

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

**Emoções e estratégias de *coping* frente à morte de
crianças em situação de rua e de nível
socioeconômico médio**

ADRIANA KARLA JERÔNIMO MARQUES DE SÁ

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Pernambuco como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia Cognitiva.

Recife

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

**Emoções e estratégias de *coping* frente à morte de
crianças em situação de rua e de nível
socioeconômico médio**

ADRIANA KARLA JERÔNIMO MARQUES DE SÁ

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Recife

2007

Sá, Adriana Karla Jerônimo Marques de
Emoções e estratégias de coping frente à morte de
crianças em situação de rua e de nível
socioeconômico médio. -- O Autor, 2007.
149 folhas., fig., tab.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva. Recife,
2007

Inclui : bibliografia e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Emoções. 3. Estratégias
de Coping. 4. Morte. I. Título.

159.9
150

CDU (2.
ed.)
CDD (22. ed.)

UFPE
BCFCH2008/08

FOLHA DE APROVAÇÃO

Adriana Karla Jerônimo Marques de Sá

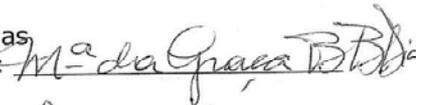
Emoções e Estratégias de *Coping* Frente à Morte de Crianças em Situação de Rua e de Nível Socioeconômico Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 28 de fevereiro de 2007
Banca Examinadora

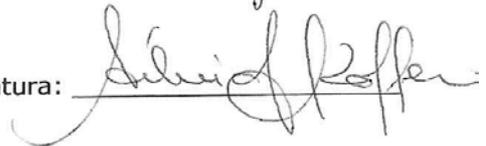
Profa. Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Profa. Dra. Silvia Helena Koller
Instituição: U.F.R.S

Assinatura:



Prof. Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Ao meu pai, **Juvenal Jerônimo Leite**, que me propiciou uma melhor perspectiva de futuro, quando me trouxe para ser criada no seio da sua família.

À minha mãe, **Maria de Lourdes Marinho**, que abdicou radicalmente de mim, para que eu tivesse as oportunidades que ela não teve, nem teria condições de me proporcionar.

Aos principais responsáveis pela minha formação intelectual, emocional, moral e espiritual:

Meus avós **João Paulo e Antônia Jerônimo Leite** (homenagem póstuma).

Meus tios-pais: **Zeca** (homenagem póstuma), **Antônio, Pedro, Geralda,**

Juracy e Orlandino (a quem, desde pequeninha, chamo de mainha e painho).

Sem o amor deles, não teria conseguido “juntar os pedaços”, deixados pelos lutos que, desde cedo, tive de aprender a lidar. Felizmente...

*“...O amor junta os pedaços
Quando um coração se quebra
Mesmo que seja de aço
Mesmo que seja de pedra
Fica tão cicatrizado
Que ninguém diz que é colado
Foi assim que fez em mim
Foi assim que fez em nós
Esse amor iluminado...”*

(Ivan Lins)

A **Irailton César**, meu esposo, pela dedicação, apoio e incentivo e, principalmente, pela imensa paciência, quando, muitas vezes, não pude lhe dar atenção ou estar com ele, para poder me dedicar a este trabalho. Ele acompanhou todo o meu esforço, ajudando-me a vencer todos os obstáculos surgidos, no decorrer do processo de sua elaboração. Sem o seu amor...

“Nem o sol, nem o mar, nem o brilho das estrelas.

Tudo isso não tem valor sem ter você.

Sem você, nem o som da mais linda melodia,

Nem os versos dessa canção irão valer...

(Beto Guedes)

Aos meus queridos primos-irmãos:

Alexander e Karina, com quem, pela pouca diferença de idade, vivenciei muitos momentos inesquecíveis. Eu e Karina, além de irmãs do coração, sempre fomos amigas confidentes. Depois vieram, **Tatiana, Igor e Domitila**, meus irmãos mais novos, para alegrar a minha vida. Sonhei com eles, quando ainda estavam na barriga das minhas tias. Tati e Dó, apesar da grande diferença de idade, sempre foram muito maduras, tornando-se também amigas confidentes (muito boas conselheiras!!!). Finalmente, na minha adolescência, chegaram os meus três amores **Pedro Henrique, Matheus e Danilo**, filhos do meu adorado tio Pedro.

Todos eles são muito especiais para mim e sinto o quanto sou importante para cada um deles também...

Às minhas queridas irmãs:

Klarissa, Maysa e Geysa, que apesar da pouca convivência, torcemos e vibramos pelo sucesso umas das outras.

Aos meus primos-sobrinhos, os bebês mais fofinhos do mundo:

João Paulo, o primogênito dos netos, **Anna Rebeca e Gabriel**, que está nascendo justamente neste momento tão significativo da minha vida.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha orientadora, **Profa. Dra. Maria da Graça B. Borges Dias**, pelo apoio e incentivo a este trabalho, e por estar fazendo parte da minha vida, em um momento tão especial para mim.

A todos os professores do Mestrado, especialmente os Professores Doutores **Antonio Roazzi** e **Bruno Campello**, responsáveis pela análise estatística e por muitas pérolas lançadas neste trabalho. Sem as suas preciosas contribuições, não teria sido possível concluí-lo, no prazo necessário para assumir o doutorado.

AGRADECIMENTOS

Aos principais responsáveis pela construção da minha identidade como pesquisadora, na Universidade Federal da Paraíba:

Prof. Dr. Bernard Gontiès (homenagem póstuma), meu orientador de iniciação científica, durante quatro anos, que sempre depositou toda confiança em mim, contribuindo não apenas para o meu crescimento profissional, mas enquanto pessoa. Com certeza, se ainda estivesse entre nós, estaria muito orgulhoso e vibrando por este meu momento.

Vitória, que mais do que secretária, é a verdadeira alma, o equilíbrio do Mestrado em Psicologia Social da UFPB (em meio à razão, Vitória é sensibilidade). Nela, encontrei um ombro amigo, uma irmã, uma mãe...

Mirza, pioneira no estudo com crianças em situação de rua, no nosso Núcleo de Estudos (*Aspectos Psicossociais da Marginalização*); na qualidade de mestranda, foi “co-orientadora” de todos os meus trabalhos, tornando-se uma grande amiga. Partilhamos muitos sonhos. Acompanhei todos os seus projetos de fazer o doutorado na Inglaterra (Manchester) - onde ela, além de conquistar o sucesso profissional, realizou-se afetivamente, casando-se e ficando definitivamente por lá.

*“...mas quem ficou, no pensamento voou,
o seu canto que o outro lembrou
E quem voou no pensamento ficou,
uma lembrança que o outro cantou...”*

(Milton Nascimento)

Às secretárias do Mestrado em Psicologia Cognitiva, **Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine**, pelo compromisso e dedicação com que exercem a sua profissão.

À minha turma de Mestrado: **Luciana** (responsável pelo abstract deste trabalho), **Alena, Maíra, Monique, Dianne, Paulo, Robson e Marcílio**. Destacamo-nos, essencialmente, pela união e cumplicidade.

Aos vínculos estabelecidos, enquanto aluna de nivelamento, particularmente com as ex-alunas **Luciana Barbosa** (que por abordamos a mesma temática, discutimos e compartilhamos *emoções*, funcionando como juíza desta pesquisa) e **Santana**, pela segurança e incentivo, que sempre me transmitiu. Agradeço ainda à bolsista **Juceli** pela participação na coleta de dados das crianças em situação de rua.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de auxílio pesquisa, possibilitando o regime de dedicação exclusiva ao Mestrado.

Às instituições e a todos os profissionais, que facilitaram a realização desta pesquisa, especialmente **Suely Molina** (assistente social da Instituição Arte e Vida) e **Demétrio** (fundador e diretor da Instituição Pequenos Profetas), por tratarem a causa das crianças em situação de risco como um propósito de vida.

A todos os pais, por terem permitido a participação dos filhos, nesta pesquisa.

Às crianças que fizeram parte deste estudo, especialmente às em desvantagem social, espero que tenham melhores perspectivas de futuro do que os seus pais, os quais não tinham as mínimas condições sequer de ler a carta de autorização, dirigida a eles (exigida pelo Comitê de Ética), encarando-a, muitas vezes, como uma ameaça de perder algum benefício, paliativo, oferecido pelo Governo, como as Bolsas Escola e Família, tendo em vista que mal sabiam escrever o próprio nome. Diferentemente deles, elas sejam capazes não apenas de entender o que é um mestrado, mas de fazê-lo por opção. Que elas, ao contrário da pesquisadora e dos seus pais, possam de fato orgulhar-se de ser cidadãs brasileiras.

