrer não, só um ser vivo".

L.B. (idade 13,0):

- "passarinho morre?" - "sim" - "por que?" - "porque todo ser vivente morre";- "vela morre?" - "não" - "por que?" - "porque não é um ser vivente";- "sol morre?" - "não" - "por que?" - "porque não é vivo, não fala, não vê, não respira".

Quanto à compreensão do significado da morte, a análise dos dados revelou o seguinte: crianças do subperíodo pré-operacional evidenciam ignorância ou aparente ignorância do significado da morte. Observa-se um predomínio de respostas iniciais inadequadas (sim / não inadequado), que para a maioria dos itens - "os mortos comem?", "os mortos sonham?", "os mortos se levantam?" , etc. - implicam em aceitação de vida na morte. Constata-se ainda, respostas explícitas de aceitação de vida na morte e aquelas que atribuem a causas externas a impossibilidade de atividade ou sensibilidade do morto, nas quais está também implícita esta noção. A representação do significado da morte em termos de personificação não ocorreu de forma predominante, nem mesmo neste subperíodo, conforme se observa pelas respostas dadas aos itens especialmente elaborados para esta sondagem - "a morte mora em algum lugar?" "a morte é alguém que vem para levar as pessoas?", etc. . Com relação aos itens que favorecem explicações mais abstratas do significado da morte - "o que é a morte?" "o que é estar morto?" - a resposta predominante neste subperíodo foi "não sei", sendo muito difícil para as crianças qualquer outro tipo de resposta, ainda que a mais elementar e rudimentar.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste subperíodo são os seguintes:

D.C. (idade 4,4):

- "os mortos sentem frio?" - "sim" - "por que?" - "é fora de casa"; - "os mortos sonham?" - "sim" - "por que?" - "porque quando estão mortos ficam sonhando"; - "a morte tem chave para entrar nos lugares?" - "não"; - "a morte mora em algum lugar?" - "não" ; "o que é a morte?" - "a gente morre"; - "o que é estar morto?" - "não sei".

F.R. (idade 4,5):

- "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "é ruim comer"; - "os mortos se levantam?" - "não" - "por que?" - "só quando ele estiver bom"; - "o que é a morte?" - "não sei"; - "a morte mora em algum lugar?" - "não"; - "o que é estar morto?" - "não sei".

S.F. (idade 5,1):

- "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "não tem comida" ;
 - "os mortos sentem frio?" - "não" - "por que?" - "a terra esquenta eles"; - "os mortos sabem quando alguém fala deles?" - "não" - "por que?" - "a terra não deixa eles ouvirem"; - "o que é a morte?" - "não sei"; - "o que é estar morto?" - "é quando a gente morre"; - "a morte é alguém que vem para levar as pessoas?" - "não".

F.C. (idade 6,1):

- "os mortos se levantam?" - "não" - "por que?" - "porque ficam em um caixão que não deixam eles saírem, nem se mexer"; - "a morte tem chave para entrar nos lugares?" - "não"; - "o que é estar morto?" - "não sei"; - "o que é a morte?" - "é Jesus".

Crianças do subperíodo de operações concretas demonstraram um maior grau de compreensão do significado da morte quando comparadas com as do subperíodo anterior. Desta forma, respostas reveladoras de ignorância ou aparente ignorância são praticamente inexistentes para a maioria dos itens, excetuando-se aqueles que indagam acerca do processo de deterioração - "os vermes comem os mortos ou não?" e "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" -, em relação aos quais as respostas evidenciam maiores dificuldades. Neste estágio predominam as respostas indicadoras de noção restrita, como as que focalizam a paralização de órgãos, mas não aqueles essenciais para a definição da morte, ou ainda as que enfocam um aspecto perceptivo da morte, imobilidade, principalmente, mas não aqueles biologicamente essenciais.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste subperíodo são os seguintes:

M.M. (idade 5,3):

- "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "a gente chama o nome, se estiver dormindo acorda, o morto vai para o enterro";
- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "eles estão mortos e não se mexem";
- "os vermes comem os mortos ou não?" - "não" - "por que?" - "ele é muito pequeno";
- "os mortos respiram?" - "não" - "por que?" - "estão mortos";
- "o que é a morte?" - "é quando uma pessoa morre".

S.M. (idade 6,10):

- "os mortos abrem e fecham os olhos?" - "não" - "por que?" - "porque depois ele está morto, não mexe o olho porque está dentro do caixão";
- "os vermes comem os mortos ou não" - "não" - "por que?" - "eles são pequeninos e a gente é mais forte que eles";
- "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "se desmancha" - "por que?" - "não sei";
- "o que é estar morto?" - "é a pessoa não poder mais se mexer, não fala, só fica parada".

A.J. (idade 7,1):

- "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "se está dormindo sai ar do nariz, se está morto não sai";
- "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "porque não podem mastigar";
- "os vermes comem os mortos ou não?" - "não" - "por que?" - "não gostam de comer";
- "os mortos sabem quando alguém fala deles?" - "não" - "por que?" - "não escutam".

A.P. (idade 7,11):

- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "porque já estão mortos e não podem se mexer"; - "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "sem vida não abre a boca"; - "os mortos sonham?" - "não" - "por que?" - "porque sem vida não podem fazer nada " ; - "o que é a morte?" - "é o passar do tempo a pessoa vai envelhecendo e aí morre"; - "o que é estar morto?" - "é uma pessoa que não pode se levantar, não pode se mexer, não pode olhar".

J.B. (idade 9,3):

- "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "morto não mexe a barriga e não respira"; - "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "porque o sangue pára de circular"; - "os mortos sabem quando alguém fala deles?" - "não" - "por que?" - " não está vendo".

E.S. (idade 11,11):

- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "porque está morto e fica duro e roxo"; - "os mortos abrem e fecham os olhos?" - "não" - "por que?" - "porque quando eles morrem ficam duros e não se mexem"; - "os vermes comem os mortos ou não?" - "não" - "por que?" - "ele fica dentro do caixão e isolado"; - "os mortos sonham?" - "não" - "por que?" - "quando eles morrem não vão pensar nem ressuscitar"; - "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "sim" - "por que?" - "porque vai se deformando e conforme isso vai se desmanchando"; - "o que é a morte?" - "para mim é um destino, cada um tem seu destino para morrer" (não conseguiu dizer mais nada); - "o que é estar morto?" - "é ..." (não respondeu).

Ä.F. (idade 12,7):

- "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "pe
la respiração, coração"; - "os mortos comem?" - "não" - "por que?"
- "morreu, o alimento queima e não tem mais fome"; - "os mortos a
brem e fecham os olhos?" - "não" - "por que?" - "os olhos ficam
imóveis"; - "os mortos sonham?" - "não" - "por que?" - não tem
pensamento"; - "os vermes comem os mortos ou não?" - "sim" - "por
que?" - "os mortos dão um cheiro ruim e os bichos comem"; - "com
o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "sim"
- "por que?" - "os bichos comem"; - "o que é a morte?" - "o cor-
po fica na terra".

Explicações amplas, gerais e biologicamente essenci-
ais do significado da morte, indicadoras de noção completa, sur-
gem no período de operações formais, se bem que não sejam dadas
para todos os itens, ocorrendo para os mais abstratos apenas ex-
plicações parciais, assim como para alguns dos demais itens.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças des-
te período são os seguintes:

S.G. (idade 9,7):

- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "porque se
está morto o sangue não circula, não respira mais..."; - "os ver-
mes comem os mortos ou não?" - "sim" - "por que?" - "eles gostam
do morto e deve haver uma razão mais, mas eu não sei"; - "os mor-
tos sonham?" - "não" - "por que?" - "porque está morto, a gente
só sonha quando está dormindo, quando está morto não sonha mais,
a vida acabou"; - "os mortos sentem frio?" - "não, porque mor-
to não sente frio, nem calor, não sente mais nada"; - "com o pas-
sar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "desman-
cha" - "por que?" - "o germe vai comendo e daí só sobram alguns
ossinhos"; - "o que é a morte?" - "é o fim da vida".

N.F. (idade 10,4):

- "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "vendo o coração se está batendo ou não, ou pela respiração"; - "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "o crânio pifou e não pode ordenar mais nada"; - "os vermes comem os mortos ou não?" - "sim" - "por que?" - "para se alimentarem, a lei da sobrevivência" ; - "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "desmancha" - "por que?" - "sô fica os ossos, os vermes vão comendo"; - "o que é a morte?" - "é quando o coração pára de bater, não pulsa o sangue para nenhum lugar e o crânio pifou".

S.S. (idade 10,7):

- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "eles eram seres vivos mas não são mais"; - "os mortos sonham?" - "não" - "por que?" - "sô o vivo sonha"; - "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "sim" - "por que?" - " porque os vermes se alimentam dos mortos"; - "o que é a morte?" - "todo ser vivo tem que morrer, a morte é como a vida, todo ser vivo passa pela vida e tem que passar pela morte".

K.G. (idade 12,8):

- "os mortos comem?" - "não" - "por que?" - "eles não tem capacidade para fazer nada"; - "os mortos sonham?" - "não" - "por que?" - "porque não estão mais vivos e não pensam mais"; - "com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "desmancha" - "por que?" - "se decompõe porque a pessoa deixa de estar em atividade e o organismo não funciona mais"; - "o que é estar morto?" - "é uma pessoa não existir mais, não ter mais vida".

L.B. (idade 13,0):

- "os mortos se movem ou não?" - "não" - "por que?" - "se está morto não pode se mexer, o cérebro está parado, não respira" ; - "o que é a morte?" - "é a perda de uma vida"; - "o que é estar morto?" - "é não ter respiração, batida do coração".

Quanto à compreensão da duração, as crianças do subperíodo pré-operacional revelam ignorância ou aparente ignorância da morte como um processo definitivo e irreversível, predominando para todos os itens respostas indicadoras de crença na temporalidade e na reversibilidade da morte.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças deste subperíodo são os seguintes:

D.C. (idade 4,4):

- "deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?"
- "deixaria"; - "daria comida para a pessoa morta?" - "daria ... quando eu for grande vou dar remédio para os homens e as mulheres".

F.R. (idade 4,5):

- "deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?"
- "deixaria"; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "dava remédio".

S.F. (idade 5,1):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "dava um remédio"; - "levaria a pessoa morta para o pronto socorro?" - "sim, para ver se ela sarava"; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "botava no hospital para abrir a barriga".

F.C. (idade 6,1):

- "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?"
- "dava água para ela e aí ela ficava viva e ficava meu amigo".

A partir do subperíodo de operações concretas as respostas já evidenciam a compreensão da morte como um processo definitivo e irreversível, se bem que as explicações dadas ao único item que exigia justificativa de resposta - "mandaria enter-

rar a pessoa morta?" - sejam ainda do tipo parcial, em termos de hábito, tradição cultural e inserviência do morto.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças - deste subperíodo são os seguintes:

M.M. (idade 5,3):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "levava para o enterro"; - "daria remédio para a pessoa morta?" - "não"; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "ela já estava morta e não se pode fazer nada, só levar para o enterro".

S.M. (idade 6,10):

- "daria comida para a pessoa morta?" - "não"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "porque morto não presta mais".

A.P. (idade 7,11):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "ajudaria. Antes de morrer levava para o médico. Aí não adiantaria nada"; - "daria comida para a pessoa morta?" - "não, ela não ia comer porque já estava morta"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "mandaria" - "por que?" - "porque morto não serve para nada"; - "levaria a pessoa morta para o hospital?" - "não, porque os médicos não tem poder para curar a pessoa morta, só Deus pode fazer isso".

J.B. (idade 9,3):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "enterrava"; - "levaria a pessoa morta para o pronto socorro?" - "não, não adianta"; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "nada, não consegue fazer a pessoa morta viver".

E.S. (idade 11,11):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?"
- "nada, se está morta não pode ressuscitar";- "mandaria enter - rar a pessoa morta?" - "mandaria" - "por que?" - "porque todos os mortos... é obrigação mandar enterrar o morto sem parente"; - "da - ria remédios para a pessoa morta?" - "se estivesse morrendo da - ria, se estivesse morta, não".

A.F. (idade 12,7):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa mor - ta?" - "como assim? se estivesse junto dela? comprava um caixão e botava no cemitério"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "para sair a podridão e ficar os ossos".

Crianças do período formal demonstraram algum pro - gresso em relação às anteriores, uma vez que não apenas fica clara a crença na irreversibilidade, como surgem explicações ló - gica e biologicamente essenciais (apodrece, cheira mal, etc.) pa - ra o item "mandaria enterrar a pessoa morta?" que exigia justifi - cativa de resposta, se bem que estas explicações não cheguem a ser predominantes.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças des - te período são os seguintes:

S.G. (idade 9,7):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa mor - ta?" - "não podia fazer nada, só podia ficar com pena, triste" ;
- "deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?"
- "não, se estava morta o que ia adiantar? morte não tem cura" ;
- "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "mandaria" - "por que?"
- "senão ia apodrecer e cheirar mal".

N.F. (idade 10,4):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "morta mesmo? ligava para o cemitério para comprar um caixão e vaga no cemitério"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "porque senão ficar enterrado apodrece, vem mosca..."; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "tem gente que morre e ressuscita com massagem no coração, o amigo do meu amigo aconteceu isto, mas estando morto mesmo não faria nada, só enterrava".

S.S. (idade 10,7):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "enterrava"; - "daria comida para a pessoa morta?" - "não"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "é a melhor coisa que se pode fazer"; - "o que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "não podia fazer nada para ressuscitar a pessoa, rezava".

K.G. (idade 12,8):

- "daria comida para a pessoa morta?" - "claro que não"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "porque não podia deixá-la sobre a terra"; - "daria sangue novo para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "não, isso não existe".

L.B. (idade 13,0):

- "se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "não podia ter certeza porque não sou médico e chamaria o médico para dizer se tinha morrido ou não"; - "mandaria enterrar a pessoa morta?" - "sim" - "por que?" - "é um costume".

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O problema da presente pesquisa consistiu na elaboração de um instrumento de sondagem do conceito de morte e o uso deste instrumento para examinar a relação entre o conceito de morte e o nível de desenvolvimento cognitivo. As respostas das crianças ao instrumento de sondagem do conceito de morte foram também qualitativamente analisadas, a fim de identificar e descrever os aspectos característicos do conceito de morte em três diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Implicações dos Resultados

Os dados obtidos pelo exame das respostas das crianças ao instrumento de sondagem do conceito de morte apontam para a importância do período de desenvolvimento cognitivo na evolução do conceito de morte. Três níveis de desenvolvimento do conceito de morte foram identificados como sendo descritivos do pensamento das crianças de diferentes períodos. Estes níveis, embora representem um continuum, não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos.