*“Depende de nós
Quem já foi ou ainda é criança
Que acredita ou tem esperança
Quem faz tudo pra um mundo melhor...
Depende de nós
Se este mundo ainda tem jeito
Apesar do que o homem tem feito
Se a vida sobreviverá...”*

(Ivan Lins)

RESUMO

SÁ, A.K.J.M.S. **Emoções e estratégias de *coping* frente à morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.** Dissertação (Mestrado) orientada pela Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as emoções e as estratégias de *coping* frente à morte por parte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio (NSEM), na faixa-etária de 7 a 12 anos, levando-se em conta a influência da idade, do sexo e da escolaridade. O conceito de morte biológica é visto como complexo, multidimensional, abrangendo noções tais como universalidade, não funcionalidade e irreversibilidade. Além dos aspectos naturalísticos, contemplaram-se os não naturalísticos, que se referem ao entendimento da morte, a partir de uma existência sobrenatural, de seres, forças ou elementos intangíveis. Concebem-se as emoções como intrinsecamente articuladas à cognição, constituindo-se como um conjunto de ações ou movimentos, que podem ser manifestados publicamente através de expressões corporais, como também a partir de instrumentos de pesquisa. As estratégias de *coping* referem-se aos esforços cognitivos e comportamentais das pessoas para lidar com as situações estressantes. Utilizaram-se como instrumentos: 1) *Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas*, visando a colher os dados sócio-demográficos da amostra; 2) *Narração de uma História* sobre um menino que experiencia a perda do animal de estimação; 3) *Relato de Experiência Pessoal*: após efetuarem-se questões relativas ao personagem, foi indagado se a criança já tinha vivenciado alguma situação parecida com a do garoto da História; 4) *Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte*, elaborado por Torres para investigar os três elementos do conceito de morte em crianças. Os resultados indicaram que a emoção tristeza e as estratégias de *coping* de Negação estavam mais associadas às crianças de NSEM, de sexo feminino, que detinham uma melhor compreensão dos três componentes de morte biológica, enquanto as reações de choro eram mais peculiares às crianças em situação de rua, que apresentaram uma diversidade maior de emoções, reportando-se ao Enfrentamento para lidar com o estresse. Constatou-se que o menor entendimento dos componentes da morte pelas crianças em situação de rua correlacionava-se com a idade (as mais velhas compreendem mais), mas principalmente com a escolaridade, já que estas, na maioria das vezes, estavam mais atrasadas na escola. Constatou-se ainda que o fato de a criança freqüentar a igreja também influencia na sua facilidade de explicação e de entendimento da morte. Sendo assim, percebe-se a importância da Escola e da Igreja, na facilitação da apreensão do conceito de morte pelas crianças. Finalmente, os resultados apontam para uma articulação entre emoção e cognição, quando sugerem que a tristeza, bem como estratégias de *coping* centradas na emoção estão relacionadas com uma maior sofisticação cognitiva, ou a um maior domínio do conceito de morte, enquanto o choro e as estratégias mais focadas no problema distanciam-se desta compreensão.

Palavras-chave: emoções, estratégias de *coping* , morte.

ABSTRACT

SÁ, A.K.J.M.S. **Emotions and coping strategies concerning death in street children and from the middle socioeconomic class.** Dissertation (Master Degree) guided by Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias, in the Cognitive Psychology Pos-graduation of Pernambuco Federal University, Recife, 2007.

The objective of this research is to investigate the emotions and coping strategies concerning death in street children and children from the middle socioeconomic class (MSEC), aged 7 to 12, considering the influence of age, gender, and schooling. The concept of biological death is seen as complex, multidimensional, covering ideas such as universality, non-functionality and irreversibility. Besides the naturalistic aspects, the non-naturalistic aspects were also considered, which refer to the understanding of death as something with supernatural aspects, involving intangible beings, forces, or elements. Emotions are conceived as intrinsically articulated to cognition, made up of a set of actions or movements which can be publicly manifested through corporal expressions, as well as through research instruments. Coping strategies refer to the cognitive and behavioral efforts of people to deal with stressful situations. The following instruments were used: 1) *Script for semi-structured interviews*, designed to collect the socio-demographic data of the sample; 2) *Telling a story* about a boy who experiences the death of his pet; 3) *Account of Personal Experience*: after asking the questions related to the character in the story, the child was asked if he/she had ever lived through a situation similar to the boy's in the story; 4) *Instrument for Exploring the Concept of Death*, developed by Torres to investigate the three elements of the concept of death in children; The results indicate that the emotion of sadness and the coping strategy of Denial were more associated to MSEC girls, who had a better understanding of the three components of biological death, while the reactions of crying were more peculiar to street children, who presented a greater diversity of emotions, using the Facing strategy to deal with stress. It was observed that the lower understanding of the components of death by the street children correlates with age (older children have a better understanding), but especially with schooling, since the street children, for the most part, were further back in school. It was also observed that the fact that a child goes to church regularly also has an influence in the ease of explaining and understanding death. Thus, the study points out the importance of School and Church in facilitating the apprehension of the concept of death in children. Lastly, the results indicate an articulation between emotion and cognition when they suggest that sadness, as well as coping strategies centered on emotion are related to a greater cognitive sophistication, or to a greater command of the concept of death, while crying and the strategies that focus more on the problem are further from this comprehension.

Keywords: emotions, coping strategies, death.

SUMÁRIO**RESUMO****ABSTRACT****SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1. Crianças em situação de rua: considerações teóricas sobre as suas condições de vida.....	20
2.1.1. Crianças em situação de rua: como se chegou a essa terminologia.....	20
2.1.2. Crianças em situação de rua e o contexto familiar.....	21
2.1.3. Crianças em situação de rua e o trabalho.....	24
2.1.4. A Criança e a rua.....	26
2.2. Emoções.....	28
2.2.1. Regulação das emoções.....	32
2.3. Estratégias de <i>Coping</i>.....	43
2.4. Morte a partir da perspectiva da criança.....	49
3. OBJETIVO GERAL.....	60
3.1. Objetivos específicos.....	60
4. ESTUDO 1: Emoções frente à morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.....	61
4.1. Objetivo.....	61
4.2. Método.....	61
4.2.1. Participantes.....	61
4.2.2. Procedimento.....	64
4.2.3. Instrumentos e procedimento de análise.....	65
4.3. Resultados.....	67
4.4. Discussão.....	75
4.5. Conclusão.....	80
5. ESTUDO 2: Estratégias de <i>coping</i> frente à morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.....	81
5.1. Objetivo.....	81

5.2. Método.....	81
5.2.1. Participantes.....	81
5.2.2. Procedimento.....	81
5.2.3. Instrumentos e procedimento de análise.....	81
5.3. Resultados.....	84
5.4. Discussão.....	91
5.5. Conclusão.....	98
6. ESTUDO 3: Compreensão do conceito morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.....	99
6.1. Objetivo.....	99
6.2. Método.....	99
6.2.1. Participantes.....	99
6.2.2. Procedimento.....	99
6.2.3. Instrumentos e procedimento de análise.....	99
6.3. Resultados.....	103
6.4. Discussão.....	106
6.5. Conclusão.....	110
7. ESTUDO 4: Comparação das emoções, estratégias de <i>coping</i> e compreensão de morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.....	112
7.1. Objetivo.....	112
7.2. Método.....	112
7.3. Resultados.....	113
7.4. Discussão.....	118
7.5. Conclusão.....	122
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	133

1. INTRODUÇÃO

Constitui-se a rua no espaço onde se dá o desenvolvimento psicológico, social e emocional da criança em situação de rua. É lá que ela, desde cedo, está exposta a todos os riscos, tendo de conviver, diariamente, com a criminalidade, ameaças de morte, deparando-se, certamente, com muitas situações relacionadas à morte. Ressalta-se que o aumento do número de mortes violentas, que atingem crianças e adolescentes, envolvendo massacre e extermínios dos mesmos no Brasil, tem se tornado foco das preocupações de organizações de direitos humanos, no país e no exterior (NASCIMENTO, 1997). Diante deste quadro, como tais experiências podem interferir na forma destas crianças conceituarem a morte e lidarem com as emoções suscitadas por ela? Será que o conceito de morte e a o modo delas lidarem com as emoções irá diferir de crianças de nível socioeconômico médio?

A convivência com esta realidade tem suscitado indagações sobre a morte, principalmente o temor diante dela, independente da esfera social e da idade dos sujeitos, pois, acredita-se que, cada vez mais cedo, a criança passa a se preocupar com este fato. Contudo, as pessoas, de um modo geral, não estão preparadas para lidar com as questões da morte, apresentando uma tendência a querer interceptá-la, principalmente das crianças, no intuito de “protegê-las”, o que se constitui em uma tarefa praticamente impossível, dado que ela faz parte do universo das pessoas (real ou simbolicamente), acentuando-se a sua presença, com o desenvolvimento das telecomunicações. (KOVÁCS, 2005).

Torres (1979, 1996, 1999, 2002) assinala que a maioria das pesquisas sobre cognição de morte centra-se na compreensão de morte, relacionando-a com o desenvolvimento cognitivo. Constata-se, portanto, uma lacuna de estudos sistemáticos que levem em conta as relações entre conceito de morte e as emoções diante dela, pois geralmente tais emoções são estudadas em uma perspectiva clínica, com crianças hospitalizadas ou doentes (TORRES, 2002).

Diante disso, objetiva-se investigar as emoções e as estratégias de *coping* frente à morte por parte de crianças. Considerando que tanto o contexto sociocultural como socioeconômico, onde a criança se insere, irão influenciar na noção que elas têm de morte, e, em decorrência, nas suas estratégias de regular as emoções, buscar-se-á estabelecer comparações entre as crianças em situação de rua as de classe média. Também será observado se há diferenças entre os sexos, dado que a cultura impõe papéis e expectativas distintas entre homens e mulheres, o que, provavelmente, deve interferir na forma deles pensarem e sentirem a realidade. Espera-se então que os resultados apontem para uma relação entre a conceituação de morte e a forma das crianças lidarem com as emoções, e que esta apresente distinção ou peculiaridades entre os grupos e em função do sexo.

O conceito de morte será abordado como um conceito complexo, multidimensional, abrangendo noções tais como:

Universalidade: quando a criança é capaz de compreender que todos os seres vivos morrem;

Não funcionalidade: diz respeito ao entendimento das crianças de que, com a morte, todas as funções vitais cessam;

Irreversibilidade: refere-se à capacidade da criança de entender que os seres não podem tornar a viver, depois que morrem.

Por serem tais elementos os mais pesquisados na literatura sobre a cognição de morte (BRENT; SPEECE, 1993; BRENT; SPEECE; LIN; DONG; YANG, 1993; KANE, 1979; SPEECE; BRENT, 1984; 1992; TORRES, 1979, 1996, 1999, 2002), serão utilizados como critérios indicadores do nível de sofisticação do conceito de morte pela criança.

Uma vez que estes componentes estão relacionados apenas com uma visão naturalística de morte, concebendo-a a partir de uma perspectiva mais “científica” - enquanto cessação das funções corporais - pretende-se também contemplar os aspectos não

naturalísticos, que se referem ao entendimento da morte, a partir de uma existência sobrenatural, de seres, forças ou elementos intangíveis. De acordo Brent e Speece (1993), Brent, Speece, Lin, Dong e Yang, (1996), a compreensão dos fenômenos naturalísticos e não naturalísticos permite que a criança passe a ter uma visão mais complexa da morte.