Nível 1: Neste nível as crianças ainda não estabelecem de maneira clara e ampla a oposição entre animados e inanimados, ou seja, elas identificam adequadamente os seres que morrem e os que não morrem, mas ainda não atingiram um grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres - inorgânicos - que não morrem porque não têm vida. Ainda neste nível, as crianças, embora não neguem a morte, são incapazes de separá-la da vida; admitem vida na morte - quer de forma explícita, quer atribuindo a fatores externos a impossibilidade do morto realizar

atividades ou ter sensibilidade - e não compreendem a morte como processo definitivo e irreversível, mencionando modos pelos quais o morto poderá tornar a viver. Este tipo de conceituação é característico da criança pré-operacional.

Nível 2: Neste nível as crianças progridem em sua capacidade para distinguir seres animados de inanimados, mas ainda não são totalmente capazes de dar explicações lógico categoriais da causalidade. Também, neste nível, as crianças já fazem oposição entre vida e morte e não mais atribuem vida e consciência ao morto; definem a morte a partir de aspectos perceptivos, reconhecendo, sobretudo, a imobilidade do morto. Entretanto, ainda não são capazes de estabelecer generalizações e dar explicações biologicamente essenciais. A morte é já compreendida como uma condição definitiva, permanente. Este tipo de conceituação é característico da criança que se encontra no subperíodo das operações concretas.

Nível 3: Neste nível, finalmente, as crianças já são capazes de compreender e estabelecer claramente a ampla distinção entre seres animados e inanimados, reconhecer a morte como extensiva a todos os seres animados, dar explicações biologicamente essenciais e lógico categoriais da causalidade. Também, neste nível, as crianças começam a reconhecer a morte como um processo natural, parte da própria vida, processo que opera internamente, implicando na cessação da vida corporal. Suas explicações são amplas, envolvendo generalizações e/ou enfoque à paralização de órgãos essenciais. Entretanto, um alto nível de abstração ainda não se verifica nem mesmo nesta fase. Este tipo de conceituação é característico da criança que se encontra no período das operações formais.

Os presentes resultados demonstram como as características de egocentrismo e animismo, descritas por Piaget, influenciam o pensamento da criança pré-operacional sobre a morte. Assim, as explicações acerca da causalidade da morte, através da referência a causas específicas, são marcadas por um raciocínio egocêntrico e intimamente ligado às experiências individuais da

criança, o que lhe impede de estabelecer a ampla distinção entre animados e inanimados. Além disso, Piaget também assinala que o encontro da criança com a idéia de morte concorre para o próprio desenvolvimento cognitivo, notadamente no que concerne à noção de causalidade, levando-a inicialmente a uma concepção da morte como um dado fortuito e acidental, o que, provavelmente, também contribui para este tipo de explicação. Por outro lado, a atribuição de vida ao morto e a não aceitação da morte como um processo irreversível, típicos deste subperíodo evolutivo, reforçam as observações de Piaget com relação às aderências animistas e ao pensamento egocêntrico da criança. Esta, por ser incapaz de adotar o ponto de vista do outro, é levada a conferir ao morto seus próprios atributos, admitindo não só que o mesmo é capaz de ter atividade como também de retornar à vida. Estas explicações, muito distantes dos padrões adultos, refletem um nível de desenvolvimento em que a criança não se preocupa em buscar contradições em sua lógica.

O ponto crucial no qual a mudança parece ocorrer é no nível das operações concretas, exatamente como Piaget poderia ter predito. No subperíodo das operações concretas surge o desenvolvimento das mais importantes estruturas cognitivas. Além disso, é nesta fase que se inicia uma era de crescimento da personalidade na qual a criança não estando mais limitada pelas fontes de sua experiência pessoal, está pronta para se beneficiar da interação humana no seu verdadeiro sentido.

As crianças do subperíodo concreto, se bem que continuem citando uma grande variedade de causas específicas da morte, freqüentemente emparelham essas explicações com respostas mais abstratas; seu critério para a distinção entre animados e inanimados é ainda incerto. Estas vacilações podem, provavelmente, ser explicadas pelo fato de que os comportamentos classificatórios que, normalmente, se desenvolvem nesta fase, oscilaram, na amostra, e em relação ao problema considerado, entre o início de uma capacidade de inclusão, ainda limitada e pouco flexível, e uma verdadeira classificação em termos da captação de propriedades invariantes.

Por outro lado, a aceitação de vida na morte e a crença na temporalidade e reversibilidade da morte desaparecem como um fenômeno real neste subperíodo em função da aquisição da reciprocidade. A criança já é capaz de observar que os outros são diferentes dela própria e que têm experiências diferentes. Consequentemente, torna-se capaz de expressar a permanência da morte física mesmo não a tendo experimentado, ou tido contato com ela.

Finalmente, quando as operações formais são atingidas, a criança adquire a capacidade de usar plenamente o seu potencial cognitivo para lidar com qualquer tipo de problema. O pensamento do tipo proposicional torna a criança capaz de lidar com a morte em termos realmente conceituais; abandonando a concretude das explicações ela passa a enfatizar as qualidades essenciais e a estabelecer aplicações gerais do significado da morte. Entretanto, nenhuma das crianças da pesquisa alcançou o nível mais alto de desenvolvimento do conceito de morte, tal como definido na pesquisa, o que parece demonstrar que a maturidade intelectual, no que se refere ao conceito de morte em toda a sua significação, é uma aquisição mais tardia.

Os resultados deste estudo demonstram nitidamente que a criança desde uma etapa muito precoce já tem uma representação da morte, o que permite reafirmar a proposição inicial quanto à necessidade de uma abordagem do tema com a mesma. Assim, explorar e tentar responder às idéias da criança parece ser muito melhor do que permitir que medos mágicos e não explicitados atuem em sua imaginação. Por outro lado, na medida em que os dados revelam uma íntima relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e a conceitualização da morte, indicam, também, que a abordagem do tema com a criança requer que se respeite, tanto quanto possível, o seu nível de aptidão para abstrair, ou seja, o processo de aprendizagem deverá ocorrer em etapas graduais, de acordo com a capacidade intelectual e emocional da criança. É fundamental para a criança que ela tenha a oportunidade de discutir a morte com sua família, antes que ocorra uma crise, sem que esta camufle as explicações, pois nada há que a criança necessite mais do que a verdade. Tais explicações ,

entretanto, são dadas, geralmente, por um adulto que, além de se encontrar muito distante do nível cognitivo da criança - o que por si já acarreta dificuldades - está, freqüentemente, mais preocupado em protegê-la do que informá-la, o que o leva a conciliar a verdade com explicações superficiais. Os dados obtidos na presente investigação sugerem que as melhores explicações são aquelas simples, diretas e retiradas, tanto quanto possível, da própria experiência da criança, a fim de que a distorção seja a menor possível. Além disso, como sugere Koocher⁽¹⁾ é sempre aconselhável pedir à criança que explique aquilo que lhe foi ensinado, obtendo-se assim a oportunidade para corrigir qualquer distorção.

Os responsáveis por tais explicações, se, por um lado, devem procurar respeitar o nível cognitivo da criança, por outro lado, para serem capazes de ajudar, devem ser prudentes e flexíveis ao lidarem com as respostas das mesmas, sobretudo naquela fase em que estas são impregnadas do egocentrismo e animismo. Assim, por exemplo, da variedade de causas de morte apontadas pelas crianças, a velhice é uma das mais frequentes, provavelmente por ser também a que o adulto sugere à criança para ajudá-la e aliviá-la da ansiedade. . Entretanto, a adoção, pela criança, deste ponto de vista, de que só morrerá quando ficar velha, poderá levá-la a uma paralização em seu desenvolvimento, pois para não morrer é preciso não crescer. Também, as respostas que evidenciam crença na reversibilidade, podem provocar dificuldades. Na medida em que a criança admite que o morto poderá retornar à vida se certos cuidados lhe são dispensados - remédio, hospital, etc. - isto pode suscitar consideráveis sentimentos de culpa se um membro da família morrer e não reviver porque ninguém lhe deu comida ou levou para o hospital.

¹Koocher, G.P. - Childhood, Death, and Cognitive Development. University of Missouri, Columbia, Ph.D., 1972. Psychology, clinical. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 81 p.

Em suma, se a prudência do adulto consiste, em princípio, no respeito às explicações próprias de cada etapa cognitiva, algumas vezes, vai requerer deste que desfaça crenças próprias destas mesmas etapas a fim de evitar uma crise maior. É preciso, entretanto, ter sempre em mente que a negação da criança frente a alguns aspectos da morte pode também ser algo positivo. A negação, como observa Sylvia Anthony⁽²⁾, apoiada em Ferenczi, é uma etapa necessária entre a ignorância e a aceitação da realidade, um meio de

"promover a construção de uma relação pragmática entre o indivíduo e o meio...; o mundo externo, hostil e adverso se torna capaz de penetrar na consciência, apesar da dor, quando vem acompanhado da negação."

Portanto, o ponto crucial consiste em saber quando esta fase de negação já foi ultrapassada, pois um clima de irreabilidade, quando a criança não mais necessita dele, poderá trazer consequências mais mórbidas e persistentes do que aquelas que a percepção da realidade teria suscitado.

Finalmente, um último aspecto a considerar é que a falta de informação sobre o tema da morte, em termos cognitivos, determina uma repressão emocional, o que poderá trazer implicações na área em que esses dois aspectos - cognitivo e emocional - se fundem: a da criatividade. Como assinala Hanna Segal⁽³⁾, uma obra de arte satisfatória é realizada mediante a percepção e sublimação da posição depressiva; mas, para perceber e exprimir simbolicamente a depressão, o artista deve tomar conhecimento do instinto de morte, em seus aspectos agressivos e autodestrutivos e aceitar

²Anthony, Sylvia- The Discovery of Death in Childhood and After. New York, Basic Books, 1972, p. 157

³Segal, Hanna- Uma Concepção Psicanalítica da Estética. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R.E.- Temas de Psicanálise Aplicada. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p.97 - 122.

a realidade da morte. Ora, se a aceitação da morte é importante para a criação artística, muito maior é a sua relevância em relação ao "ofício de viver". É por esta razão que Constance Demuth Berg⁽⁴⁾ assinala:

"Ajudando as crianças a desenvolverem meios sérios e belos de lidar com a morte poderemos estar fornecendo a elas novas e fortes dimensões da vida."

Relações dos Resultados com Estudos Precedentes

A presente pesquisa revela que há uma diferença significativa quanto ao conceito de morte entre crianças de diferentes períodos cognitivos. Três níveis de conceito de morte foram identificados e demonstram como este conceito evolui da infância à adolescência. Estes achados, de modo geral, confirmam os estudos de Nagy⁽⁵⁾, Melar⁽⁶⁾, Koocher⁽⁷⁾, Anthony⁽⁸⁾ e outros, se bem que nem sempre haja uma correspondência quanto aos limites cronológicos das diferentes fases evolutivas.

A presente investigação, da mesma forma que as precedentes, aponta para um desenvolvimento gradual do conceito de morte, que se inicia por um período no qual as crianças equacionam a morte com um estado temporário, admitindo o funcionamento

⁴DeMuth Berg, Constance - Cognizance of the Death Taboo in Counseling Children. The School Counselor, 21 (1): 28 - 33, Sep., 1973, p. 33.

⁵Nagy, Maria H. - The Child's View of Death. In: Feifel, Herman (Ed.) - The Meaning of Death. New York, McGraw-Hill, 1959, p. 79 - 98.

⁶Melar, J. D. - Children's Conceptions of Death. Journal of Genetic Psychology, 123 (2): 359-360, Dec., 1973.

⁷Koocher, G.P. - op. cit.

⁸Anthony, Sylvia - op. cit.

biológico do morto, e que evolui até atingir o período em que a morte é concebida como definitiva, e implicando na cessação das funções biológicas.

Os resultados deste estudo reforçam, ainda, os de Koocher⁽⁹⁾ e Anthony⁽¹⁰⁾ ao constatarem a ausência de personificação da morte por parte das crianças da amostra, diferindo dos de Nagy⁽¹¹⁾, nos quais a personificação surge como característica de uma etapa na evolução do conceito. A hipótese de diferenças culturais, apontada por Koocher e Anthony, explica, até certo ponto, a discrepância observada entre as pesquisas. Entretanto, na perspectiva teórica de Piaget, a personificação seria um dado esperado, pois, segundo Piaget⁽¹²⁾, o egocentrismo desempenha um papel não somente no nascimento do animismo mas também na formação do artificialismo. Desta forma, em determinado momento evolutivo, cada evento e mudança no mundo deriva de um homem ou fabricante. Assim sendo, pode-se inferir que, se a morte existe, ela é uma pessoa, a morte - homem.

Um dado interessante é o que se refere à evolução da criança quanto à distinção entre animados e inanimados, onde certas anomalias podem ser constatadas. Na presente pesquisa, as maiores dificuldades foram observadas em relação a sol, lua e árvore. Da mesma maneira esses elementos trazem confusão para crianças de outros meios culturais, conforme estudos citados por

⁹Koocher, G.P. - op. cit.

¹⁰Anthony, Sylvia - op. cit.

¹¹Nagy, Maria H. - op. cit.

¹²Piaget, J. - A Linguagem e o Pensamento da Criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961

Anthony⁽¹³⁾. Assim, os presentes resultados demonstram que crianças menores declaram que sol e lua não morrem. Entretanto, as justificativas de suas respostas não permitem concluir que incluem sol e lua entre inanimados. Nos estudos citados por Anthony, realizados com crianças chinesas e suecas, respectivamente por Huang e Lee, e Klingberg, sobre o animismo infantil, os resultados refletem as dificuldades e incertezas das crianças quanto aos limites da vida, justamente quando são inquiridas acerca desses elementos. Assim, quando comparadas, as crianças chinesas de 6 a 8 anos, estão menos inclinadas a pensar em uma árvore como tendo vida do que as suecas da mesma idade. Estas, por sua vez, embora admitindo que árvore é viva nem sempre atribuem a esta as funções da vida; tanto assim que, para um grande número destas crianças, a árvore é viva, mas não sente. O mesmo tipo de fenômeno é observado em relação à lua.

Estas dificuldades das crianças em relação a estes elementos, se por um lado refletem a influência do processo cultural, por outro lado refletem o próprio processo geral do desenvolvimento - ainda em termos das aderências animistas - descrito por Piaget⁽¹⁴⁾. Pois, se a ausência de movimento é o critério inicial para a criança identificar o que não tem vida, e se a vida para a criança na fase do animismo é identificada com movimento, não é de estranhar, como constata Piaget, que sol e lua permaneçam quase sempre mais tempo como animados, pois são os únicos corpos cujo movimento parece tão espontâneo quanto o dos animais. Se o critério de não estar vivo é não ter movimento, então, o sol e a lua, para a criança, são vivos, mas a árvore não. Além disso, é possível que a dificuldade em relação à árvore esteja ligada a um outro fator que, aliás, surge insinuado nas res

¹³Anthony, Sylvia - op. cit.

¹⁴Piaget, J. - La Représentation du Monde chez l'Enfant. Paris, P.U.F., 1947

postas das crianças da presente pesquisa. Quando Piaget interroga as crianças a respeito dos astros, descobre na concepção das mesmas, três etapas, sendo que na segunda etapa, aproximadamente de 8 a 10 anos, a criança admite que o sol ao mesmo tempo a segue e não a segue. Nesta etapa, pois, a criança sofre uma contradição que tenta resolver da maneira que lhe é possível: o sol é imóvel, mas seus raios nos acompanham, ou, o sol permanece no seu lugar, mas gira de modo a nos estar sempre olhando. Ela não compreende como esses dois fatos são simultaneamente possíveis, mas admite as duas teses contraditórias. É provável que em relação à árvore ocorra um fenômeno semelhante, pois é possível que, para a criança, ela implique em presença e ausência de movimento, tanto assim que para algumas crianças do período inicial de desenvolvimento cognitivo, as folhas morrem mas a árvore não.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito às respostas dadas pelas crianças do período formal nas quais um mais alto nível de desenvolvimento do conceito de morte não foi alcançado, tal como poderia ter sido predito. Resultados semelhantes são descritos por Koocher⁽¹⁵⁾. Este dado pode ser provavelmente explicado em função de ser a adolescência a época em que o problema da morte é, pela primeira vez, colocado em termos existenciais, o que provavelmente também explica o fato de que as reações emocionais surjam mais frequentemente associadas ao conceito de morte nesta etapa evolutiva do que nas demais, como fica demonstrado nos estudos de Bolduc⁽¹⁶⁾, Melar⁽¹⁷⁾ e ainda nos trabalhos de Alexandre Adlerstein, citados por Anthony⁽¹⁸⁾.

¹⁵Koocher, G. P. - op. cit.

¹⁶Bolduc, Jeannette - A Developmental Study of the Relationship between Experiences of Death and Age and Development of the Concept of Death. Columbia University, Ed. D., 1972. Education, psychology. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 160 p.

¹⁷Melar, J. D. - op. cit.

¹⁸Anthony, Sylvia - op. cit.

O fato da amostra do presente estudo ser constituída a penas de sujeitos que não sofreram perda de parentes mais próximos - pai, mãe ou irmão - pode também ser apontado para explicar este resultado, uma vez que, como fica evidenciado na pesquisa de Bolduc⁽¹⁹⁾, as crianças que sofreram perdas significativas alcançam um mais alto desenvolvimento do conceito de morte do que aquelas que não sofreram este tipo de perda.

Também o fato das crianças da amostra pertencerem a um único nível sócio - econômico - no qual as mesmas são, geralmente, mais protegidas e não participam das experiências de morte na família - pode ser apontado como possível explicação para este resultado, pois, conforme fica demonstrado por Tallmer⁽²⁰⁾ e colaboradores, as diferenças de nível sócio - econômico têm grande importância na aquisição do conceito de morte. Segundo os resultados encontrados por esses autores, as crianças urbanas de nível sócio - econômico mais baixo adquirem conhecimentos conceituais acerca da morte mais rapidamente do que as da classe média.

¹⁹Bolduc, Jeannette - op. cit.

²⁰Tallmer, Margot; Formanek, Ruth e Tallmer, J. - Factors Influencing Children's Concepts of Death. Clinical Child Psychology, 3 (2): 17 - 19, Sum., 1974

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

A presente investigação estuda a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte e visa identificar e descrever as características do conceito de morte em três diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

As áreas abordadas na revisão da literatura incluíram as bases teóricas e os achados empíricos relativos à evolução do conceito de morte e ao desenvolvimento cognitivo, enfocando-se, neste último caso, apenas os estudos de Piaget.

Um instrumento de sondagem do conceito de morte foi especialmente elaborado para avaliar três dimensões - extensão, significado, duração - do conceito de morte biológica. Tarefas para a avaliação do desenvolvimento cognitivo, em termos piagetianos, foram também empregadas.

A amostra da pesquisa constituiu-se de crianças de ambos os sexos, entre 4 e 13 anos e 11 meses de idade, de nível sócio-econômico homogêneo, pertencentes a uma única escola particular do bairro de Ipanema, católicas, que não haviam sofrido a perda de nenhum dos pais ou irmão, e cuja escolaridade variava do jardim da infância a 7a. série do 1º grau.

Dos 183 sujeitos submetidos às tarefas de avaliação do desenvolvimento cognitivo e ao instrumento de sondagem do conceito de morte, apenas 156 foram utilizados no tratamento dos dados, 52 para cada unidade - subperíodo pré-operacional, subperíodo de operações concretas e período formal - de desenvolvimento cognitivo.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e o conceito de morte foi inicialmente testada pela hipótese nula que afirmava uma diferença não significativa entre as médias dos escores das três dimensões do instrumento de sondagem do conceito de morte obtidas por crianças dos grupos pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. A análise da variância multivariada revelou um χ^2 (aprox. Bartlett) de 16,80 ($P < 0,01$) e um F (aprox. Rao) no valor de 50,99 ($P < 0,01$). A hipótese de não diferença entre os grupos foi assim rejeitada.

A relação entre cada uma das dimensões - extensão, significado, duração - do conceito de morte e o desenvolvimento cognitivo foi testada pelas subhipóteses nulas que afirmavam uma diferença não significativa entre as médias dos escores das crianças dos grupos pré-operacional, operacional concreto e operacional formal em cada uma das dimensões avaliadas pelo instrumento de sondagem do conceito de morte.

As análises da variância simples revelaram: para a dimensão extensão, um valor de F de 124,15 ($P < 0,01$); para a dimensão significado, um valor de F de 102,57 ($P < 0,01$) e para a dimensão duração, um valor de F de 149,98 ($P < 0,01$). As subhipóteses de não diferença entre os grupos em cada uma das dimensões pesquisadas foram assim rejeitadas.

A análise das respostas a cada um dos itens do instrumento de sondagem do conceito de morte permitiu caracterizar o conceito de morte, nas três dimensões pesquisadas, em função do desenvolvimento cognitivo.

Com base nos resultados obtidos nesta investigação conclui-se que há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte, tal como avaliado pelo instrumento de sondagem do conceito de morte. Três níveis de desenvolvimento do conceito de morte foram identificados como sendo descritivos do pensamento das crianças dos diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo.

Recomendações

Considerando as duas grandes vertentes-cognitiva e afetiva - na abordagem do tema da morte, e tendo em vista que na presente investigação optou-se por um enfoque puramente cognitivo, a primeira recomendação que se impõe é a da realização de estudos que focalizem a significação dos aspectos afetivos da morte de um ponto de vista evolutivo.

Com relação a presente pesquisa, uma das maiores dificuldades foi a elaboração do instrumento de sondagem do conceito de morte. Por se tratar de um primeiro estudo, a fim de atingir o mais possível as crenças espontâneas das crianças, decidiu-se pela adoção de uma técnica de entrevista dirigida, contando de vários quesitos, para cada dimensão, e que quase sempre exigiam justificativa de resposta. Em vista da adoção desta técnica, o critério de avaliação, para ser o mais objetivo possível, tornou-se extenso, pormenorizado e, até certo ponto, fragmentado. Na medida em que os resultados permitiram identificar três níveis do conceito de morte, característicos das três etapas cognitivas, uma futura pesquisa, nesta área de investigação, poderá desenvolver um instrumento que possibilite a identificação do nível de conceituação da criança de forma mais econômica, não só no que se refere ao número de itens, mas também no que concerne à avaliação. Neste instrumento, situações relacionadas com cada uma das três dimensões do conceito seriam apresentadas e seguidas de respostas alternativas, representativas de cada nível, solicitando-se da criança uma escolha seguida de justificativa.

Tendo em vista a limitação da presente investigação quanto à amostra, restrita a um único nível sócio - econômico, será conveniente a realização de uma pesquisa com crianças de nível sócio - econômico mais baixo, a fim de verificar até que ponto esta variável é um fator de aceleração na aquisição do conceito.

Considerando ainda que experiências dilaceradoras - morte de pessoas queridas ou até mesmo de animal de estimação - são apontadas por alguns investigadores, como Bolduc⁽¹⁾, como um fator importante para a evolução do conceito de morte, e que a atual pesquisa lidou apenas com crianças que não sofreram tal tipo de perda, será proveitoso que futuros estudos sejam realizados para verificar até que ponto este tipo de experiência é também um fator de aceleração na aquisição do conceito.

Considerando que na presente investigação não surgiu a personificação da morte, contrariamente ao que se poderia esperar, segundo a teoria de Piaget, e considerando ainda as divergências quanto aos resultados obtidos em estudos precedentes, será conveniente que as investigações nessa área prossigam.

Como os sujeitos do presente estudo tinham no máximo 13 anos e 11 meses de idade e um nível mais alto de desenvolvimento do conceito de morte não foi atingido, será interessante que, em futuras pesquisas, se utilize um grupo de controle de adultos, a fim de se verificar a hipótese de que o conceito de morte se desenvolve mais lentamente do que outros.

Finalmente, visando uma atuação mais ampla no setor da educação, pode-se propor a realização de estudos acerca dos veículos a serem empregados na comunicação do tema da morte à criança. Assim, uma análise do tema da morte na literatura infantil, visando a seleção dos contos mais adequados a cada nível cognitivo, pode ser o ponto por onde começar, pois os grandes mitos e os clássicos infantis parecem ser ainda um veículo régio para atingir a criança, na medida em que comunicam meios de pensamento, símbolos, conceitos e atitudes que enriquecem e humanizam a vida.

¹Bolduc, Jeannette - A Developmental Study of the Relationship between Experiences of Death and Age and Development of the Concept of Death. Columbia University, Ed. D., 1972: Education, psychology. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 160 p.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Anthony, Sylvia - The Discovery of Death in Childhood and After.
New York, Basic Books, 1972
- Ariès, P. - História da Morte no Ocidente. Rio de Janeiro, F.A.Lves, 1977
- Bolduc, Jeannette - A Developmental Study of the Relationship / between Experiences of Death and Age and Development of the Concept of Death. Columbia University, Ed. D., 1972. Education, psychology. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 160 p.
- Bruner, J.S. - O processo da Educação. S.Paulo, Ed. Nacional , 1971
- Delessert, E. - Comment la Souris Reçoit une Pierre sur la Tête et Découvre le Monde. Préface de Jean Piaget. Paris, Ecole des Loisirs, 1971
- DeMuth Berg, Constance - Cognizance of the Death Taboo in Counseling Children. The School Conselor , 21 (1): 28-33, Sep. , 1973
- Domenach, J. M. - L'Energie du Deuil. Esprit, Paris (3): 415-421, mar., 1976
- Dumas, A. - Le Retour de la Mort. Esprit, Paris (3): 501-515 , mar., 1976
- Evans, R.I. - Entrevistas com Jung e as Reações de Ernest Jones. Rio de Janeiro, Eldorado, s/d.
- Flavell, J. H. - La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. B.Aires, Paidós, 1971

Freud, S. - Consideraciones de Actualidad sobre la Guerra y la Muerte. In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. II, p. 2101 - 2117

_____ - Más Allá del Principio del Placer. In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. III, p. 2507 - 2541

_____ - Nuevas Lecciones Introductorias al Psicoanálisis. In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. III, p. 3101 - 3206

_____ - Inhibición, Síntoma y Angustia. In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. III, p. 2833-2883

_____ - El "Yo" y el "Ello". In: _____ Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1974, T. III, p. 2701 - 2728

Gesell, A; Ilg, F. L. e Ames, L. B. - El Niño de 5 a 10 años. B. Aires, Paidós, 1971

_____ - El Adolescente de 10 a 16 años. B. Aires, Paidós, 1971

Giard, Luce - Petite Bibliothèque. Esprit, Paris (3): 529 - 536, mar., 1976

Gold, M. S. e Ollendorff, R. H. V. - The Unencounter with Death. Humanitas, 10 (1): 43 - 60, fev., 1974

Grimm, J. e W. - Les Contes. Kinder - und Hausmärchen. Paris, Flammarion, 1967

Guilford, J. P. e Fruchter, B. - Fundamental Statistics in Psychology and Education. New York, McGraw-Hill, 1965

- Jones, E. - Vida y Obra de Sigmund Freud. B. Aires, Ed. Nova , 1962, T. III
- Kastenbaum, R. - Childhood: The Kingdom where Creatures Die .
Clinical Child Psychology, 3 (2): 11- 13, Sum., 1974
- Klein, Melanie - Sobre a Teoria de Ansiedade e Culpa. In: Klein , Melanie et alii - Os Progressos da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 290 - 312
- Koocher, G. P. - Talking with Children about Death . American Journal of Orthopsychiatry, 44 (3): 404 - 411, April, 1974
- _____ - Childhood, Death, and Cognitive Development . University of Missouri, Columbia, Ph. D., 1972. Psychology , clinical. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 81 p.
- Kübler - Ross, Elisabeth, M. D. - On Death and Dying. New York, Macmillan, 1969
- _____ - The Languages of Dying. Clinical Child Psychology, 3 (2): 22 - 25, Sum., 1974
- Maurer, Adah - Intimations of Morality. Clinical Child Psychology, 3 (2): 14 - 17, Sum., 1974
- Melar, J. D. - Children's Conceptions of Death. Journal of Genetic Psychology, 123 (2): 359 - 360, Dec., 1973
- Money - Kyrle, R.E. - Uma Contribuição Inconclusa para a Teoria do Instinto de Morte. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R. E. - Temas de Psicanálise Aplicada. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 232 - 245
- Morin, E. - L'Homme et la Mort dans l'Histoire. Paris, Corrêa , 1951

- _____ - O Enigma do Homem. Rio de Janeiro, Zahar, 1975
- Nagy, Maria H. - The Child's View of Death. In: Feifel, Herman (Ed.) - The Meaning of Death. New York, McGraw-Hill, 1959 , p. 79 - 98
- Phillips, J. L. Jr. - Origens do Intelecto: A Teoria de Piaget . S. Paulo, Ed. Nacional / U.S.P., 1971
- Piaget, J. e Szeminska, Alina - Genesis del Número en el Niño. B. Aires, Guadalupe, 1967
- Piaget, J. - A Linguagem e o Pensamento da Criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961
- _____ - Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961
- _____ - La Représentation du Monde chez l'Enfant. Paris , P.U.F. , 1947
- Rank, O. - El Trauma del Nacimiento. B. Aires, Paidós, 1972
- Riviere, J. - A Fantasia Inconsciente de um Mundo Interior Refletida em Exemplos da Literatura. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R. E. - Temas de Psicanálise Aplicada. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 50-79
- Segal, Hanna - Uma Concepção Psicanalítica da Estética. In: Klein, Melanie; Heimann, Paula e Money - Kyrle, R. E. - Temas de Psicanálise Aplicada. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 97 - 122
- Seminério, F. L. P. - Epistemologia Genética. In: Curso de Introdução à Metaciência em Psicologia. Rio de Janeiro, F.G.V./C.P.G.P.A., 1975, 24 p.