Para Cole, Martin e Dennis (2004), não há um consenso na literatura sobre o que são emoções, existindo inclusive, atualmente, um esforço no sentido de estudá-la, de forma distinta da regulação da emoção. Sendo assim, a emoção é concebida como uma capacidade biologicamente determinada de responderem os sujeitos aos estímulos do meio, de forma pronta, rápida, automática ou reflexa, visando a adaptar-se à realidade, com fins de sobrevivência, enquanto a regulação da emoção, por sua vez, refere-se a mudanças sistemáticas que ocorrem na emoção ativada (COLE, MARTIN; DENNIS, 2004).

Embora, para fins didáticos, tenha-se optado, neste estudo, por diferenciar (emoção/regulação da emoção), ressalta-se que, concordando com Campos, Frankel e Camras (2004), acredita-se que esta distinção somente possa ser viável, nos âmbitos teórico e analítico, mas não ontologicamente ou na vida real.

Conforme estes autores, tendo em vista que a reação emocional depende da forma como o sujeito avalia e interpreta a situação, acrescentar-se-ia naquela definição que a emoção seria “um processo de registrar o significado de um evento físico ou mental, como o indivíduo constrói este significado [...] O grau de percepção do significado é que determina a magnitude da resposta emocional, assim como a sua premência” (CAMPOS; FRANKEL; CAMRAS, 2004, p. 337).

Convergingo ainda com os mesmos autores, bem como com Eisenberg e Spinrad (2004), supõe-se que mudanças sistemáticas, não necessariamente ocorreriam nas emoções ativadas ou em andamento, pois estas podem ser reguladas, antes mesmo de serem ativadas. A regulação, na verdade, é vista como um processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular

a ocorrência, forma, intensidade ou duração dos estados de sentimentos internos. (CAMPOS; FRANKEL; CAMRAS, 2004; EISENBERG; SPINRAD, 2004, p. 238), estando estes voltados ao interesse da criança de atingir os seus objetivos.

Por se tratar o fenômeno da morte de um evento estressante na vida das pessoas, demandando delas, conseqüentemente, estratégias de enfrentamento, que dependem de uma avaliação e interpretação da situação, recorreu-se ao processo de *coping* para categorizar o conteúdo, tendo em vista que este, baseando-se na teoria de estresse de Lazarus e Folkman (1984), é definido como esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelos sujeitos com o objetivo de lidar com demandas internas e externas, mediante situações percebidas como estressantes, sendo avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os seus recursos pessoais. (ANTONIAZZI; DELL'ÁGLIO; BANDEIRA, 1998; DELL'ÁGLIO; HUTZ, 2002; DELL'ÁGLIO, 2003; LISBOA et al., 2002).

Espera-se através desta pesquisa, contribuir, no âmbito teórico, para enriquecer e ampliar os estudos sobre cognição de morte e emoção, uma vez que permite entender como se dá o desenvolvimento emocional da criança, mediante situações adversas. No âmbito prático, propiciar que, uma vez conhecendo as formas como as crianças pensam e lidam com a morte, seja possível aos profissionais, particularmente das áreas de saúde e educação, elaborarem estratégias mais eficazes de atuação junto a eles, seja nas escolas, nas creches, nos hospitais, nas ruas, nas instituições de apoio à Criança e ao Adolescente etc.

Com o intuito de facilitar a compreensão do texto e tornar a leitura mais agradável, o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

Inicialmente tem-se a Revisão da Literatura, em que são feitas algumas considerações teóricas sobre o contexto de vida das crianças em situação de rua; em seguida, fundamentam-se teoricamente as emoções, as estratégias de coping e a morte. Posteriormente à revisão da

literatura, encontram-se os objetivos ou as proposições geral e específicos deste trabalho. Ressalta-se que cada objetivo específico foi abordado, a partir de quatro estudos.

No **Estudo 1**, expõem-se os dados específicos sobre as emoções. Salienta-se que este permitiu focar o primeiro objetivo específico deste trabalho, que é o de verificar as emoções das crianças, comparando-as em função do grupo (criança em situação de rua e de nível socioeconômico médio), do sexo, da idade e da escolaridade.

O **Estudo 2** enfatiza as estratégias de *coping*, baseando-se no material específico sobre *coping*, colhidos, no decorrer deste trabalho. Através deste, foi possível atingir o objetivo específico de averiguar as estratégias de *coping*, utilizadas pelas crianças, levando-se em conta as diferenças entre os grupos, o sexo, a idade e a escolaridade.

O **Estudo 3** trata da compreensão de morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio, estabelecendo-se diferenças em função dos grupos, do sexo, da idade e da escolaridade.

O **Estudo 4** tem por propósito atingir o quarto o objetivo específico da dissertação que é o de compreender a morte, relacionando com as emoções e as estratégias de *coping*, em função do grupo, do sexo, da idade e da escolaridade.

Finalmente, tecem-se algumas considerações finais sobre os principais resultados encontrados nestes estudos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Crianças em situação de rua: considerações teóricas sobre as suas condições de vida

2.1.1 Crianças em situação de rua: como se chegou a essa a terminologia

A criança em situação de rua apresenta condições diferenciadas de desenvolvimento pessoal e interpessoal, o que interfere na sua forma de conceber a realidade, fazendo-se necessário, deste modo, conhecer um pouco das suas condições de vida, do contexto da rua, bem como a definição do próprio termo “crianças em situação de rua”.

Ao adentrar-se no universo destes jovens, observou-se que havia algumas particularidades na vida desta população que levou os pesquisadores a diferenciá-los em menino de rua e menino na rua. Meninos de rua são as crianças e adolescentes que vivem nas ruas, não mantêm vínculo familiar; organizam-se em grupos, e sobrevivem da prática de biscates ou de pequenos delitos. Enquanto meninos na rua ainda têm algum vínculo familiar, mesmo que não retornem diariamente para casa; mas vão às ruas para, através do trabalho informal, garantir o próprio sustento, além de ajudar nas despesas da família.

Contudo, embora essa definição demonstre um maior grau de conhecimento da heterogeneidade desses jovens, não é suficiente para abarcar a dimensão temporal e a vasta diversidade de condições familiares e domiciliares, que os cercam (ROSEMBERG, 1994). Preferindo-se então a terminologia crianças “em situação de rua”, por abranger todos aqueles que encontram na rua “o espaço principal ou secundário do cotidiano na garantia da subsistência e do lazer ou ambos simultaneamente” (p. 34).

Com o intuito de identificar esse grupo, Rosemberg (1994) adota três dimensões: aparência (vestimenta e higiene); atividade (trabalhar, esmolar, perambular, brincar, dormir

etc); e espaço (ruas, avenidas, calçadas entre outros; não sendo considerados espaços internos).

Neste estudo, adotar-se-á a terminologia “crianças em situação de rua” tanto por ser a mais utilizada na literatura como por considerá-la a mais adequada para definir a população a ser investigada.

2.1.2 Crianças em situação de rua e o contexto familiar

Para a criança desenvolver-se plenamente, tanto físico quanto psicologicamente, é necessário que encontre no meio as condições materiais, afetivas e emocionais ideais. Para tanto, existe a família que, conforme Cervini e Burger (1991, p. 31)

[...] é o espaço social concreto através do qual os diferentes setores sociais conseguem sua sobrevivência e reprodução. Para enfrentar esse desafio e condicionada por particularidades culturais, demográficas, econômicas e políticas, tanto histórica quanto conjunturais, a família assume formas concretas de organização.

Em consequência da situação socioeconômica e cultural do Brasil, as famílias, geradoras do grande número de crianças e adolescentes, que transitam pelas ruas, foram expropriadas das terras, onde viviam, tendo de se dirigir às grandes cidades, em busca de melhores condições de vida, devido aos sérios problemas existentes no campo, responsáveis pelo aumento da fome e da miséria do pequeno agricultor (UNICEF, 1990). Outro fator responsável por esta situação é a evolução tecnológica mundial que termina excluindo do mercado de trabalho todos aqueles que não tiveram uma qualificação suficiente, problema essencial, particularmente no Brasil, onde um grande contingente de pessoas deixa suas famílias, na ilusória perspectiva de conseguir emprego em outro lugar mítico.

Ao chegarem no meio urbano, uma vez que apresentam um baixo nível educacional, estão totalmente desqualificados profissionalmente para enfrentar a realidade urbano-industrial. Assim, os membros destas famílias passam a constituir o excedente de mão de obra

que não consegue ser “aproveitado” pelo mercado formal de trabalho. Como resultado, além de terem de se sujeitar a receber míseros salários, o que não dá para manter uma família com a mínima dignidade, ainda têm que se dispor a se instalar nas favelas, em casebres (de madeira, barro, papelão etc), geralmente constituídos por dois cômodos; sem a mínima infra-estrutura para acomodar estas famílias que, na maior parte das vezes, são numerosas, compostas por seis ou mais pessoas (e esta última é uma característica herdada do campo de onde vieram). A falta de espaço físico e a precariedade da moradia dificultam a convivência da família, uma vez que sacrifica a privacidade e a autonomia dos seus membros.

Neste contexto, essas famílias consideradas como “desestruturadas” pela classe dominante, na verdade tiveram de se estruturar, consoante Moura (1991), através de vínculos emocionais/rationais, subjetivos/objetivos, que emergem da interação desenvolvida por seus integrantes, no intuito de se amoldar ao sistema.

Zaluar (1995) assinala que prevalece, nestas últimas, uma ligação de parentesco mais extenso, resultante da necessidade de sobrevivência que obriga tanto os membros da família conjugal como outros parentes e agregados a se unirem cooperando entre si, de modo a manterem a estrutura familiar. Neste quadro, a “lógica individualista”, típica da família nuclear, que se caracteriza por apresentar um isolamento físico e social da família extensa, estando os bens de consumo orientados no sentido pais → filhos, não se adequa à realidade das classes populares (SALEM, 1980).