- Stievenart, M. - Initiation à la Statistique Multivariée Appli -
quée à la Psycho - pédagogie . Bulletin de Psychologie, 25
(299): 633 - 647, 1971 / 72
- Tallmer, Margot; Formanek, Ruth e Tallmer, J. - Factors Influencing
Children's Concept of Death. Clinical Child Psychology, 3 (2):
17 - 19, Sum., 1974
- Wahl, C. W. - The Fear of Death. In: Feifel Herman (Ed.) - The
Meaning of Death. New York, McGraw - Hill, 1959, p. 16 - 29
- Wright, L. - An Emotional Support Program for Parents of Dying -
Children. Clinical Child Psychology, 3 (2): 37 - 38, Sum. ,
1974

A N E X O S

ANEXO A

Estudos Preliminares: Elaboração do Instrumento de Sondagem
do Conceito de Morte e Estudo Piloto

Elaboração do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

A elaboração do instrumento de sondagem do conceito de morte apoiou-se, inicialmente, nos achados de pesquisas anteriores, sobretudo nos estudos de Nagy⁽¹⁾, Koocher⁽²⁾ e Anthony⁽³⁾, descritos no Capítulo II, e na análise de produções espontâneas, obtidas em maio de 1976, em um grupo de 187 crianças de uma escola pública, localizada na zona norte do Estado do Rio de Janeiro. Esse grupo compunha-se de crianças entre 7 e 13 anos de idade, cuja escolaridade variava da 1a. a 5a. série do 1º grau.

A técnica empregada nesta primeira sondagem, cuja finalidade era a de obter informações acerca do grau de compreensão da criança sobre a morte, consistiu em uma situação de resposta livre obtida através de duas formas: às crianças da 4a. e 5a. séries pedia-se uma composição em resposta à questão geral: "Escreva qualquer coisa que venha à sua mente sobre a morte."; às crianças da 1a. e 3a. séries solicitava-se um desenho.

A análise do material possibilitou o registro de 276 respostas, dadas pelas 187 crianças, em um certo número de catego-

¹Nagy, Maria H. - The Child's View of Death. In: Feifel, Herman (Ed.) - The Meaning of Death. New York, McGraw-Hill, 1959, p. 79 - 98.

²Koocher, G.P. - Childhood, Death, and Cognitive Development . University of Missouri, Columbia, Ph.D., 1972. Psychology, clinical. Ann Arbor, Michigan, Univ. Microfilms, A Xerox Co., 1972, 81 p.

³Anthony, Sylvia - The Discovery of Death in Childhood and After. New York, Basic Books, 1972

ANEXO A, continuação

rias prévias que emergiram da própria natureza das respostas. Com putadas as frequências para cada categoria, como diferia o número de crianças em cada idade, a porcentagem das respostas de cada uma das categorias foi calculada para cada nível de idade, a fim de possibilitar comparações.

As categorias de respostas com as porcentagens correspondentes encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8

Primeira Sondagem: Distribuição das
Respostas das Crianças de 7 a 13
Anos quanto à Compreensão da Morte.

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade						
	7	8	9	10	11	12	13
Afetivas	27,27	11,11	26,58	28,81	39,39	40,91	65,22
Funeral	9,09	40,74	29,11	27,12	18,18	15,91	21,74
Personificação	36,36	18,52	13,92	8,47	6,06	2,27	0
Vida na morte	0	7,41	7,59	1,69	3,03	2,27	0
Causas específicas	27,27	22,22	17,72	27,12	18,18	6,82	13,04
Inevitabilidade	0	0	6,33	6,78	12,12	20,45	0
Irreversibilidade	0	0	0	0	3,03	11,36	0

O exame da distribuição das respostas revelou a existência de uma certa direção nos tipos de respostas dadas nos diferentes níveis de idade. Assim, respostas evidenciando preocupação com aspectos ligados à causalidade da morte em termos específicos (doença, velhice, atropelamento, etc.), interpretação da morte em termos de personificação e aceitação de vida na morte, mostram,

ANEXO A, continuação

com certa regularidade, um decréscimo em relação ao incremento da idade; já em relação aos aspectos de irreversibilidade e inevitabilidade da morte ocorre o contrário, isto é, o índice percentual de respostas apresenta um incremento com a idade. De todas as categorias, a que atinge o mais alto nível percentual é a afetiva, na idade de 13 anos.

As informações obtidas com essa primeira sondagem confirmaram, até certo ponto, os achados das pesquisas descritas e possibilitaram a elaboração dos itens que iriam compor a primeira forma do instrumento de sondagem do conceito de morte.

Uma vez que a pesquisa visa uma abordagem cognitiva do conceito de morte biológica, tal como definido no Capítulo I, a etapa seguinte consistiu em dimensionar os aspectos a serem pesquisados, implícitos na definição dada: extensão do conceito de morte, significado da morte, e duração da morte.

Os itens referentes à extensão do conceito avaliam o grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem; os itens referentes ao significado da morte avaliam o grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte; finalmente, os itens referentes à duração da morte avaliam o grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte.

Procurou-se elaborar os itens dentro de uma estrutura que favorecesse respostas do tipo cognitivo e que eliminasse o mais possível respostas de conteúdo afetivo e religioso.

Para cada um dos aspectos pesquisados os itens são precedidos por histórias extraídas e adaptadas da literatura infantil, selecionadas para serem utilizadas como estímulo inicial, por serem julgadas pertinentes aos aspectos considerados.

ANEXO A, continuação

Para a dimensão extensão, a estória-estímulo é "Comment la Souris Reçoit une Pierre sur la Tête et Découvre le Monde"⁽⁴⁾; para a dimensão significado, as estórias - estímulo são "La Belle au Bois Dormant"⁽⁵⁾ e "La Mort Marraïne"⁽⁶⁾; para a dimensão duração, a estória - estímulo é "Blanche - Neige"⁽⁷⁾.

As principais justificativas para a introdução deste tipo de estímulo são as seguintes: tornar a situação de sondagem a gradável para as crianças; quebrar a monotonia causada por uma série ininterrupta de questões; minimizar qualquer stress potencial associado com o impacto de trazer à tona o tema da morte.

Cada um dos itens do instrumento se liga a uma das dimensões pesquisadas e encerra um objetivo a ser medido. Em consequência, a natureza dos itens varia, podendo ser de três tipos: itens que implicam em respostas em termos de SIM ou NÃO seguidas de justificativa; itens que implicam respostas de tipo SIM ou NÃO; itens abertos.

O instrumento em sua primeira forma foi pretestado em um grupo de 32 crianças de 4 a 13 anos, com um nível sócio - econômico equivalente ao da amostra da pesquisa, uma vez que eram todos filhos de profissionais liberais, e cuja escolaridade variava do jardim da infância à sétima série do primeiro grau.

⁴In: Delessert, E. - Comment la Souris Reçoit une Pierre sur la Tête et Découvre le Monde. Préface de Jean Piaget. Paris, Ecole des Loisirs, 1971.

⁵In: Grimm, J. e W. - Les Contes. Paris, Flammarion, 1967, p. 284.

⁶In: Grimm, J. e W. - op. cit., p. 248.

⁷In: Grimm, J. e W. - op. cit., p. 299.

ANEXO A, continuação

Os objetivos desta primeira aplicação do instrumento foram os seguintes: 1) testar a adequação dos itens; 2) levantar as categorias de respostas nas diferentes idades, a fim de chegar a um primeiro critério de correção e atribuição de pontos.

Inicialmente foi feito o levantamento de todas as respostas dadas por cada criança a cada item e retirados aqueles que se revelaram mal formulados, ou por serem ambíguos, dificultando a compreensão da criança, ou por induzirem sistematicamente ao mesmo tipo de resposta.

A seguir, computou-se a frequência das respostas para cada categoria, e, mais uma vez, como o número de crianças variava em cada idade, a fim de possibilitar comparações, a porcentagem das respostas de cada uma das categorias foi calculada para cada nível de idade. Visando evitar distorções, os itens foram agrupados em função do aspecto que mediam - extensão, significado e duração - bem como de sua natureza, isto é, itens que implicavam em resposta em termos de SIM ou NÃO seguidas de justificativa, itens que apenas exigiam respostas em termos de SIM ou NÃO, e itens totalmente abertos.

As Tabelas 9, 10, 11, 12, 13 demonstram as categorias de respostas para cada idade em cada um dos aspectos, e as porcentagem correspondentes.

ANEXO A, continuação

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Características essenciais	5,88	1,75	0	24,14	46,67	70,73	40,00	45,95	85,00
Inclusão na classe adequada	0	3,51	3,70	1,72	0	9,76	45,00	13,51	5,00
Objeto/meio de transporte	0	0	0	1,72	0	2,44	5,00	5,41	10,00

TABELA 10

Pré-teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte.

(itens exigindo justificativa da resposta)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Vida na morte	55,00	45,00	6,67	13,33	6,67	0	0	0	0
Redundante	15,00	0	0	0	0	0	0	0	0
Vaga, ambígua, desconexa	20,00	3,33	0	1,67	0	0	0	0	0
Causas externas impedindo a ação	0	6,67	10,00	6,67	13,33	0	0	2,50	0
Desconhecimento da causalidade	10,00	21,67	10,00	18,33	16,67	2,50	0	0	10,00

ANEXO A, continuação

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Explicação restrita	0	11,67	33,33	25,00	40,00	47,00	45,00	37,50	20,00
Explicação ampla, biologicamente essencial	0	11,67	40,00	31,67	23,33	50,00	55,00	60,00	70,00

TABELA 11

Pré-teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte.

(itens do tipo SIM ou NÃO)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Personificação	75,00	41,67	58,33	66,67	50,00	0	25,00	18,75	0
Não personificação	25,00	58,00	41,67	33,33	50,00	100,00	75,00	81,25	100,00

ANEXO A, continuação

TABELA 12

Pré-teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão do Significado da Morte.

(itens abertos)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Vida na morte	50,00	0	0	8,33	0	0	0	0	0
Redundante	0	0	16,67	16,67	0	0	0	0	0
Desconexa/as sociação c/ fato errôneo	25,00	16,67	0	0	0	0	0	0	0
Personificação	25,00	8,33	0	0	0	0	0	0	0
Desconhecimento (não sei)	0	8,33	0	25,00	16,67	0	0	0	0
Fen. associados	0	33,00	50,00	8,33	0	12,50	0	0	0
Sinal perceptivo adequado	0	16,67	0	25,00	16,67	0	0	0	0
Causas específicas	0	16,67	0	0	0	0	0	0	0
Fen. especificamente humano	0	0	16,67	0	16,67	0	0	0	0
Explicação ampla, biologicamente essencial	0	0	16,67	16,67	50,00	87,50	100,00	100,00	100,00

ANEXO A, continuação

TABELA 13

Pré-teste: Distribuição das Respostas das 32 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreensão da Duração da morte.

(item com justificativa)*

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas para Cada Idade								
	4	5	6	7	8	9	11	12	13
Reversibilidade	100,00	66,67	66,67	66,67	66,67	0	50,00	0	0
Irreversibilidade	0	33,33	33,33	33,33	33,33	100,00	50,00	100,00	100,00

O exame dos resultados encontrados revelou, de modo geral, uma tendência evolutiva em relação ao conceito de morte. Assim, com relação à compreensão da extensão do conceito, as respostas de tipo redundante, explicações vagas e/ou ambíguas surgem sobretudo nas duas primeiras idades e são praticamente inexistentes nas últimas; as respostas cujas explicações são em termos de causas específicas (velhice, assalto, etc.) atingem o maior percentual nas idades de 6 a 7 anos; já as respostas implicando distinção entre animados e inanimados por características essenciais revelam, de modo geral, um aumento do índice percentual de acordo com o acréscimo da idade.

Quanto ao aspecto do significado da morte, respostas implicando aceitação de vida na morte e personificação, surgem

* Os demais itens não foram computados nesta fase por revelarem necessidade de reformulação.

ANEXO A, continuação

nas primeiras idades, caracterizando-se as idades intermediárias por explicações ainda restritas, não biologicamente essenciais (morte como paralização de um órgão não essencial, como imobilidade, etc.), e as últimas, por explicações amplas e/ou biologicamente essenciais (morte como processo interno, implicando na cessação de todas as atividades funcionais ou na paralização de órgãos essenciais.)

Quanto à compreensão da duração da morte como um processo definitivo e irreversível, o índice percentual cresce de acordo com a idade, pois aos 4 anos nenhuma criança aceita a irreversibilidade enquanto que aos 13 anos a aceitação da irreversibilidade é de 100%.

As tendências evidenciadas nesta aplicação permitiram a organização de um primeiro critério para a avaliação do conceito de morte e a atribuição de pontos. Este, entretanto, somente foi concluído, atingindo sua forma definitiva, após a segunda aplicação, no estudo piloto.

Estudo Piloto

Um estudo piloto foi realizado em agosto de 1976 com os seguintes objetivos:

1) Prosseguir nos estudos referentes ao instrumento de sondagem do conceito de morte, a saber: testar a adequação dos itens reformulados e/ou substituídos na primeira forma; testar os critérios de correção e atribuição de pontos elaborados a partir da primeira aplicação.

2) Avaliar a adequação das tarefas de desenvolvimento cognitivo, a saber: testar as instruções para as diferentes

ANEXO A, continuação

tarefas a serem empregadas; testar a sensibilidade de cada uma das tarefas para discriminar diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo.

3) Efetuar os cálculos estatísticos necessários à determinação da grandeza mínima requerida para a amostra da pesquisa.

Método

Sujeitos

Os 30 sujeitos que participaram do estudo piloto eram alunos da mesma escola que serviu de campo para a pesquisa, possuindo as mesmas características quanto à idade, nível sócio-econômico e escolaridade. Para a seleção desta amostra, a população de 641 sujeitos foi listada por idade, agrupando-se posteriormente as idades aos pares e retirando-se, por um processo aleatório, 6 crianças para cada duas idades.

Instrumentos

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

O instrumento de sondagem do conceito de morte consistia dos mesmos itens já pretestados anteriormente e dos novos itens elaborados para substituir os que haviam se revelado inadequados.

Tarefas para Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

Para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitiu

ANEXO A, continuação

vo foram seguidos critérios de classificação baseados nas sugestões de Phillips⁽⁸⁾.

As tarefas selecionadas para testar a capacidade de conservação foram de duas modalidades: conservação da correspondência termo a termo e conservação da quantidade. Para a avaliação da correspondência termo a termo utilizou-se como material vasos e flores que, segundo Piaget⁽⁹⁾, constitui um exemplo de correspondência "provocada", ou seja, aquela que se estabelece entre objetos heterogêneos, porém qualitativamente complementares. Para a avaliação da conservação da quantidade utilizou-se o problema da massa de modelar, no qual, segundo a descrição de Phillips, a palavra quantidade refere-se à quantidade de espaço ocupado pelo objeto quando a criança está olhando para o objeto e somente para o objeto. Para a avaliação da capacidade de acompanhar a forma de um argumento abstraído de seu conteúdo específico, foram utilizadas as seguintes tarefas: compreensão do absurdo, sondada através do teste de sentenças absurdas de Ballard, e dois testes de silogismo, citados por Phillips; um problema de seriação de três termos apresentado sob a forma de proposições verbais - teste de Burt - descrito por Piaget⁽¹⁰⁾.

Com relação às tarefas empregadas para a classificação dos sujeitos no período de operações formais pretendia-se selecionar, com o emprego das quatro tarefas acima descritas, as duas que, nesta aplicação piloto, se revelassem mais adequadas.

⁸Phillips, J. L. Jr. - Origens do Intelecto: A Teoria de Piaget. S. Paulo, Ed. Nacional/U.S.P., 1971.

⁹Piaget, J. e Szeminska, Alina - Genesis del Número en el Niño. B. Aires, Guadalupe, 1967.

¹⁰Piaget, J. - Psicologia da Inteligência. Riode Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.

ANEXO A, continuação

Quanto ao critério de classificação, a expectativa era de que as crianças do subperíodo pré-operacional fracassas - sem em uma ou nas duas tarefas de conservação. O sub-período de operações concretas foi então operacionalmente definido em termos do acerto nas duas tarefas de conservação e fracasso nas demais e o período de operações formais, em termos do acerto em todas as tarefas.

Procedimentos

As tarefas de avaliação do desenvolvimento cognitivo bem como o instrumento de sondagem do conceito de morte foram aplicados individualmente e verbalmente a todas as crianças, por um grupo de seis aplicadores, constituído de três psicólogos e três estudantes do oitavo período de créditos do Instituto de Psicologia da U.F.R.J., especialmente treinados para esta finalidade. Estes foram orientados a iniciar a testagem pela seguinte instrução:

"Estou fazendo um estudo para saber como as crianças pensam acerca de algumas coisas, e por isso preciso que você me ajude respondendo a algumas perguntas. Sempre que você não entender alguma palavra me pergunte."

A seguir eram aplicadas as tarefas de desenvolvimento cognitivo, e por último o instrumento de sondagem do conceito de morte.

Embora este procedimento envolvesse dois aspectos - sondagem do nível de desenvolvimento cognitivo e sondagem do conceito de morte - estas distinções não foram feitas para as crianças. Desta forma, o procedimento geral caracterizou-se por uma unidade, ficando assim minimizada a possibilidade de manifestações de ansiedade provocadas pelas perguntas relacionadas com o tema da morte.

ANEXO A, continuação

Quanto às tarefas de desenvolvimento cognitivo, a ordem de apresentação era a seguinte: conservação da quantidade ; conservação da correspondência termo a termo; compreensão do absurdo; silogismo; seriação de três termos.

Os aplicadores foram instruídos para interromperem a aplicação das tarefas cognitivas caso o sujeito fracassasse em uma ou nas duas tarefas de conservação, passando imediatamente para a aplicação do instrumento de sondagem do conceito de morte.

ResultadosAvaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

A fim de selecionar as tarefas de desenvolvimento cognitivo que deveriam ser empregadas na pesquisa, e de classificar as crianças do presente estudo nos diferentes períodos do desenvolvimento cognitivo, foi feito o levantamento da frequência de acertos em cada tarefa, para cada par de idade, conforme se encontra na Tabela 14.

TABELA 14

Estudo Piloto: Distribuição dos Acertos nas
Tarefas Cognitivas em Cada Par de Idade

Tarefas	Porcentagem dos Acertos em Cada Par de Idade				
	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13
Conservação da quantidade	0	33,33	66,66	83,33	100,00
Conservação da correspondência termo a termo	0	66,67	100,00	100,00	100,00
Compreensão do absurdo	-	25,00	0	33,33	66,67

ANEXO A, continuação

Tarefas	Porcentagem dos Acertos em Cada Par de Idade				
	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13
Silogismo 1	-	75,00	50,00	100,00	100,00
Silogismo 2	-	50,00	33,33	83,33	100,00
Seriação de três termos	-	50,00	33,33	83,33	83,33

Face aos resultados, as tarefas de conservação foram mantidas como critério de discriminação entre os subperíodos pré-operacional e operacional concreto, selecionando-se silogismo 2 e seriação de três termos para discriminar entre o subperíodo concreto e o período formal. (Ver descrição das tarefas cognitivas no Anexo D).

Das tarefas de conservação, a de correspondência termo a termo revelou-se mais fácil, alcançando uma porcentagem de acerto de 66,67% na faixa de 6 a 7 anos e de 100% a partir dos 8 anos. Por esta razão sua ordem foi invertida, sendo selecionada para iniciar a testagem no estudo final. As tarefas de compreensão do absurdo e silogismo 1 foram eliminadas; a primeira, por se revelar difícil mesmo para as crianças das duas últimas idades e a segunda por se revelar fácil, uma vez que alcançou uma porcentagem de acerto de 75% já nas idades de 6 a 7 anos.

A tarefa de compreensão do absurdo estava assim formulada:

Estou muito contente por não gostar de cebolas, pois se gostasse, estaria sempre comendo-as e eu detesto comer coisas desagradáveis.

- Esta sentença é absurda ou não?
- Por que?

ANEXO A, continuação

A decisão de eliminar tal tarefa provocou um certo impasse, uma vez que se estaria correndo o risco de tornar frouxo o critério de classificação no período formal. Por outro lado, mantê-la também traria o risco de apertar demasiadamente o critério, visto que tarefas consideradas por Piaget como representativas do período formal, são, muitas vezes, dificilmente resolvidas por adultos. Assim, pensamento adulto, semelhante ao pensamento infantil foi encontrado por Zazzo, conforme menciona Anthony⁽¹¹⁾, entre estudantes adultos de Paris quando estes se defrontavam com problemas de física, tais como os que eram apresentados por Piaget às crianças. Phillips⁽¹²⁾ cita o exemplo de Morgan e Norton que, em 1944, apresentaram a estudantes de curso superior o seguinte silogismo, para o qual 37% dos estudantes assinalaram como solução correta a primeira alternativa:

Alguns homens cruéis merecem morte violenta. Como um dos homens mais cruéis foi Heydrich, o carrasco nazista, logo:

- 1- Heydrich, o carrasco nazista merecia morte violenta
- 2- Heydrich pode ter merecido morte violenta.
- 3- Heydrich não merecia morte violenta.
- 4- Nenhuma destas conclusões é logicamente deduzível.

Na experiência do investigador há também um exemplo da dificuldade encontrada por adultos em raciocinar no plano formal, quando, em 1971, pôde constatar o fracasso de estudantes, candidatos a cursos de pós graduação em ciência, submetidos a um teste de silogismo formulado em termos de premissas absurdas.

¹¹Anthony, Sylvia - op. cit.

¹²Phillips, J. L. Jr. - op. cit.

ANEXO A, continuação

Quanto ao silogismo 1, a formulação era:

Toda fruta tem vitamina
Laranja é fruta
Logo ...

Neste caso, a grande porcentagem de acerto já nas primeiras idades, poderá, provavelmente, ser explicada pelo fato do conteúdo funcionar como elemento de facilitação, pois é possível que as crianças concluam corretamente, não devido à capacidade de acompanhar formalmente o raciocínio, mas devido ao conhecimento que possuem desta propriedade da fruta.

Uma vez estabelecidos os critérios de classificação, as 30 crianças do estudo piloto foram agrupadas nos períodos do desenvolvimento cognitivo - subperíodo pré-operacional (PO), subperíodo operacional concreto (OC) e período de operações formais (OF) - , conforme demonstra a Tabela 15.

TABELA 15

Estudo Piloto: Distribuição das 30 Crianças
de 4 a 13 Anos nos Períodos de Desenvolvi-
mento Cognitivo

	Períodos de desenvolvimento cognitivo		
	PO	OC	OF
Nº de sujeitos	11	10	9
Idade Média	6,2	9,4	11,5

ANEXO A, continuação

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

Em prosseguimento aos estudos do instrumento de sondagem do conceito de morte, foi feito o levantamento de todas as respostas dadas por cada uma das 30 crianças a cada um dos itens, computando-se a seguir a frequência de respostas para cada categoria. Como o número de crianças variava em cada um dos períodos de desenvolvimento cognitivo, a fim de possibilitar comparações, calculou-se a porcentagem das respostas em cada uma das categorias para cada período. Mais uma vez, para evitar distorções, os itens foram agrupados, não só em função dos aspectos que mediam, mas, também, em função de sua natureza.

As Tabelas: 16, 17, 18, 19, 20 e 21, demonstram as categorias de respostas para cada período de desenvolvimento cognitivo, em cada uma das dimensões, e as porcentagens correspondentes.

ANEXO A, continuação

TABELA 16

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são da Extensão do Conceito de Morte.

(todos os itens exigindo justificativa da resposta)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
SIM/NÃO inadequado ou NÃO SEI	9,09	6,36	6,06
Redundante	0	0	0
Vaga, ambígua, desconexa	13,22	1,82	5,05
Desconhecimento da causalidade	4,13	0	0
Localização/movimento	14,88	3,64	0
Utilidade	3,31	0	0
Material	1,65	3,64	1,01
Causas específicas	29,75	10,91	10,10
Características não essenciais	1,65	4,55	3,03
Exclusão uma/duas classes	9,92	6,36	3,03
Propriedade	0,83	0	1,01
Generalização indeterminada/ caso observado	0	1,82	10,10
Abrangente/características essenciais	10,74	50,00	56,57
Inclusão na classe adequada	0,83	10,00	4,04
Objeto/meio de transporte	0	0,91	0

ANEXO A, continuação

TABELA 17

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são do Significado da Morte

(itens exigindo justificativa da resposta)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
SIM/NÃO inadequado ou NÃO SEI	21,82	9,00	2,22
Vida na morte	14,55	0	0
Causas externas impedindo a ação	0,91	1,00	0
Redundante	3,64	0	2,22
Desconhecimento da causalidade	5,45	5,00	0
Vaga, ambígua, desconexa	9,09	1,00	6,67
Explicação restrita	22,75	36,00	28,89
Explicação ampla e biológica - mente essencial	21,82	48,00	60,00

ANEXO A, continuação

TABELA 18

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são do Significado da Morte

(itens abertos)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
Desconhecimento (não sei)	33,33	13,33	18,52
Redundante	3,03	0	0
Desconexa/associação com fato errôneo	3,03	0	0
Vida na morte	3,03	0	0
Personificação	15,15	0	0
Fenômenos associados	9,09	10,00	0
Sinal perceptivo adequado	6,06	10,00	0
Causas específicas	0	10,00	0
Fenômeno especificamente humano	9,09	16,67	14,81
Explicação ampla, biologicamente essencial	18,18	40,00	66,67

ANEXO A, continuação

TABELA 19

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são do Significado da Morte

(itens do tipo SIM ou NÃO)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
Personificação	45,45	27,50	22,22
Não personificação	54,55	72,50	77,78

TABELA 20

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são da Duração da Morte

(itens do tipo SIM ou NÃO)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
Morte temporária/reversível	57,14	21,43	1,59
Morte permanente/irreversível	42,86	78,57	98,41

ANEXO A, continuação

TABELA 21

Estudo Piloto: Distribuição das Respostas das
30 Crianças de 4 a 13 Anos quanto à Compreen-
são da Duração da Morte.

(item exigindo justificativa da resposta)

Categorias de Respostas	Porcentagem das Respostas em Cada Período		
	PO	OC	OF
NÃO/NÃO SEI	45,45	0	0
Vida na morte	0	0	0
Desconhecimento da causalidade	0	0	0
Redundante	0	0	0
Vaga, ambígua, desconexa	0	0	0
Tradição cultural/hábito	27,27	30,00	44,44
Inserviência do morto	18,18	50,00	33,33
Biológica e logicamente essencial	9,09	20,00	22,22

ANEXO A, continuação

Como se pode verificar, pela análise dos dados obtidos, as tendências observadas nos levantamentos anteriores foram, de modo geral, confirmadas no estudo piloto. Assim, no que se refere à compreensão da extensão do conceito de morte, as respostas inadequadas, vagas, ambíguas, de explicação em termos de localização, presença ou ausência de movimento, e sobretudo as respostas implicando em explicação em termos de causas específicas surgem como características do subperíodo pré-operacional. As respostas implicando em uma distinção entre animados e inanimados por características essenciais são próprias tanto do subperíodo de operações concretas como do período de operações formais, observando-se, entretanto, um acréscimo percentual neste último.