Com relação a estas famílias, Cervini e Burger (1991) pontuam que uma das formas específicas de “arranjo familiar” por elas encontradas foi a de colocar os filhos para, subjugados ao exercício de atividades de subempregos, comporem o mercado de trabalho a fim de contribuírem com as despesas da família. Vale salientar que tal comportamento adotado por estes setores da população, além de ser uma consequência direta da necessidade

de sobrevivência familiar, também tem suas origens nos hábitos que os pais trouxeram do campo de onde migraram. (MOURA, 1991, p.156).

Contudo, de acordo com Moura (1991, p. 156), as circunstâncias de extrema pobreza, nas quais se encontram inseridas estas famílias propiciam um clima favorável para que ocorra com maior frequência a desintegração familiar. Isto, devido ao fato de que “simultaneamente à condição de miséria econômica subjaz um estado de miséria psicológica, que se manifesta por um sentimento de abandono e de impotência” por parte dos membros do casal, tornando-os pessoas frustradas e intolerantes, o que, muitas vezes, os leva a serem hostis e intolerantes com os filhos, que, por serem vítimas dos maus tratos, muitas vezes, abandonam o lar.

Ressalta também que alguns aspectos da dinâmica familiar funcionam como verdadeiros estímulos para que a criança não retorne mais ao lar, dentre eles: o clima de tensão, a falta de apoio, o comportamento dos pais de batê-los, cada vez que retornam a casa sem levar dinheiro (MOURA, 1991).

Além de se depararem com o conflito familiar, sendo, geralmente, vítimas da violência doméstica, ainda têm de enfrentar o estigma e o preconceito social, reforçados pelos veículos de comunicação, que, conforme Mello (1999, p. 139) fazem

[...] uma campanha de culpabilização coletiva dos pobres pela violência. Através das imagens e das palavras eles são fotografados e rotulados. Não se vêem mais pessoas. Elas tornaram-se rótulos: vêem-se carentes, favelados, ladrões, menores infratores, delinquentes, criminosos, bandidos, viciados...

Embora convivam com o tráfico, tiroteios constantes entre gangues, policiais etc, nos espaços onde vivem, Silva e Milito (1995) pontuam que a diferença entre estes segmentos e os mais privilegiados “reside na possibilidade de produzir simbólica e concretamente limites rígidos entre o selvagem mundo da rua e o âmbito seguro do doméstico, ou dos pequenos espaços domesticados...” (p. 34).

Neste sentido, a vida na cidade é mais difícil para essas crianças do que no campo, tendo em vista que, de acordo com Mello (1991, p. 131)

[...] a convivência de segmentos sociais ricos e pobres em um mesmo espaço físico e simbólico gera distorções e percepções que os sujeitos constroem uns dos outros. A experiência da cidade e da violência é uma experiência partilhada por todos, embora vivida sob condições de extremada diferença. Os contrastes aparecem no tecido urbano de modo muito explícito.

Assim, seja nos bairros ou nos espaços onde vivem, seja nas ruas, onde se deslocam, na maioria das vezes, através do trabalho informal para garantir o próprio sustendo, bem como para ajudar a família, deparam-se, cotidianamente, com situações de violência.

A violência é concebida em um sentido amplo, segundo Nascimento (1997, p. 37), englobando a violência física, que diz respeito aos comportamentos de bater, causar lesões corporais, prender, bem como a violência simbólica, incluindo agressões verbais, verbalizações de preconceito e intolerância, negação dos direitos de assistência às necessidades básicas da criança e discriminação, constrangimento e cerceamento do direito de ir e vir.

2.1.3 Crianças em situação de rua e o trabalho

Conforme Cervini e Burger (1991), o empobrecimento maciço da população resultante do modelo político, adotado no regime militar, do tipo concentrador de renda e espoliador da classe trabalhadora, contribuiu para que, em fins da década de setenta e início dos anos oitenta, aumentasse o contingente populacional infantil que precisava ir às ruas, trabalhar a fim de ajudar a família. De acordo com estes autores, dois macro fatores são os principais responsáveis pela inserção infantil no mercado de trabalho: a pobreza que obriga as famílias a se estruturarem de modo que até os filhos menores precisem trabalhar, e a estrutura do mercado de trabalho que oferece espaços adequados à incorporação desse contingente específico de mão-de-obra.

Segundo pesquisas realizadas por Rizzini e Rizzini (1991), a maioria dos meninos de rua trabalha nos setores informais e as atividades mais comuns que costumam realizar são as

de vendedor ambulante, engraxate, lavador de carro, carregador de feira e supermercado, nos quais eles geralmente gastam para exercê-las em torno de 20 a 48 horas semanais. Tais pesquisas ainda ressaltam que há uma tendência por parte dessas crianças e jovens de escolherem um local fixo para desenvolvê-las. De acordo com os autores, os principais motivos alegados por esses jovens para começarem a trabalhar são a necessidade de ajudar a família, seguida das necessidades pessoais e da dificuldade no relacionamento familiar.

De acordo com os dados obtidos nas pesquisas de Cervini e Burger (1991) e nas do UNICEF (1990), os ganhos obtidos por esses jovens correspondem à metade ou mais, da renda familiar. A principal consequência negativa do trabalho para as crianças é que estas, por dedicarem longas horas diárias ao trabalho, muitas vezes deixam de frequentar a escola. Quando o fazem, é com muito sacrifício, desgaste físico e pouco aproveitamento do conteúdo ministrado..

No caso específico das meninas, embora suas trajetórias tenham características comuns às dos meninos, como a desestrutura familiar, o contexto de miséria etc, deparam-se com algumas particularidades, provavelmente pela própria delimitação social, o que reflete um tratamento diferenciado por parte da cultura em função do sexo. Verifica-se, por exemplo, que a menor concentração de meninas nas ruas pode ser atribuída ao fato de, geralmente, assumirem elas, durante o dia, as responsabilidades da casa, enquanto as mães saem para trabalhar, ou então exercem a função de doméstica em outras residências (RIBEIRO, 1987 apud RIZZINI; RIZZINI, 1991). Segundo os mesmos autores, na maioria das vezes, as meninas são mantidas em casa principalmente para evitar que ingressem em redes de prostituição, o que se torna uma prática bastante comum, quando se encontram nas ruas. Neste sentido, Porto (1996) afirma que a menina se fixa com maior constância na rua quando se envolve mais concretamente em situações de delinquência e, principalmente, com o sistema de exploração infantil.

2.1.4 A criança e a rua

Constitui-se a rua no espaço onde se dá o desenvolvimento psicológico, social e emocional da criança em situação de rua. É nela onde, segundo Espinheira (1993, p. 25), crianças e adolescentes, desde cedo, através de:

[...] experiências alargadas de vida, protegem-se, agridem e transgridem e são violentados pelo que há de instituído: polícia, justiça... A rua impõe regras, tem sua ética própria: cooperação e solidariedade, agressividade e competição, componentes necessários para a sobrevivência, para a individualização.

Argumentam Fausto e Cervini (1991) que, nas ruas, os meninos, no propósito de se protegerem dos riscos lá existentes, procuram se organizar em grupos, que passam a se tornar uma verdadeira “família de rua”, estabelecendo, assim, papéis como a “mãe de rua”, “pai de rua”, “irmão de rua”, escolhidos, conforme as necessidades internas de cada um. Apontam que um fator decisivo para a permanência destes jovens é quando eles conseguem se inserir da melhor forma possível no grupo e nos espaços da rua.

De acordo com Bucher (1992), autores como Ferreira (1980), Arruda (1983) e Medeiros (1986) deram contribuições importantes acerca da organização simbólica de crianças em situação de rua. Convergindo com esses autores, Bucher (1992, p. 74) assinala que os relacionamentos destes jovens são construídos alicerçados em um verdadeiro

[...] código de rua, onde regras, hierarquias, vocabulário e uma ética implícita organizam a vida cotidiana, substituindo as bases vacilantes da consciência de cidadania e do próprio valor humano, sustentadores da identidade social do grupo. Nesse contexto, pois, o uso de inalantes, mais do que outras drogas, se destaca como atividade grupal valorizada, legítima e integradora.

A respeito do “código de rua”, Carlini e Carlini (1978b, Apud BUCHER op. cit) ressaltam que este não seria um fenômeno apenas cultural, tendo em vista que não se estabelece no abstrato. Pelo contrário, baseia-se nas condições concretas de vida destes jovens, marcadas pela miséria, pela violência, falta total de segurança e pela precária situação de saúde.

Com relação à violência nas ruas, Nascimento (1997) pontua que o crescente aumento de mortes violentas, que atingem crianças e adolescentes, com massacre e extermínios de crianças, tem sido o foco das preocupações das organizações de direitos humanos tanto no país como no exterior. Diante deste quadro, como tais experiências podem interferir na forma de elas conceituarem a morte e lidarem com as emoções suscitadas por ela? Será que esses fatores irão diferir daqueles das crianças de nível socioeconômico médio?

Aptekar (1996), Hutz e Koller (1997) afirmam que, apesar de crianças em situação de rua apresentarem condições diferenciadas de desenvolvimento pessoal e interpessoal, estas situações caracterizam-se como resilientes no desenvolvimento de vários aspectos (pró-social, capacidade de resolução de problemas, relações de amizade), que se assemelham às crianças que não têm de enfrentar tais situações adversas. Contudo, espera-se, neste estudo, encontrar diferenças (ou peculiaridades) entre os grupos estudados.