Quanto à compreensão do significado da morte, mais uma vez, respostas iniciais inadequadas (SIM/NÃO inadequado), de desconhecimento, explicações em termos de aceitação de vida na morte e de personificação apresentam um nível percentual mais elevado no subperíodo pré-operacional, decrescendo nos níveis seguintes. Explicações restritas e explicações amplas e biologicamente essenciais surgem tanto no subperíodo de operações concretas como no período formal, sendo que as explicações restritas são mais frequentes no nível concreto, enquanto que as amplas e biologicamente essenciais no período formal.

Finalmente, em relação à compreensão da duração da morte, o subperíodo pré-operacional se caracteriza pela crença na reversibilidade. Uma vez superado este período, a noção da irreversibilidade já está praticamente instalada, sendo as explicações dos sujeitos, tanto no subperíodo de operações concretas quanto no período formal, em termos de inserviência do morto, tradição cultural e de respostas lógica e biologicamente essenciais. Entretanto, as respostas que focalizam a inserviência do morto decrescem no período formal e as lógica e biologicamente essenciais crescem neste período.

ANEXO A, continuação

Esta análise das respostas dadas pelas crianças possibilitou a elaboração definitiva do critério de avaliação e atribuição de pontos para o instrumento de sondagem do conceito de morte.

Na organização destes critérios, as categorias prévias foram transformadas em subcategorias e agrupadas em categorias mais amplas que são as seguintes, para cada uma das dimensões estudadas:

Ignorância ou aparente ignorância: refere-se a respostas que evidenciam total ignorância ou um grau de conhecimento muito escasso em termos de explicações e definições irrelevantes e de natureza egocêntrica (redundantes, vagas, desconexas, etc.)

Noção restrita: refere-se a respostas que evidenciam um grau de compreensão limitada e as explicações e definições dadas caracterizam-se por sua especificidade e concreticidade (sinais perceptivos, fenômenos especificamente humanos, associação com causas específicas, etc.)

Noção completa: refere-se a respostas que evidenciam um grau de compreensão ampla, em termos de explicações e definições lógica e biologicamente essenciais (paralisação de todas as atividades funcionais, ou das atividades mais essenciais)

Cabe ressaltar que apesar de algumas subcategorias serem praticamente inexpressivas em algumas das dimensões, quando do levantamento da frequência das respostas, ainda assim foram mantidas no critério de avaliação, pelo fato de haverem emergido. Desta forma, pretendia-se facilitar a avaliação das respostas no estudo definitivo.

ANEXO A, continuação

Todos os itens relativos à dimensão extensão e alguns itens relativos às dimensões significado e duração são valorados de 0 a 3, por serem abertos ou exigirem justificativa de resposta; alguns itens relativos à dimensão significado e duração admitem apenas a valoração 0 ou 1, por serem dicotômicos.

A descrição detalhada dos critérios de avaliação encontra-se no Anexo C

Uma vez estabelecidos os diferentes tipos de categorias de respostas para os três aspectos da sondagem do conceito de morte - extensão, significado, duração - e os critérios de atribuição de pontos, as respostas dadas pelos 30 sujeitos do estudo piloto foram corrigidas por três juízes. Estes eram alunos do oitavo período de créditos do curso de graduação em psicologia da U.F.R.J. e desconheciam as hipóteses da pesquisa. Cada um dos juízes foi instruído acerca das categorias de respostas existentes para cada um dos aspectos, ilustrando-se cada uma delas com exemplos retirados dos protocolos dos sujeitos. Em seguida, um único protocolo foi entregue a cada um, independentemente, para que avaliasse e registrasse os itens nos quais encontrasse dificuldade para categorizar e atribuir pontos. Esses três protocolos foram então revistos pelo pesquisador com cada um dos três juízes, isoladamente, a fim de dirimir as dúvidas e verificar se estes haviam compreendido a diferença entre as várias categorias e subcategorias. Uma vez que os três juízes revelaram ter compreendido os critérios de correção, receberam os trinta protocolos para avaliar. Devolvidos os protocolos, nos casos em que ocorria diferenças de classificação estas eram discutidas pelos três juízes na presença do experimentador. Alterações foram realizadas sempre que, após a discussão, houve concordância entre os avaliadores.

ANEXO A, continuação

A fim de verificar a consistência do sistema de apuração foi feito o cálculo do coeficiente de correlação momento - produto de Pearson para as três dimensões - extensão, significado e duração - , tomando-se dois a dois os escores atribuídos pelos três avaliadores. Os coeficientes de correlação obtidos encontram-se na Tabela 22.

TABELA 22

Estudo Piloto: Coeficientes de Correlação Obtidos
para as Três Dimensões do Instrumento de Sonda-
gem do Conceito de Morte

Juizes	Dimensões		
	Extensão	Significado	Duração
1º X 2º	$r = 0,99$	$r = 0,99$	$r = 1$
1º X 3º	$r = 0,99$	$r = 0,99$	$r = 1$
2º X 3º	$r = 0,99$	$r = 0,99$	$r = 1$

Estes resultados indicam um alto nível de concor-
dância entre os escores, o que pode ser atribuído aos seguintes fa-
tores: 1º) cada uma das categorias ser desdobrada em um número de
subcategorias específicas e delimitadas, o que por si reduz a um
mínimo o grau de subjetividade do julgamento; 2º) tipo de treina-
mento dado aos juizes; 3º) discussão dos escores atribuídos aos
itens naqueles em que houve, inicialmente, discordância entre os
juizes.

Estas precauções foram julgadas necessárias face à
natureza do instrumento.

ANEXO A, continuação

Finalmente, os resultados obtidos no instrumento de sondagem do conceito de morte pelos sujeitos - agrupados aos pares de idade - que compuzeram o estudo piloto foram utilizados para efetuar os cálculos estatísticos necessários à determinação da grandeza mínima requerida para a amostra do estudo definitivo. A Tabela 23 sintetiza os resultados obtidos.

TABELA 23

Estudo Piloto: Resumo dos Resultados Obtidos para Cada Par de Idade nas Três Dimensões do Conceito de Morte.

Idade	Dimensões		
	Extensão	Significado	Duração
04 e 05 anos	$\bar{X} = 12,83$	$\bar{X} = 11,50$	$\bar{X} = 0,83$
	$s = 3,72$	$s = 3,86$	$s = 0,68$
	$s^2 = 13,81$	$s^2 = 14,92$	$s^2 = 0,47$
	$n = 6$	$n = 6$	$n = 6$
06 e 07 anos	$\bar{X} = 21,50$	$\bar{X} = 24,50$	$\bar{X} = 6,83$
	$s = 2,50$	$s = 3,40$	$s = 1,07$
	$s^2 = 6,25$	$s^2 = 11,58$	$s^2 = 1,14$
	$n = 6$	$n = 6$	$n = 6$
08 e 09 anos	$\bar{X} = 24,33$	$\bar{X} = 22,17$	$\bar{X} = 6$
	$s = 6,75$	$s = 4,18$	$s = 2$
	$s^2 = 45,56$	$s^2 = 17,47$	$s^2 = 4$
	$n = 6$	$n = 6$	$n = 6$
10 e 11 anos	$\bar{X} = 25,67$	$\bar{X} = 28,67$	$\bar{X} = 7,83$
	$s = 6,97$	$s = 1,70$	$s = 0,38$
	$s^2 = 48,56$	$s^2 = 2,89$	$s^2 = 0,14$
	$n = 6$	$n = 6$	$n = 6$
12 e 13 anos	$\bar{X} = 30,33$	$\bar{X} = 28$	$\bar{X} = 8$
	$s = 1,89$	$s = 1,53$	$s = 0$
	$s^2 = 3,56$	$s^2 = 2,34$	$s^2 = 0$
	$n = 6$	$n = 6$	$n = 6$

ANEXO B

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte:

Dimensões e Itens Empregados.

Extensão

Estória I

Era uma vez um ratinho que vivia em um buraco e resolveu aumentar o mundo em que vivia. Cavou um túnel e quando chegou do lado de fora, abrindo bem os olhos, viu o sol, conversou com ele e depois com muitas outras coisas que existem no mundo. O ratinho descobriu então, que algumas coisas morrem.

Eu vou lhe fazer algumas perguntas e você vai me dizer o que você acha.

- a) passarinho morre? _____ Por que? _____
- b) relógio morre? _____ Por que? _____
- c) homem morre? _____ Por que? _____
- d) vela morre? _____ Por que? _____
- e) flor morre? _____ Por que? _____
- f) criança morre? _____ Por que? _____
- g) lua morre? _____ Por que? _____
- h) pedra morre? _____ Por que? _____
- i) árvore morre? _____ Por que? _____
- j) bicicleta morre? _____ Por que? _____
- l) sol morre? _____ Por que? _____

Observação do aplicador: _____

ANEXO B, continuação

Significado

Estória II

Um dia nasceu uma linda princesa. No dia do seu aniversário uma fada feia e velha que não havia sido convidada para a festa entrou e disse: "quando tiver 15 anos, a princesa picará o dedo em uma agulha e morrerá". Mas, logo em seguida, outra fada veio e disse: "a princesa não morrerá mas dormirá durante 100 anos".

a) Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto? _____

b) Os mortos se movem ou não? _____ Por que? _____

c) Os mortos comem? _____ Por que? _____

d) Os mortos abrem e fecham os olhos? _____ Por que? _____

e) Os vermes comem os mortos ou não? _____ Por que? _____

(se a criança não souber o que é verme substituir por minhoca)

f) Os mortos se levantam? _____ Por que? _____

g) Os mortos sonham? _____ Por que? _____

ANEXO B, continuação

h) Os mortos sentem frio? _____ Por que? _____

i) Os mortos respiram? _____ Por que? _____

j) Os mortos sabem quando alguém fala deles? _____ Por que? _____

l) Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não?

_____ Por que? _____

Observação do aplicador: _____

ANEXO B, continuação

Significado

Estória III

Uma vez a morte apareceu para um menino e disse: "vou te dar um presente: farei de você um grande médico quando crescer. Mas, sempre que você for chamado para atender um doente, eu aparecerei. Se eu estiver na cabeceira do doente você poderá garantir que ele ficará bom. Mas se eu estiver aos pés do doente você saberá que ele me pertence e por isso nenhum remédio poderá curá-lo".

a) A morte aparece para as pessoas ou não? _____

b) A morte tem chave para entrar nos lugares? _____

c) O que é a morte? _____

d) A morte mora em algum lugar? _____ Onde? _____

e) O que é estar morto? _____

f) A morte é alguém que vem para levar as pessoas? _____

Quem? _____

Observação do aplicador: _____

ANEXO B, continuação

Duração.

Estória IV

Era uma vez uma rainha que tinha muita inveja de Branca de Neve e por isso resolveu matá-la. Um dia, enquanto a penteava enterrou um pente envenenado em sua cabeleira e Branca de Neve caiu morta. À noite, os anõezinhos descobriram que Branca de Neve estava morta; então, arrancaram o pente envenenado, deram-lhe um pouco de licor e Branca de Neve voltou a viver.

a) Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta?

b) Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?

c) Daria comida para a pessoa morta?

d) Mandaria enterrar a pessoa morta?

Por que? _____

e) Levaria a pessoa morta para o pronto socorro?

f) Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver?

g) Daria remédios para a pessoa morta?

ANEXO B, continuação

h) O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?

Observação do aplicador: _____

ANEXO C

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte: Critérios de
Atribuição de Pontos e Exemplos de Respostas

Compreensão da Extensão do Conceito de Morte

Estória I - Itens: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l.

Contagem: As respostas a cada item recebem o valor 0, 1, 2 ou 3, de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância da extensão do conceito de morte

0 (zero) pontos: quando a resposta inicial é inadequada em termos de SIM ou NÃO, ou NÃO SEI.

Exemplos:

Item e: - "Flor morre?" - "Não sei"

Item f: - "Criança morre?" - "Não"

Item h: - "Pedra morre?" - "Sim"

1 (um) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, porém a explicação da causalidade nada acrescenta por ser:

De desconhecimento da causalidade

Exemplos:

Item l: - "Sol morre?" - "Não"

- "Por que?" - "Não sei"

ANEXO C, continuação

Redundante

Exemplos:

- Item b: - "Relógio morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque não"

Vaga, ambígua, desconexa

Exemplos:

- Item a: - "Passarinho morre?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque tem cabeça grande"

Em termos de localização, ausência ou presença de movimento

Exemplos:

- Item g: - "Lua morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Ela fica lá no céu"
- Item h: - "Pedra morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque fica parada"
- Item j: - "Bicicleta morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque ela anda"

Noção restrita da extensão do conceito de morte

- 2 (dois) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, porém a explicação da causalidade é parcial, fazendo-se em termos de:

ANEXO C, continuação

Causas específicas

Exemplos:

- Item c: - "Homem morre?" - "Sim"
- "Por que?" - "Fica velho" ou
 - "A gente atira nele" ou
 - "Morre atropelado"
- Item i: - "Árvore morre?" - "Sim"
- "Por que?" - "Se a gente não molhar" ou
 - "A gente corta ela"

Utilidade

Exemplos:

- Item b: - "Relógio morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Ele é de colocar no pulso e ver que horas tem"
- Item j: - "Bicicleta morre?" - "Não"
- "Por que?" - "A gente anda nela"

Material

Exemplos:

- Item d: - "Vela morre?" - "Não"
- "Por que?" - "É de cera"
- Item j: - "Bicicleta morre?" - "Não"
- "Por que?" - "É de ferro"

ANEXO C, continuação

Características não essenciais

Exemplos:

Item a: - "Passarinho morre?" - "Sim"

- "Por que?" - "É de penas"

Item f: - "Criança morre?" - "Sim"

- "Por que?" - "É de pele"

Exclusão de uma ou duas classes

Exemplos:

Item b: - "Relógio morre?" - "Não"

- "Por que?" - "Porque não é bicho"

Item h: - "Pedra morre?" - "Não"

- "Por que?" - "Porque não é bicho nem gente"

Propriedade

Exemplos:

Item h: - "Pedra morre?" - "Não"

- "Por que?" - "Porque é dura"

Generalização indeterminada ou referência a um caso observado

Exemplos:

Item a: - "Passarinho morre?" - "Sim"

- "Por que?" - "Porque todo mundo morre" ou

- "Um dia todos tem que morrer" ou

- "Porque eu vi o passarinho do meu tio morrer"

ANEXO C, continuação

Noção completa da extensão do conceito de morte

- 3 (três) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO e a explicação da causalidade é ampla, geral, e/ou biologicamente essencial, fazendo-se em termos de:

Afirmção abrangente ou ênfase em características essenciais

Exemplos:

- Item b: - "Relógio morre?" - "não"
- "Por que?" - "não tem vida" ou
- "É um ser inanimado"
- Item d: - "Vela morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Ela derrete, não morre"
- Item e: - "Flor morre?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque é um ser que nasce, cresce e morre"
- Item h: - "Pedra morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Ela só quebra, não morre"
- Item l: - "Sol morre?" - "Não"
- "Por que?" - "Ele desaparece, não morre" ou
- "Porque não é um ser vivo"

Inclusão na classe adequada

Exemplos:

- Item a: - "Passarinho morre?" - "Sim"
- "Por que?" - "É um animal"

ANEXO C, continuação

Item l: - "Sol morre?" - "Não"
 - "Por que?" - "É um astro"

Item h: - "Pedra morre?" - "Não"
 - "Por que?" - "É um mineral"

Identificação do objeto como criação do homem ou como meio de transporte

Exemplos:

Item j: - "Bicicleta morre?" - "Não"
 - "Por que?" - "Porque o homem faz a bicicleta" ou
 - "Porque é um meio de transporte"

Valor máximo: 33 pontos

Compreensão do Significado da Morte

Estória II - Itens: b, c, d, e, f, g, h, i, j, l

Contagem: As respostas a cada item recebem o valor 0, 1, 2, ou 3, de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância do significado da morte

0 (zero) pontos: quando a resposta inicial é inadequada em termos de SIM ou NÃO, ou NÃO SEI

Exemplos:

Item b: - "Os mortos se movem ou não?" - "Não sei"

ANEXO C, continuação

Item h: - "Os mortos sentem frio?" - "Sim"

ou quando a resposta inicial embora adequada em termos de SIM ou NÃO, é invalidada pela explicação da causalidade que é de:

Atribuição de vida na morte

Exemplos:

Item f: - "Os mortos se levantam?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque está doente"

Item g: - "Os mortos sonham?" - "Não"
- "Por que?" - "Só quando estão dormindo"

Impossibilidade da atividade ou sensibilidade do morto em termos de causas externas

Exemplos:

Item f: - "Os mortos se levantam?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque estão no caixão fechado"

Item h: - "Os mortos sentem frio?" - "Não"
- "Por que?" - "porque fica de manga comprida"

Item i: - "Os mortos respiram?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque estão no caixão sem ar"

1 (um) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, porém a explicação da causalidade nada acrescenta por ser:

De desconhecimento da causalidade

ANEXO C, continuação

Exemplos:

- Item b: - "Os mortos se movem ou não?" - "Não"
 - "Por que?" - "Não sei" ou
 - "É difícil de explicar"

Redundante

Exemplos:

- Item e: - "Os vermes comem os mortos ou não?" - "Sim"
 - "Por que?" - "Porque eles comem"

Vaga, ambígua, desconexa

Exemplos:

- Item d: - "Os mortos abrem e fecham os olhos?" - "Não"
 - "Por que?" - "Porque a menina morreu espetada na flor"
- Item e: - "Os vermes comem os mortos ou não?" - "Sim"
 - "Por que?" - "Porque a minhoca é grande"

Noção restrita do significado da morte

- 2 (dois) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, porém a explicação da causalidade é parcial, não evidenciando uma compreensão ampla, geral e/ou biologicamente essencial

Exemplos:

- Item c: - "Os mortos comem?" - "Não"

ANEXO C, continuação

-
- "Por que?" - "Porque já ficou esqueleto" ou
 - "Porque não podem mexer a boca" ou
 - "Porque não tem força para comer"
- Item e: - "Os vermes comem os mortos ou não?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque os mortos ficam embaixo da terra e lá há germes"
- Item h: - "Os mortos sentem frio?" - "Não"
- "Por que?" - "Porque é duro, é caveira"
- Item j: - "Os mortos sabem quando alguém fala deles?" -
- "Não"
 - "Por que?" - "Não ouvem nada"
- Item l: - "Com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "Sim"
- "Por que?" - "Vira caveira"

Noção completa do significado da morte

3 (três) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO e a explicação da causalidade é ampla, geral e/ou biologicamente essencial

Exemplos:

- Item c: - "Os mortos comem?" - "Não"
- "Por que?" - "O coração deles parou, eles estão enterrados e não podem fazer mais nada"
- Item e: - "Os vermes comem os mortos ou não?" - "Sim"
- "Por que?" - "As pessoas e os animais que morrem são os alimentos que os vermes comem"

ANEXO C, continuação

-
- Item f: - "Os mortos se levantam?" - "Não"
 - "Por que?" - "Parou o coração e a respiração, parou tudo"
- Item g: - "Os mortos sonham?" - "Não"
 - "Por que?" - "Porque não tem mais vida"
- Item l: - "Com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ou não?" - "Sim"
 - "Por que?" - "Passa tanto tempo, os micróbios vão comendo a carne, só deixam os ossos" ou
 - "O corpo apodrece"

Estória III - Itens: a, b, d, f

Contagem: As respostas a cada item recebem o valor 0 ou 1, de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância do significado da morte em termos de aceitação da personificação

0 (zero) pontos: quando a resposta é inadequada em termos de SIM ou NÃO, NÃO SEI ou qualquer outra que implique na aceitação da personificação da morte.

Exemplos:

Item a: - "A morte aparece para as pessoas ou Não?" - "Aparece"

Item d: - "A morte mora em algum lugar?" - "Sim, na casa dela"

ANEXO C, continuação

Noção completa do significado da morte em termos de não aceitação da personificação da morte

1 (um) pontos: quando a resposta é adequada em termos de SIM ou NÃO ou qualquer outra que implique na não aceitação da personificação

Exemplos:

Item d: - "A morte mora em algum lugar?" - "Não"

Estória II - Item:a

Estória III - Itens: c, e

Contagem: As respostas a cada item recebem o valor 0, 1, 2, ou 3, de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância do significado da morte

0 (zero) pontos: quando a resposta evidencia a não compreensão do significado da morte, por ser:

De desconhecimento

Exemplos:

Estória III, Item c: - "O que é a morte?" - "Não sei"

ANEXO C, continuação

Redundante

Exemplos:

Estória II, Item a: - "Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "dormindo é dormindo, morto é morto"

Vaga, ambígua, desconexa

Exemplos:

Estória III, Item e: - "O que é estar morto?" - "A flor ficou ferida"

De atribuição de vida na morte

Exemplos:

Estória II, Item a: - "Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "É a mesma coisa"

Estória III, Item e: - "O que é estar morto?" - "Desmaiar"

De personificação da morte

Exemplos:

Estória III, Item c: - "O que é a morte?" - "A morte é caveira"

Item e: - "O que é estar morto?" - "Um homem"

ANEXO C, continuação

- 1 (um) pontos: quando a resposta evidencia uma compreensão muito escassa do significado da morte, fazendo-se a penas em termos de fenômenos remotamente associados

Exemplos:

Estória II, Item a: - "Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "Quando dorme fica de lado, quando está morto fica no caixão"

Estória III, Item e: - "O que é estar morto?" - "É estar deitado lá no caixão"

Noção restrita do significado da morte

- 2 (dois) pontos: quando a resposta evidencia compreensão do significado da morte, mas é parcial, fazendo-se em termos de:

Sinal perceptivo adequado

Exemplos:

Estória II, Item a: - "Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?" - "Quando está dormindo está mole, quando está morto está duro"

Estória III, Item e: - "O que é estar morto?" - "É ficar imóvel"

ANEXO C, continuação

Causas específicas

Exemplos:

Estória III, Item e: - "O que é estar morto?" - "É quando
leva um tiro" ou
- "Fica velho demais e aí morre"

Fenômeno especificamente humano

Exemplos:

Estória III, Item c: - "O que é a morte?" - "É uma fase em
que a pessoa não vive mais " ou
- "É quando a gente não pode ver mais
nada" ou
- "É quando a gente se acaba"

Item e: - "O que é estar morto?" - "É quando
o nosso corpo não está funcionan-
do" ou
- "É alguém que já está acabado"

Noção completa do significado da morte

3 (três) pontos: quando a resposta evidencia a compreensão do
significado da morte e é ampla, geral e/ ou
biologicamente essencial

Exemplos:

Estória II, Item a: - "Como você sabe se alguém está dor-
mindo ou está morto?" - "Morto não
respira, dormindo respira" ou

ANEXO C, continuação

-
- "Pelo coração, se estiver batendo
está dormindo, senão está morto"

Estória III, Item c: - "O que é a morte?" - "É o fim da vida"

Item e: - "O que é estar morto?" - "É não viver mais " ou

- "É parar de viver"

Valor máximo: 43 pontos

Compreensão da Duração da Morte

Estória IV - Itens: a, b, c, e, f, g, h

Contagem: As respostas a cada item recebem o valor 0 ou 1 , de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância da duração da morte como um processo definitivo e irreversível

0 (zero) pontos: quando a resposta é inadequada em termos de SIM ou NÃO, NÃO SEI ou qualquer outra que implique na aceitação da temporalidade e reversibilidade da morte

Exemplos:

ANEXO C, continuação

Item a: - "Se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "Não sei"

Item e: - "Levaria a pessoa morta para o pronto socorro?" - "Sim"

Item h: - "O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "Dava remédio"

Noção completa da duração da morte como um processo definitivo e irreversível

1 (um) pontos: quando a resposta é adequada em termos de SIM ou NÃO ou qualquer outra que implique na não aceitação da temporalidade e irreversibilidade da morte

Exemplos:

Item a: - "Se uma pessoa morresse o que você faria por esta pessoa morta?" - "enterraria"

Item h: - "O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?" - "Nada, porque ela não ia viver"

Estória IV - Item: d

Contagem: As respostas ao item recebem o valor 0, 1, 2, ou 3, de acordo com as categorias abaixo:

Ignorância ou aparente ignorância da duração da morte como processo definitivo e irreversível, implicando em deterioração biológica

ANEXO C, continuação

0 (zero) pontos: quando a resposta inicial é inadequada em termos de SIM ou NÃO, ou NÃO SEI

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Não" ou
- "Não sei"

ou quando a resposta inicial, embora adequada em termos de SIM ou NÃO, é invalidada pela explicação da causalidade que demonstra crença na temporalidade e reversibilidade da morte

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Para ela melhorar"

1 (um) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, indicando a não aceitação da temporalidade e reversibilidade, porém a explicação da causalidade nada acrescenta quanto à compreensão da deterioração biológica, por ser:

De desconhecimento da causalidade

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Não sei"

ANEXO C, continuação

Redundante

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque sim"

Vaga, ambígua, desconexa

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque mando meu cachorro enterrar"

Noção restrita da duração da morte como processo definitivo e irreversível, implicando em deterioração biológica

2 (dois) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, indicando a não aceitação da temporalidade e irreversibilidade, porém a explicação da causalidade é parcial quanto à compreensão da deterioração biológica, fazendo-se em termos de:

Tradição cultural ou hábito

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque lugar de pessoa morta é no cemitério" ou
- "Porque é o hábito, é mais cômodo" ou

ANEXO C, continuação

- "Porque não se deixa a pessoa em casa" ou
- "Porque não se pode deixar no hospital"

Inserviência do morto

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Porque morto não serve para mais nada"

Noção completa da morte como processo definitivo e irreversível, implicando em deterioração biológica

3 (três) pontos: quando a resposta inicial é adequada em termos de SIM ou NÃO, indicando a não aceitação da temporalidade e reversibilidade e a explicação da causalidade é ampla, geral e/ou biológica - mente essencial quanto à compreensão da deterioração

Exemplos:

- "Mandaria enterrar a pessoa morta?" - "Sim"
- "Por que?" - "Não se pode deixar o corpo exposto sobre a terra apodrecendo" ou
- "Transmitiria doenças, enterro por este motivo" ou
- "Porque vai apodrecer e cheirar mal"

Valor máximo: 10 pontos

ANEXO D

Tarefas para Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo:
Instruções e Descrições.

1. Conservação da Correspondência Termo a Termo

Alinhar sobre a mesa 6 vasos. Colocar 10 flores dentro de uma caixa e dizer à criança:

- Você tem aqui uma fila de vasos. Tire desta caixa uma flor para cada vaso. Arrume as flores do mesmo modo que os vasos. Faça uma fila de flores na frente dos vasos, uma flor para cada vaso.

R. _____

(anotar o que fez a criança)

A criança poderá responder de duas formas:

- a) de forma incorreta: estruturando, por exemplo, uma linha de comprimento igual, mas usando mais que 6 flores (logo, os elementos mais juntos que o modelo).
- b) de forma correta: alinhando 6 flores em correspondência com os 6 vasos.

Nos dois casos, prosseguir:

- Está correto? Vamos ver. Coloque uma flor dentro de cada vaso.

A criança que respondeu da forma a, verificará, com a ajuda do aplicador, que a correspondência não está correta. (Neste caso, coloca-se as flores que sobraram na caixa).

ANEXO D, continuação

- E agora, está correto? Há o mesmo de flores que de vasos?

R. _____

A criança que respondeu da forma b, se certificará que a corres
pondência está correta.

- Muito bem.

Retirar as 6 flores dos vasos, e agrupando-as a um canto pergun
tar:

- Há o mesmo de flores que de vasos?

A criança poderá responder de duas formas:

a) Sim. Neste caso, perguntar:

- Por que? _____

b) Não. Neste caso, perguntar:

- Onde há mais? _____

- Por que? _____

Colocar novamente as flores diante dos vasos (em fila). Retirar
os vasos e agrupando-os a um canto perguntar:

- E agora? Há o mesmo de flores que de vasos?

A criança poderá responder de duas formas:

a) Sim. Neste caso, perguntar:

- Por que? _____

ANEXO D, continuação

b) Não. Neste caso, perguntar:

- Onde há mais? _____
- Por que? _____

Alinhar novamente os 6 vasos e as 6 flores, espaçando o intervalo entre os vasos e estreitando o das flores, perguntar:

- Há o mesmo de flores que devasos?