2.2 Emoções

O dualismo cartesiano, que acarretou na separação corpo/mente, razão/emoção, influenciou o pensamento filosófico e a pesquisa científica. Porém, esta dicotomia tem sido questionada, ao longo da história, principalmente em áreas como: Filosofia, Psicologia, Neurologia entre outras (ARANTES, 2005). Estudos realizados, principalmente no campo da neurologia com pacientes vítimas de lesões cerebrais corroboram esta interação, como é o caso, por exemplo, de Phineas Gage que, em 1848, teve a parte frontal do seu cérebro transpassada por uma barra de ferro e, embora não tivesse comprometido o seu raciocínio lógico, sua memória e suas habilidades lingüísticas, atingiu completamente o seu comportamento emocional. Desde então, de uma pessoa responsável e trabalhadora, tornou-se imprevisível, apresentando muita dificuldades de tomar decisões. Casos como este também foram averiguados em outros pacientes, comprovando, então, a existência de uma nítida relação entre a razão e a emoção, considerando que a capacidade de tomar decisões associada, originalmente, com algo racional, ficava, na verdade, comprometida, quando havia lesões, na região do cérebro responsável pelas emoções.

Referindo-se às emoções, Damásio (2004, p. 35) pontua que, apesar de estarem intrinsecamente relacionadas com os sentimentos, consistem estes construtos em dois processos distintos: as emoções que se reportam às ações ou movimentos, na sua maioria perceptíveis, seja externamente através do rosto, da voz etc, ou através dos atuais recursos tecnológicos da medicina e os sentimentos que, por sua vez, não são visíveis ao público, sendo considerados como a propriedade mais privada do organismo.

As emoções corresponderiam, destarte, às sensações, enquanto os sentimentos, às percepções que o indivíduo tem daquelas. Concordando com James (1890 apud DAMÁSIO, 2004), pressupõe-se que as emoções precedem os sentimentos, tendo em vista que, na

evolução biológica, elas foram construídas a partir de reações simples, propiciando, assim, a adaptação e a sobrevivência do organismo, sendo, portanto, facilmente adotadas, durante a evolução das espécies. Neste ponto, percebe-se também a nítida influência de Darwin (1809-1882), onde, na obra, *The Expression of the Emotion in Man and Animal*, analisa as expressões faciais e os movimentos corporais de bebês, constatando que estes apresentam um caráter inato, conservando-se, deste modo, ao longo da evolução, permitindo, devido ao seu valor adaptativo, a sobrevivência tanto do próprio indivíduo como de sua espécie.

Enquanto Damásio (1996; 2004), Hoeksma, Oosterlaan e Schipper (2004) consideram importante a distinção entre emoção e sentimento, a fim de entender melhor estas variáveis, Harris (1996) não diferencia estes dois aspectos. Convergingo com ele, nesta pesquisa, não será feita esta separação, e, ao se referir às emoções, também serão englobados os sentimentos, já que ambos estão tão intrinsecamente ligados, a ponto de, como salientou o próprio Damásio (2004), “o sentimento se seguir à emoção como uma sombra”. (p. 14). Até porque, se fosse para fazê-la, seria mais apropriado dizer que se iriam estudar os sentimentos, e não as emoções, propriamente ditas, já que, a partir dos instrumentos utilizados, o sujeito irá falar da sua percepção sobre a emoção ou da forma como ela é vivenciada; mais especificamente, as estratégias por ele utilizadas para lidar com a emoção.

Damásio (2004) classifica as emoções como de fundo, primárias e sociais. Referem-se as “emoções de fundo” à energia, ou ao entusiasmo e à ansiedade, que a pessoa expressa através dos movimentos e das expressões corporais. Enfatiza que “se o leitor costuma diagnosticar rapidamente a energia ou o entusiasmo de alguém que acaba de conhecer, ou se é capaz de detectar mal-estar ou ansiedade nos seus amigos e colegas, é bem provável que seja um bom leitor de emoções de fundo.” (p. 51). As *emoções primárias*, por sua vez, dizem respeito àquelas emoções que são imediatamente associadas, em diferentes culturas, quando se evoca a palavra emoção, tais como medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza e felicidade.

Finalmente, “as emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo.” (DAMÁSIO, 2004, p. 54). É possível essas abarcarem os primeiros tipos de emoções, podendo o sujeito, algumas vezes, expressar, por exemplo, o desprezo, utilizando-se da expressão de nojo.

Com relação às emoções sociais, assinala que a palavra “social” não se restringe às noções de sociedade e cultura, tendo em vista que estas emoções também são observadas nos animais, por exemplo, nos chimpanzés, golfinhos, leões etc, o que indica que uma emoção social pode estar “profundamente gravada no cérebro desses organismos, pronta para ser utilizada, quando chega o momento apropriado. Não há dúvida de que o arranjo cerebral que permite tais comportamentos sofisticados, na ausência de linguagem ou instrumentos de cultura, é um notável dom do genoma de certas espécies” (ibidem).

Apesar de postular que, em alguns casos, as emoções sociais sejam inatas, não descarta a influência do ambiente, exemplificando tal constatação através do trabalho de Hindle (1989) no qual verificou que o “medo inato” de macacos por cobras só aparecia, após ele ter presenciado a expressão de medo da mãe diante delas. Além disso, as emoções sociais também são influenciadas pelo inconsciente, considerando-se que, algumas vezes, são provocadas, sem que, necessariamente, se tenha consciência dos fatores responsáveis por elas.

Harris (1996), ao estudar as emoções das crianças, classifica-as em primárias e sociais, baseando-se na facilidade com a qual as pessoas são capazes de reconhecer a expressão facial correspondente à emoção. Quanto mais fáceis de serem reconhecidas, universalmente, mais primitivas serão, como é o caso, por exemplo, das expressões de raiva, medo, tristeza e alegria, que entre 4 e 5 anos, as crianças começam a compreendê-las, em termos dos estados mentais, fundamentando-se, para tanto, em crenças e desejos.

É somente por volta dos 7 anos de idade, que as crianças se tornam aptas a entender as emoções sociais, como orgulho, vergonha e culpa, visto que, por não serem estas facilmente passíveis de identificação, exigem delas uma capacidade de elaboração mais sofisticada. Enfatiza o autor que tal entendimento implica no discernimento de que as emoções das pessoas não são reguladas apenas pelas conseqüências de suas ações, mas refletem uma consciência das emoções que os outros expressarão relativamente a essas ações e às suas conseqüências. (Harris, 1996).

Divergindo dos autores que enfatizam a construção social das emoções (os quais defendem que as crianças recebem de sua cultura o roteiro referente a qualquer emoção em particular), Harris (1996) defende que, mesmo as emoções de orgulho, vergonha e culpa, que estão intimamente ligadas às normas sociais, não são guiadas totalmente por um roteiro culturalmente prescrito. Isto se aplica, principalmente, às emoções primárias, que as crianças já nascem com a capacidade de senti-las. Defende ainda a idéia de que tanto a cultura como os fatores biológicos influenciam as emoções, precisando, portanto, serem encarados, de forma integrada, e não, simplesmente, como fatores oponentes.

No que se refere à influência da cultura nas emoções, há controvérsias, na literatura, pois uma corrente afirma que estas são universais (EKMAN, 1993; MATSUMOTO, 1989; TOMKINS; MCCARTER, 1964), significando que, independente da cultura, existe um padrão biologicamente programado, que governa a comunicação das emoções. Já outros estudiosos defendem que a cultura é quem determina as emoções. Pesquisas realizadas por Elfenbein e Ambady (2003) apontam que a comunicação das emoções tanto tem um forte componente universal como apresenta diferenças culturais na comunicação das emoções.

Com relação aos fatores que influenciam as emoções e os sentimentos, Delgado (1971) propõe que o significado da maior parte dos estímulos emocionais depende da cultura do grupo, a qual estabelece os valores e padrões de respostas, que vão sendo introjetados,

desde cedo, pelos sujeitos. Além da cultura e dos fatores individuais, causas naturais, como situações que ameaçam a integridade e a sobrevivência das espécies influenciam as emoções, sendo que os primeiros variam conforme o aprendizado e as vivências das pessoas, enquanto os últimos seriam inatos.

Considera-se, nesta pesquisa, que tanto os fatores biológicos como sociais e culturais interferem tanto na emoção como no pensamento, que, de acordo com Bruner (1998), não podem ser concebidos de maneira isolada, mas como aspectos de um todo maior, só fazendo sentido, quando inseridos dentro de um sistema cultural.

2.2.1 Regulação das Emoções

As discussões mais recentes em torno do estudo das emoções enfatizam a importância de se investigar o construto Regulação das Emoções (RE), pois é ele que permite conceituar os complexos processos pelos quais as emoções relacionam-se com a cognição e com o comportamento (COLE; MARTIN; DENIS, 2004; BELL; WOLF, 2004). Além disso, funciona como uma ferramenta para compreender como elas organizam a atenção e a atividade, facilitando, assim, estratégias persistentes, ou ações poderosas para superar obstáculos, solucionar problemas, mantendo, deste modo, o bem-estar do sujeito; ao mesmo tempo em que pode deteriorar a razão e o planejamento, dificultando e comprometendo as interações interpessoais e os relacionamentos, de modo a pôr em risco a saúde do indivíduo (COLE; MARTIN; DENNIS, 2004).

Ao abordar a Regulação das Emoções, estes últimos concebem-na como distinta das emoções e, baseando-se em estudos teóricos e empíricos, realizados sobre o desenvolvimento infantil das emoções, lançam-se ao desafio de fazer tal distinção. Para definir as emoções, recorrem a concepções partilhadas pelas teorias das emoções, citadas mais freqüentemente, na

literatura da regulação das emoções, no início da infância, que, a despeito das diferenças substanciais entre os autores, apresentam como ponto convergente uma clara influência do neodarwinismo (BARRETTE; CAMPOS, 1987; FRIJDA, 1986; IZARD, 1987; LAZARUS, 1991; SROUFE, 1962, 1991 apud COLE; MARTIN; DENNIS, 2004; DAMÁSIO, 1996, 2004.). Tomando por base a visão destes autores, Cole, Martin e Dennis (2004, p. 119) definem então as emoções como

[...] aptidões biologicamente preparadas, que evoluíram e perduraram em seres humanos, devido ao seu valor para a sobrevivência. Neste sentido, as emoções referem-se a um sistema rápido de radar-resposta, que constrói e carrega significado do fluxo da experiência, onde o sujeito avalia a experiência para, em seguida, prepara-se para agir. As emoções são, na verdade, instrumentos que tornam possível avaliar a experiência e agir perante a situação vivida [...]

Visando a clarificar a diferença entre a emoção e a RE, Cole, Martin e Dennis (2004) assinalam que certos aspectos da cognição permitem estimar a distância de uma cadeira até a porta, enquanto as emoções tornam possível avaliar, rápida e prontamente, se o interesse do sujeito é o de permanecer na cadeira ou de sair dela, caso seja preciso escapar pela porta. A regulação das emoções, por sua vez, irá conduzi-lo a ficar nela, mesmo quando se sente compelido a escapar.

Para definir a RE, pontuam alguns motivos que dificultam a distinção:

1. Ausência de consenso sobre o que são emoções, adicionando-se ao fato de que, uma vez que o processo de avaliação e da prontidão para responder altera a experiência e o comportamento tanto do *self* quanto dos outros, as emoções são inerentemente regulatórias. Contudo, mesmo diante de tal constatação, acreditam na viabilidade de separar elementos da avaliação e da prontidão para responder, os quais exercem efeitos regulatórios na ação e na interação social, tendo em vista que as emoções apresentam diferentes efeitos, dependendo de como são reguladas, sugerindo, deste modo, que o fato de uma emoção ter sido ativada não, necessariamente, indica que tenha havido uma regulação concomitante.

2. Um segundo complicador é que, ao serem construídas, as emoções podem sofrer influência de regulação sob domínios de funcionamento, que estão intimamente articulados com as emoções. Estas tanto afetam como podem ser afetadas por atividades fisiológicas, incluindo os sistemas, que não são claramente distintos das emoções em si, tais como cardiológicos, cortical e neuroendócrinos.

Garber e Dodge (1991 apud COLE; MARTIN; DENNIS, 2004, p. 319) sugerem que os pesquisadores estabelecem a distinção da RE, no âmbito de dois processos:

- a. Intradomínio – refere-se a aspectos de respostas emocionais, influenciando, teoricamente, componentes relacionados, tais como atividades fisiológicas, atribuições a respeito da situação.
- b. Interdomínio – concerne a aspectos de respostas emocionais, influenciando, de forma teoricamente distinta, sistemas separados, tais como interação social.

3. Um terceiro fator, que dificulta a separação entre a emoção e a regulação, diz respeito ao termo RE não ser somente aplicado quando os processos de emoção influenciam outros, sendo também utilizado com o intuito de comunicar que elas têm a capacidade de serem reguladas. Muitos estudos têm examinado como os indivíduos modificam suas reações emocionais, eliminando-as, minimizando-as, transformando-as, amplificando-as ou redirecionando-as. Sendo assim, a regulação da emoção fornece um caminho para se considerar por que uma pessoa triste procura o consolo de um amigo, enquanto uma outra recorre a substâncias químicas para alterar o seu humor. Salientam que uma visão dinâmica da RE requer uma apreciação de que as emoções são reguladas, ao mesmo tempo em que estão regulando.

4. O quarto elemento que dificulta a separação relaciona-se com a seguinte indagação: **Será que o termo regulação da emoção refere-se apenas a uma boa adaptação ou também engloba uma má adaptação?** A esse questionamento, os autores respondem que restringir o termo para um funcionamento ideal, confunde a RE com a saúde psicológica, deixando de lado as características regulatórias das emoções em indivíduos perturbados e (com distúrbios) ou em situações particulares de risco.

5. A RE só deve ser entendida, quando situada em um **contexto**. Por exemplo, a alegria de um garoto, na interação com a mãe, pode apresentar diferentes significados, dependendo da situação. Em alguns momentos, pode indicar harmonia interpessoal ou o domínio sobre a mãe; em outros, mascarar um sentimento de raiva.

Finalmente, a Regulação das Emoções diz respeito a, de acordo com Cole, Martin e Dennis (2004, p. 320, grifo nosso)

[...] mudanças associadas com emoções ativadas. Estas incluem mudanças na emoção em si (por exemplo, mudanças na intensidade, duração; Thompson, 1994) ou em outros processos psicológicos (por exemplo, memória, interação social). A regulação da emoção não é definida por quais emoções são ativadas, mas pelas mudanças sistemáticas associadas com as emoções ativadas [...]

O termo regulação da emoção pode denotar dois tipos de fenômenos regulatórios, que são processos inter-relacionados: “a emoção como regulante e regulada”. A emoção como regulante/regulando, *emotion as regulating*, refere-se a mudanças que parecem resultar da emoção ativada, o que envolve mudanças tanto no intradomínio como no interdomínio (por exemplo, a tristeza de uma criança modifica as estratégias do cuidador).

Para Cole, Martin e Dennis (2004), a emoção regulando as interações sociais está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de auto-regulação. A emoção como regulada “*emotion as regulated*” ou o que Eisenberg e Spinrad (2004) denominam de auto-regulação, por outro lado, de acordo com os primeiros autores (p. 320, grifo nosso)

[...] refere-se a mudanças na emoção ativada, o que envolve mudanças na valência da emoção, na intensidade, no curso do tempo (Thompson, 1990, 1994) e pode ocorrer dentro do indivíduo (ex: reduzindo o stress dentro de um auto-consolo) ou entre indivíduos (ex: a criança faz um dos pais infelizes sorrir). As mudanças no interdomínio estão relacionadas à regulação da emoção. Por exemplo, um cuidador muda a sua estratégia, disciplina, em resposta à tristeza de uma criança, que também modifica o seu comportamento em função do comportamento do novo cuidador, de modo que ambos se sintam melhores do que estavam, antes da interação. A emoção como regulada não se restringe a tais sentidos positivos, podendo, no entanto, incluir estratégias que podem ser julgadas por outros critérios como mal-adaptativos.

Ainda segundo os mesmos autores, as pesquisas sobre a RE apontam para uma seqüência de desenvolvimento na qual as crianças pequenas apresentam, primeiramente, uma

capacidade básica de auto-regulação da emoção, de eficácia variada e limitada, comprometida/engajada em interações, mutuamente regulatórias com suas mães, até que, posteriormente, desenvolvem uma série de estratégias de auto-regulação adicionais, à medida que vão ficando maiores e ingressam nos anos pré-escolares.

Eisenberg e Spinrad (2004), ao comentarem a tentativa de conceituar a Regulação da Emoção proposta por Cole, Martin e Dennis, enfatizam algumas lacunas presentes, ressaltando que se leve em conta:

a) A regulação que tem origem externa ao indivíduo versus o comportamento que é efetuado pela criança. Os autores salientam que há ocasiões em que a expressão da emoção de uma criança (o choro, por exemplo) irá interferir no comportamento (mudança de estratégias do cuidador perante a situação) ou na emoção. Entretanto, quando esta regulação não é pretendida pela criança, na tentativa de se adaptar à realidade ou de atingir algum objetivo, não é considerada como auto-regulação. Quando a criança busca a intervenção de terceiros para adaptar-se ou atingir um objetivo, aí sim este processo passa a ser visto tanto como regulação externa como auto-regulação.

Para ressaltar esta afirmação, citam dois exemplos: O primeiro refere-se a uma criança de um ano e quatro meses de idade, cuja mãe acabou de deixar o quarto, onde ela estava, e então a criança não consegue desviar a sua atenção da porta, dirigindo-se, rapidamente, até ela. A criança chora, suavemente, de um modo comovente, desde o momento em que a mãe se foi, até que um estranho entra no quarto e segura a criança, tentando acalmá-la. Embora tenha parado de chorar, continua se lamuriando, sempre voltada para a porta. O segundo exemplo, que vem para ser contrastado com o primeiro, diz respeito a um menino, na mesma faixa-etária, que, diante da mesma situação, chora furiosamente e se volta para a porta, tentando mantê-la aberta para perseguir sua mãe. Diferente da primeira, quando o estranho entra, ele grita cada vez mais irritadamente, tentando trazer sua mãe de volta, deixando o estranho tão

preocupado (compadecido) por causa da sua fúria/raiva que termina chamando sua mãe de volta. Em contraste com o que se observou, na primeira situação, o garoto, propositalmente, tentou mobilizar o comportamento do estranho para atingir o seu objetivo.

Os autores enfatizam então que, de acordo com a definição de Cole e cols (2004), há muita regulação da emoção ocorrendo nas duas situações, já que as emoções e o comportamento das duas crianças regulam tanto as suas próprias emoções e comportamentos como os do cuidador. Contudo, divergindo destes autores, não concebem que as emoções são reguladas, à proporção que estão regulando, ou seja, é importante diferenciar “*emotion as a regulator of change from attempts to regulate emotion*”, por considerarem que a maioria dos acontecimentos que circundam as interações sociais são oriundas tanto das emoções dos sujeitos como das suas conseqüências em uma determinada situação. Neste sentido, pontuam que se a definição de regulação da emoção incluir todos os efeitos da emoção de uma pessoa nos outros, torna-se tão ampla, que é difícil diferenciá-la de muitos aspectos da interação social, bem como para os pesquisadores codificarem-na de uma forma significativa.

b) O comportamento que é objetivamente orientado ou que apresenta objetivo definido distingui-se daquele que não é intencional. A noção de intenção ou metas é fundamental para se entender a RE. Considerando que muitas conseqüências das emoções são totalmente não intencionais e desconhecidas do sujeito que as expressou, os autores hesitam em usar o termo regulação para se referir a todas elas.

c) A regulação que é voluntária versus o comportamento que é menos voluntariamente controlado. Embora Eisenberg e Spinrad (2004) tenham argumentado que a auto-regulação envolve respostas efetuadas voluntariamente ou o esforço para executá-la, isto não quer dizer que a regulação implica em uma intenção plenamente consciente por parte do sujeito em modificar uma emoção ou um comportamento, mas sim que a cognição, a

atenção, ou o comportamento são controlados, de forma voluntária, e não de modo meramente automático ou reflexo.