A criança poderá responder de duas formas:

Sim. Neste caso, perguntar:

- Por que? _____

Não. Neste caso, perguntar:

- Onde há mais? _____
- Por que? _____

2. Conservação da Quantidade

Apresentar à criança 2 bolas de massa de tamanho igual e perguntar:

- Elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

ANEXO D, continuação

Em seguida, bem diante dos olhos da criança, enrolar uma das bolas em forma de salsicha e perguntar:

- Elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

Se a criança responder têm a mesma quantidade, perguntar:

- Por que? _____

Se a criança responder que uma tem mais massa que a outra, perguntar:

- Qual? _____

- Por que? _____

Voltar à situação anterior, transformando a salsicha em bola novamente e perguntar:

- E agora, elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

ANEXO D, continuação

Transformar a bola em bolacha, colocá-la ao lado da outra, e perguntar:

- Elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

Voltar à situação anterior, transformando a bolacha em bola e perguntar:

- E agora, elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

Dividir a mesma bola em 10 pedaços, e perguntar:

- Elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

Voltar a situação inicial, colocando novamente diante da criança as 2 bolas e perguntar:

- Elas têm a mesma quantidade de massa, uma tem mais ou menos

ANEXO D, continuação

massa que a outra?

R. _____

- Por que? _____

Caso a criança responda corretamente às tarefas 1 e 2, prosseguir com as tarefas 3 e 4 e instrumento de sondagem do conceito de morte. Caso erre 1 e/ou 2 passar para instrumento de sondagem do conceito de morte.

3. Silogismo

Agora eu vou começar um raciocínio e você vai completar:

Todas as crianças gostam de sopa

Meninos são crianças

Logo _____

4. Seriação de Três Termos

Resolva o seguinte problema:

Maria é mais clara que Susana

Maria é mais escura que Lúcia

Qual é a mais escura das três?

R. _____

ANEXO E

Escores Obtidos pelas Crianças nas três Dimensões do
Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

Sujeitos	Períodos								
	Pré-Operacional			Op. Concreto			Op. Fomal		
	Ext.	Sig.	Dur.	Ext.	Sig.	Dur.	Ext.	Sig.	Dur.
1	14	12	4	20	27	9	31	31	9
2	14	8	2	20	26	9	30	37	9
3	22	13	2	22	23	5	24	30	9
4	4	3	1	25	25	8	29	33	8
5	8	17	3	24	21	0	24	30	10
6	17	17	5	22	31	5	26	33	10
7	10	6	6	21	27	8	28	36	10
8	18	12	3	21	28	5	28	31	9
9	13	5	1	25	18	8	33	35	9
10	13	15	1	23	21	4	24	29	9
11	13	9	2	33	32	9	25	31	9
12	18	17	1	29	35	8	24	30	8
13	16	15	3	24	27	8	31	37	10
14	13	13	2	22	31	8	31	37	9
15	15	21	4	26	34	8	33	39	10
16	18	16	7	26	31	8	27	30	9
17	2	19	3	23	28	9	17	31	9
18	12	9	3	29	36	10	28	34	9
19	9	8	0	20	26	6	29	23	10
20	14	8	1	18	26	7	28	31	9
21	14	18	1	23	28	8	28	36	10
22	21	27	2	24	13	9	31	33	10
23	7	11	4	30	24	6	33	34	9
24	16	22	4	25	29	10	29	33	10
25	14	7	1	23	32	8	23	33	10

ANEXO E, continuação

Sujeitos	Períodos								
	Pré-Operacional			Op. Concreto			Op. Formal		
	Ext.	Sig.	Dur.	Ext.	Sig.	Dur.	Ext.	Sig.	Dur.
26	12	20	1	22	32	10	30	38	9
27	15	13	2	31	32	8	22	34	9
28	21	23	2	26	24	9	31	32	10
29	21	16	5	20	27	7	29	36	10
30	10	2	1	22	24	8	33	33	10
31	18	16	5	19	28	9	31	27	10
32	17	12	0	19	35	10	31	39	10
33	14	25	0	27	24	9	23	41	9
34	16	27	2	22	31	3	33	37	10
35	16	14	5	30	30	8	28	33	10
36	12	10	7	26	33	8	33	35	10
37	19	28	7	24	36	9	29	22	9
38	22	12	1	31	29	10	32	31	9
39	22	12	2	32	37	10	31	34	9
40	17	13	7	32	31	7	32	34	9
41	3	5	5	22	42	8	33	29	9
42	20	31	3	26	36	10	33	35	10
43	21	25	3	33	36	9	30	40	10
44	21	24	6	24	38	9	32	30	9
45	19	31	4	27	27	9	27	37	9
46	19	30	8	24	21	6	29	34	10
47	26	35	9	29	31	8	27	34	9
48	13	30	5	21	33	9	29	32	9
49	16	26	0	22	29	8	33	42	10
50	21	31	8	22	36	7	29	41	10
51	27	21	9	24	30	7	32	38	9
52	22	13	2	31	29	10	25	33	9

ANEXO F

Levantamento das Respostas das Crianças aos Itens do
Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

As respostas das crianças ao instrumento de sondagem do conceito de morte foram classificadas nas diferentes categorias e subcategorias estabelecidas pelos critérios de avaliação do instrumento, a fim de se chegar às principais características do conceito de morte em cada um dos grupos pesquisados. Estes resultados foram tabulados, para cada item, em função das grandes categorias de respostas, sendo que, quando apropriado, as categorias foram desdobradas nas subcategorias.

As tabelas 24, 25 e 26 apresentam os resultados de cada um dos grupos para as três dimensões do conceito de morte, extensão, significado e duração, respectivamente.

TABELA 24

Respostas aos Itens Relativos à Extensão
do Conceito de Morte

Categorias de Respostas	Itens								
	Passarinho morre			Relógio morre			Homem morre		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Aparente Ignorância	23	2	-	16	2	1	17	-	-
Noção Restrita									
Causas específicas	26	22	5	-	-	-	30	18	8

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens								
	Passarinho morre			Relógio morre			Homem morre		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Utilidade	1	-	-	9	1	-	-	-	-
Material	-	-	-	6	2	-	-	-	-
Características não essenciais	1	-	3	3	6	2	3	10	1
Exclusão uma/ duas classes	1	8	-	9	9	2	-	-	-
Propriedade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Generalização indeterminada/ caso observado	-	12	13	-	-	-	1	2	5
Noção Completa									
Abrangente/características essenciais	-	7	26	9	15	27	-	14	28
Inclusão na classe adequada	-	1	5	-	-	19	1	8	10
Objeto / meio de transporte	-	-	-	-	17	1	-	-	-

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens								
	Vela morre			Flor morre			Criança morre		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorância	18	3	2	18	2	2	17	1	-
Noção Restrita									
Causas especí- ficas	-	-	-	32	29	12	31	21	9
Utilidade	8	3	-	-	-	-	-	-	-
Material	3	4	-	-	-	-	-	-	-
Característi- cas não essen- ciais	3	5	4	-	7	7	2	8	1
Exclusão uma/ duas classes	3	6	2	1	-	-	1	-	-
Propriedade	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Generalização indeterminada/ caso observado	-	-	-	-	1	1	1	-	2
Noção Completa									
Abrangente/ca- racterísticas essenciais	13	27	34	-	11	29	-	13	26
Inclusão na classe adequa- da	-	-	9	1	2	1	-	9	14
Objeto / meio de transporte	-	4	1	-	-	-	-	-	-

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens					
	Bicicleta			Sol morre		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorância	19	2	1	41	19	10
Noção Restrita						
Causas especí- ficas	-	-	-	-	-	-
Utilidade	11	3	-	6	3	2
Material	6	8	2	-	-	-
Característi- cas não essen- ciais	4	7	4	1	6	7
Exclusão uma/ duas classes	2	-	1	2	2	1
Propriedade	-	2	-	-	2	-
Generalização indeterminada/ caso observado	-	-	-	-	-	3
Noção Completa						
Abrangente/ca- racterísticas essenciais	9	14	39	2	12	21
Inclusão na classe adequa- da	-	-	-	-	8	8
Objeto / meio de transporte	1	16	5	-	-	-

ANEXO F, continuação

TABELA 25

Respostas aos Itens Relativos
ao Significado da Morte

Categorias de Respostas	Itens											
	Mortos se movem			Mortos co- mem			Mortos a- brem e fe- cham os o- lhos			Vermes co- mem os mor- tos		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorância												
Sim/não ina- dequado	9	2	1	6	-	1	10	-	-	36	18	7
Não sei	3	-	-	1	-	-	-	-	-	6	1	1
Vida na mor- te	5	-	-	10	1	-	3	1	-	-	-	-
Impossibili- dade ativida- de p/causas externas	-	-	-	3	2	-	-	1	-	-	-	-
Desconheci - mento/causa- lidade	7	-	1	2	1	-	4	-	1	2	-	1
Redundante	5	-	-	3	-	-	2	-	-	1	-	-
Vaga, ambígua, desconexa	-	2	1	2	1	-	4	1	-	1	4	4
Noção Restrita												
Explicação não ampla/não bio- logicamente essencial	14	30	23	17	33	34	15	29	26	4	17	8
Noção Completa												
Explicação am- pla/biologica- mente essenci- al	9	18	26	8	14	17	14	20	25	2	12	31

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens											
	Mortos se levantam			Mortos sonham			Mortos sentem frio			Mortos respiram		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Aparente Ignorância												
Sim/não inadequado	5	-	-	12	-	2	14	1	1	5	-	-
Não sei	1	-	-	2	3	6	4	1	2	1	1	-
Vida na morte	8	2	-	4	6	-	6	-	-	4	-	-
Impossibilidade de atividade p/ causas externas	4	4	-	1	-	-	8	7	-	1	-	-
Desconhecimento/causalidade	2	-	-	3	-	-	1	-	1	5	-	-
Redundante	4	-	-	2	1	-	3	-	-	2	-	-
Vaga, ambígua desconexa	1	2	1	1	-	-	-	-	-	3	1	-
Noção Restrita												
Explicação não ampla/não biologicamente essencial	9	24	27	13	31	26	5	17	24	17	26	15
Noção Completa												
Explicação ampla/biologicamente essencial	18	20	24	14	11	18	11	26	24	14	24	37

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens					
	Mortos sabem quando alguém fala deles			Corpo dos mortos se desmancha		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorância						
Sim/não inade <u>q</u> uado	6	3	4	35	9	2
Não sei	1	2	1	4	2	-
Vida na morte	2	4	-	-	-	-
Impossibilida <u>d</u> e atividade p/causas exte <u>r</u> nas	3	1	-	-	-	-
Desconhecimen <u>t</u> o/causalidade	2	-	-	5	2	1
Redundante	11	-	-	2	-	1
Vaga, ambí <u>g</u> ua , desconexa	2	2	1	2	6	2
Noção Restrita						
Explicação não ampla/não biolo <u>g</u> icamente essen <u>ci</u> al	16	29	32	4	8	10
Noção Completa						
Explicação am <u>pl</u> a/biológica - mente essencial	9	11	14	-	25	36

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens											
	Morte aparece p/ pessoas			Morte tem chave			Morte mora em algum lugar			Morte é alguém que vem p/levar pessoas		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Aparente Ignorância: personificação da morte	22	13	8	8	5	2	15	14	11	19	15	13
Compreensão: não personificação da morte	30	39	44	44	47	50	37	38	41	33	37	39

Categorias de Respostas	Itens								
	Como sabe se alguém está dormindo / morto			O que é a morte			O que é estar morto		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Aparente Ignorância									
Não sei	16	2	-	25	7	-	20	5	2
Redundante	1	1	-	4	-	1	2	-	-
Vaga, ambígua, desconexa	7	1	-	5	3	7	4	1	1
Vida na morte	3	-	-	-	-	-	1	-	1

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Itens								
	Como sabe se alguém está dor- mindo / morto			O que é a mor- te			O que é estar morto		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Personifica- ção	-	-	-	8	4	1	5	1	-
Fenômenos as- sociados	14	1	-	1	1	1	6	1	1
Outras	-	-	-	-	2	-	3	2	-
Noção Restrita									
Sinal percep- tivo adequado	7	10	5	-	-	-	1	5	-
Causas especí- ficas	1	-	-	5	9	8	5	3	-
Fenômeno es- pecificamente humano	-	-	-	4	23	24	3	18	35
Noção Completa									
Ampla/biolo- gicamente es- sencial	3	37	47	-	3	10	2	16	12

ANEXO F, continuação

TABELA 26

Respostas aos Itens Relativos
à Duração da Morte

Categorias de Respostas	Itens								
	O que você fa- ria p/ pessoa morta			Levaria pessoa morta p/hospi- tal			Daria comida p/pessoa mor- ta		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorân- cia da morte c/ irreversível	41	6	-	31	9	-	20	2	-
Compreensão da morte c/irrever- sível	11	46	52	21	43	52	32	50	52

Categorias de Respostas	Itens											
	levaria pes- soa morta p/pronto so- corro			daria sangue p/pessoa mor- ta			daria remé- dio p/pes- soa morta			o que faria p/ q/pessoa morta tornas- se a viver		
	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF	PO	OC	OF
Ignorância/Apa- rente Ignorân- cia da morte c/ irreversível	34	3	-	24	12	2	35	3	-	44	23	1
Compreensão da morte c/irrever- sível	18	49	52	28	40	50	17	49	52	8	29	51

ANEXO F, continuação

Categorias de Respostas	Item		
	Mandaria Enterrar a Pessoa Morta		
	PO	OC	OF
Ingnorância/Aparente			
Ignorância	33	10	-
Noção Restrita			
Tradição cultural/ hábito	12	24	18
Inserviência do morto	2	2	4
Outras	5	6	6
Noção Completa			
Apodrece/cheira mal	-	10	23
Transmite doença	-	-	1

A dissertação "O CONCEITO DE MORTE EM
DIFERENTES NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: UMA ABORDA
GEM PRELIMINAR" foi considerada *aprovada por*
unanimidade

Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1978

Monique Rose Aimée Augras

Monique Rose Aimée Augras
Professor Orientador

Franco Lo Presti Seminário

Franco Lo Presti Seminário
Membro da Comissão Julgadora

Antonio Gomes Penna

Antonio Gomes Penna
Membro da Comissão Julgadora