Tanto Eisenberg e Spinrad (2004) como Campos, Frankel e Camras (2004) divergem da posição de Cole, Martin e Dennis (2004), quando estes relacionam a regulação da emoção com mudanças em processos ou comportamentos atuais ou em andamento – “mudanças sistemáticas na emoção ativada”, tendo em vista que isto restringe a definição. Com a finalidade de ilustrar esta afirmação, os primeiros autores dão o seguinte exemplo: uma pessoa tímida pode evitar o comparecimento em uma festa ou em qualquer atividade provocadora de medo ou ansiedade com o intuito de regular a sua emoção. Neste sentido, a auto-regulação da emoção aconteceria tanto para prevenir a ativação ou a ocorrência de uma emoção como para gerar circunstâncias que fomentassem uma experiência emocional inusitada.

Tendo isso em mente, Eisenberg e Spinrad (2004, p. 338) fornecem uma definição alternativa à emoção referente a auto-regulação:

A emoção relacionada com a auto-regulação é concebida como um processo de iniciar, evitar, inibir, manter, ou modular a ocorrência, a forma, a intensidade, ou a duração dos estados de sentimentos internos, a emoção relacionada com os processos fisiológicos, de atenção, estados emocionais, e/ou o comportamento concomitante da emoção a serviço da ativação biológica dos afetos, objetivando tanto se adapta socialmente como atingir objetivos individuais.

Concorda-se com a visão dos autores, quando sugerem que a auto-regulação não se refere somente a mudanças nas emoções, no momento em que elas são ativadas, visto que o sujeito tanto é capaz de prevenir ou adiar a ocorrência de uma emoção, evitando situações desagradáveis, como de buscar situações que lhe permitam vivenciar emoções novas. Compartilha-se também da definição alternativa dos autores, por considerá-la mais circunscrita ou completa que a de Cole, Martin e Dennis (2004), uma vez que ressaltam a importância de se acrescentar o componente intenção ou os objetivos do sujeito para regular

as suas emoções, recorrendo, muitas vezes, ao outro, visando a atingir os propósitos almejados pelo sujeito, seja de forma consciente ou não.

Hoesksma, Oosterlaan e Schipper (2004) apontam que os sentimentos, definidos como a experiência mental privada das emoções, exercem um papel crucial na regulação da emoção, tanto é que esta pode ser estudada a partir da variabilidade dos sentimentos. Convergindo com Damásio (2004), concebem estes últimos como distintos das emoções, e, assim, assumem que eles monitoram as mudanças no sistema emocional em andamento. Enfatizam que o conceito de controle é central para se compreender o conceito de regulação da emoção. Neste sentido, a RE seria necessária quando o estado emocional esperado, por exemplo, sentir raiva e possivelmente agir deste modo, na presença de uma autoridade (por exemplo, de um professor) divergisse do conjunto de objetivos do sistema emocional que seria o de manter a integridade física e psicológica da criança, considerando que dirigir a raiva a uma figura de autoridade pode levar à punição física e psíquica. Assim, ao invés de demonstrar a sua fúria (ou ter um acesso de raiva), o sujeito tenta manter o controle da emoção, por exemplo, evitando olhar nos olhos do professor, ou “reavaliando” a situação, pensando que o professor não quis, de fato, insultá-lo, como sugere Lazarus (1991 apud HOESKSMA, OOSTERLAAN & SCHIPPER, 2004).

A regulação da emoção, destarte, ocorre quando o sistema emocional esperado (ter um acesso de raiva, por exemplo) não corresponde aos objetivos e interesses do sujeito (manter um bom relacionamento com o professor). A partir daí os sentimentos monitoram as mudanças no estado emocional, já que eles detêm as informações do estado emocional esperado.

Ao comentarem a conceituação de Regulação de Emoção de Cole, Martin e Dennis (2004), Campos, Frankel e Camras (2004) não compartilham a idéia de que, na vida real, ou ontologicamente, seja possível que estas ocorram, independentemente – ou que, primeiro vem

a emoção e depois a regulação. Para eles, a diferença entre os dois conceitos pode haver, apenas, analiticamente e conceitualmente, ou seja, não há um *gold standard* sobre o que são emoções. Neste sentido:

a) vários comportamentos podem estar voltados para uma única emoção. Por exemplo, evitando sentir vergonha, a pessoa pode, em um momento, esquivar-se das relações sociais, escondendo seu rosto, ou tentando desviar a atenção de outras. Estes comportamentos têm como finalidade esconder o *self* da desaprovação alheia.;

b. o mesmo comportamento pode estar a serviço de várias emoções. A inibição tanto pode indicar vergonha, oriunda da tentativa de deter ou limitar a interação social em consequência da desaprovação, enquanto, em outro momento, pode refletir o medo diante da ameaça de um predador.

Acrescentam que um mesmo evento pode produzir uma multiplicidade de emoções. Por exemplo, um braço detendo o movimento de uma criança pequena, que é uma técnica muito utilizada na literatura para gerar a raiva na criança, pode, ao invés disso, suscitar uma brincadeira, risos ou tristeza, desapontamento, dependendo de como a criança perceba a situação.

Compactuando com Sroufe (1996), Campos, Frankel & Camras (2004, p. 379-380) postulam que é o significado de um evento, e não a sua composição física, que irá determinar a emoção, definindo-a assim como

[...] um processo de registrar o significado de um evento físico ou mental, como o indivíduo constrói este significado... O grau de percepção do significado é que determina a magnitude da resposta emocional, assim como a sua premência.

Com relação à emoção ser ativada antes mesmo de sua ocorrência, pontuam que se a inibição é vista (existe inclusive um consenso na literatura) como um processo regulatório, é possível admitir-se que a regulação atua mesmo antes da emoção ser ativada. Um outro ponto enfatizado pelos autores é o de que a consciência que a pessoa tem do final de uma aparente seqüência de eventos pode influenciar o começo dessa seqüência, ou seja, se uma pessoa pode

lidar com um evento, este pode perder muito do impacto gerador da emoção. Para enfatizar este ponto, dão o exemplo de uma pessoa que costuma saltar de pára-quedas, provavelmente ao saltar de um avião, vai ter uma forma de vivenciar a situação, diferente de uma pessoa que nunca saltou, ou que até tem medo da situação.

Um terceiro fator que pode afetar o registro inicial do significado de um evento envolve uma avaliação *appraisal*, como é denominado por Lazarus (1999, Apud CAMPOS, FRANKEL & CAMRAS, 2004) ou como estes últimos preferem *preappraisal* cognitiva. Refere-se ao fato de que o conhecimento ou a consciência de que uma pessoa tem de um evento ou situação irá alterar a sua reação futura ou as suas expectativas diante da situação.

Observa-se que estes autores aprofundam e ampliam a distinção entre os dois conceitos, enfatizando a importância do significado ou da interpretação do evento que é dada pelo sujeito, bem como o fato da emoção ser ativada, antes mesmo de ser regulada, como foi enfatizado por Eisenberg e Spinrard (2004). Diferente destes autores, Campos, Frankel e Camras (2004) assinalam que a emoção e a regulação, ontologicamente não podem ser distinguidas, uma vez que as duas ocorrem simultaneamente.

Considerando-se que o conceito de regulação da emoção (Cole, Martin & Dennis, 2004) foi elaborado, fundamentando-se, na sua maioria, em modelos do desenvolvimento normativo com crianças de classe média, Raver (2004) questiona se tais resultados podem ser generalizados para populações ou crianças em situação de risco, ou de baixo nível socioeconômico e cultural. Para responder a esta questão, remete-se a pesquisas junto a estas esferas, averiguando que, em geral, as crianças de baixa renda utilizam-se das mesmas estratégias de regular as emoções negativas que as de classe média. Assim como é observado nestas, a autodistração ou o autoconsolo está associado com baixos níveis de sofrimento, predizendo, longitudinalmente, uma grande capacidade de manter o autocontrole emocional e comportamental.

Salienta-se, no entanto, que as crianças expostas a situações cumulativas de alto risco, ligadas a fatores do ambiente e biológicos, tais como: sintomas de depressão materna, exposição à cocaína no útero, ou que nascem com baixo peso, podem apresentar baixos níveis de competência de auto-regulação emocional. Este quadro complica-se ainda mais quando experienciam condições extremas de risco, sendo vítimas de maus-tratos ou da violência por parte dos adultos, podendo demonstrar, ou uma falta de controle das emoções, ou um controle excessivo das mesmas. Contudo, uma vez submetidas a cuidados adequados, passam a ter uma regulação emocional eficaz. Raver (2004) conclui, então, que as pesquisas feitas, nestas esferas, permitem enriquecer e ampliar os estudos sobre a regulação da emoção, tendo em vista que tornam possível entender como se dá o desenvolvimento emocional das crianças mediante situações adversas.

2.3 Estratégias de *coping*

Considerando a morte como um evento estressante na vida do sujeito e as estratégias por ele utilizadas para regular as emoções diante da morte dependentes de uma avaliação ou interpretação da situação, recorrer-se-á ao processo de *coping* para categorizar o conteúdo.

Os estudos sobre processos de *coping* têm por base a teoria de *stress* de Lazarus e Folkman (1984), e dizem respeito a esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelos sujeitos com o objetivo de lidar com demandas internas e externas, mediante situações percebidas como estressantes, sendo avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os seus recursos pessoais. (ANTONIAZZI; DELL'ÁGLIO; BANDEIRA, 1998; DELL'ÁGLIO; HUTZ, 2002; DELL'ÁGLIO, 2003; LISBOA et al., 2002).

Dell'Áglio e Hutz (2002) acentuam que, a partir de uma síntese de trabalhos empíricos sobre estratégias de *coping* na criança, Ryan-Wender (1992) elaborou uma taxonomia, em que as estratégias infantis foram categorizadas como: ação agressiva, evitação comportamental e cognitiva, distração cognitiva, ação direta (modificação do estresse), apoio social e apoio espiritual etc, sendo esta última uma estratégia religiosa, segundo Panzini e Bandeira (2005), verificada especialmente diante de situações de crise, tais como, problemas relacionados à saúde, ao envelhecimento, doença, incapacidades e morte.

Ao deparar-se com situações estressantes, como divórcio dos pais, situações de hospitalização etc, a pessoa experimenta uma situação emocional desagradável, e, a fim de amenizá-la ou suprimi-la, recorre a estratégias que diminuam seu sofrimento. As estratégias de *coping* dividem-se em duas categorias: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção. Refere-se o primeiro tipo ao esforço para mudar a situação, o ambiente estressante, visando a modificá-lo. Por exemplo, estudar mais para passar em um exame escolar. O segundo tipo (focalizado na emoção) é definido como um esforço para regular e aliviar o estado afetivo relacionado com o evento estressante. Ex: correr diante de uma

situação que cause medo, assistir TV. (ANTONIAZZI, DELL'ÁGLIO; BANDEIRA, 1998; DELL'ÁGLIO, 2003; LISBOA et al., 2002).

Segundo Carver e Scheier (1994 apud ANTONIAZZI, DELL'ÁGLIO; BANDEIRA, 1998), o *coping* focalizado na emoção pode facilitar o *coping* centrado no problema, à medida que remove a tensão, enquanto este último pode reduzir a ameaça e, conseqüentemente, a tensão emocional.

ARTECHE (2003) enfatiza que alguns estudos associam estratégias centradas na emoção com maiores índices de depressão, ansiedade e problemas comportamentais, enquanto as estratégias centradas no problema, por sua vez, indicam um maior grau de efetividade e melhores níveis de bem-estar. Outros autores, porém, afirmam que os dois tipos de estratégias não são excludentes, considerando que tanto podem contribuir para o aumento como para a diminuição do nível do bem-estar. Por exemplo, há situações nas quais não há possibilidade de mudança do evento estressor; que, portanto, a utilização de estratégias centradas no problema, ou de enfrentamento direto, podem gerar ansiedade e serem improdutivas. Da mesma forma, as estratégias centradas na emoção podem gerar ansiedade, nas situações em que se manter distante das situações estressantes exigirem muito esforço cognitivo por parte do sujeito, levando-o, muitas vezes, a limitar suas atividades.

Antoniazzi, Dell'Áglio e Bandeira (1998) enfatizam que, de acordo com Folkman e Lazarus (1980), uma estratégia de *coping* não pode ser considerada boa ou má, adaptativa ou mal adaptativa, tendo em vista que é preciso considerar a natureza do estressor, bem como a disponibilidade de recursos de *coping* e o resultado do esforço, ressaltando ainda que o nível de desenvolvimento cognitivo influencia na utilização de determinadas estratégias, pois, ao avaliar uma situação estressante, a criança precisa relacioná-la com outras, vividas anteriormente, necessitando ainda definir os parâmetros do evento estressante, a saber: a

intensidade potencial e a duração, avaliando a probabilidade de ocorrência do evento bem como a sua durabilidade.

Os estudos de *coping* descrevem ainda diferenças em relação ao gênero e à idade. Verificou-se que o gênero pode influenciar a escolha das estratégias de *coping*, porque meninos e meninas são socializados diferentemente. As meninas geralmente são socializadas para utilizar estratégias pró-sociais, enquanto que os meninos podem ser socializados para serem independentes e utilizar estratégias de *coping* competitivas (LOPEZ; LITTLE, 1996).

No que concerne ainda ao gênero, uma pesquisa, realizada por Lisboa e cols (2002) com crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, mostrou que as meninas adotam mais estratégias de *coping* inação (não fazer nada, ficar parada, bloqueada) do que os meninos para lidar com situações estressantes, envolvendo adultos. Todavia, salientam que as crianças, de um modo geral, dispõem de menos recursos para lidar com seus estressores, principalmente quando estes estão relacionados com seus pais, família, professores, por considerarem estes problemas como incontroláveis.

Com relação à idade, Compas, Banez, Malcarne e Worsham (1991) ressaltam que as habilidades de *coping* voltadas ao problema parecem ser adquiridas mais cedo, nos anos pré-escolares, desenvolvendo-se no período entre oito e dez anos de idade, enquanto as habilidades de *coping* dirigidas à emoção tendem a surgir mais tarde, desenvolvendo-se na adolescência.

As pesquisas também mostram que eventos estressantes considerados mais e menos controláveis podem influenciar nas estratégias utilizadas pelas crianças, pois enquanto o primeiro tipo leva a ação direta, lidar com a situação em si, o segundo conduz a criança a lidar com estratégias de evitação (procurar esquecer o problema, evitar o problema etc), de distração (jogar, assistir TV etc), e de inação. (DELL'AGLIO; HUTZ, 2002).

Harris, Olthof e Terwogt (1981), ao estudarem as estratégias para lidar com as emoções, utilizadas por crianças em três grupos etários (de 6, 11 e 15 anos de idade), observaram que estas diferiam em função da idade. As crianças de 6 anos concebem que, para mudar o seu estado emocional, é preciso mudar a situação imediata, enquanto os dois grupos mais velhos, apesar de proporem a mudança da situação, apontavam, com mais frequência, para a técnica mentalista de redirecionar os pensamentos vinculados com a emoção.

Este padrão ressurgiu, em pesquisa posterior (HARRIS; LIPIAN, 1989; LIPIAN, 1985 apud HARRIS, 1996), nas quais se indagavam a crianças saudáveis de 6, 10 e 15 anos de idade, como se sentiam, quando estavam doentes, e o que era preciso ser feito para mudar aqueles sentimentos. Assim como ocorreu, na primeira pesquisa, as crianças de 6 anos utilizavam a técnica mais popular de modificar a situação imediata através da dedicação a alguma atividade ou jogo. Estas crianças não se referiam a explicações mentalistas em termos de esquecimento ou distração, nem mesmo quando eram inquiridas para tanto, o que diferia das crianças de 10 anos de idade que se mostravam mais conscientes do papel dos processos cognitivos, sendo capazes de explicar como uma atividade (brincar, por exemplo) poderia “afastar os pensamentos” da emoção negativa.

Vikan e Dias (1996), ao realizarem um estudo com crianças do Brasil e da Noruega, verificaram diferenças de estratégias de regular as emoções (raiva, medo, tristeza e felicidade) em relação ao tipo de emoção e ao país. No que concerne ao tipo de emoção, as brincadeiras e o altruísmo (comportamento de ajuda ou complacência) relacionavam-se com a produção de *felicidade*. As técnicas para produzir ou parar o *medo* vinculavam-se a mudanças no ambiente (“ligar a luz”, por exemplo) e a técnicas cognitivas (“pensar que filmes não são coisas reais”). A *raiva* e a *tristeza* eram associadas com a quebra de regras (mentir, por exemplo) ou a perda de objetos pessoais. No que se refere às diferenças de estratégias em relação ao país, as crianças brasileiras de Recife concentravam-se em atividades voltadas para a interação social,

tais como brincar, jogar com os outros, enquanto as norueguesas utilizavam-se mais de estratégias cognitivas.

Dias, Vikan e Gravas (2000), analisando as estratégias de regulação emocional de raiva e tristeza por parte de crianças brasileiras e norueguesas, observaram que as estratégias variavam em função do contexto (situações mais controláveis ou incontroláveis) e da idade. Análise esta corroborada por Harris e cols., quando constataram que crianças mais novas recorriam, mais freqüentemente, a estratégias de mudar as situações, enquanto as mais velhas propunham estratégias cognitivas de tentar mudar diretamente a emoção (evitando pensar nela, suprimindo, redirecionando-a), principalmente quando se referiam a contextos menos controláveis (morte do avô, por exemplo). No que diz respeito ao contexto (mais ou menos controlável), estes achados vêm corroborar os estudos de Lazarus sobre o *stress*. (1996 apud Dias, Vikan & Gravas 2000), no qual se observou que lidar com situações não controláveis pode levar o sujeito a focar a emoção em si, enquanto situações mais controláveis conduzem-no a lidar com a situação. .

Harris, Guz e Lipian (1985) também observaram que, quando as crianças, geralmente a partir dos 10 anos de idade, já tinham consciência de que a situação permaneceria inalterável, como na de morte, as suas respostas incluíam referências ao processo cognitivo. Diferentemente do que se averiguou, por exemplo, nas crianças menores, que, após ouvir uma história sobre um cachorro de estimação que morrera, por ainda não terem adquirido a noção de que a situação permaneceria inalterável, davam respostas de que o personagem ganharia outro cachorro, ou de um modo mais “fantasioso”, de que o cachorro “melhoraria”, ou seja, as respostas estavam ligadas à restituição do objeto perdido.

Reportando esta história para a presente pesquisa, percebe-se que a noção da criança sobre a morte (a forma como avalia e interpreta a situação) interfere, nitidamente, na estratégia de *coping* por ela utilizada. O fato de concebê-la como reversível faz com que ache

viável mudar a situação, já que o cachorro “melhoraria”; da mesma forma aconteceria com uma criança que pensasse que, depois de dar comida ou água ao morto, por exemplo, ele retornaria. Certamente, esta forma de encarar a morte, bem como de regular as emoções diante dela, irá diferir, completamente, da forma de uma criança que já introjetou esta noção de irreversibilidade.

2.4 Morte a partir da perspectiva da criança

As investigações sobre a compreensão da criança sobre a morte tiveram início com o trabalho pioneiro de Schilder e Wechsler (1934), em que se investigou a atitude delas a respeito da morte, prosseguindo com as pesquisas de Nagy (1948, 1959), intensificando nas décadas de 70 e 80. Estas pesquisas apresentavam dois eixos: 1) as que se voltavam para a idade na qual as crianças apreendem o conceito de morte; 2) as que investigavam a relação entre idade, correlacionando-a com o nível de desenvolvimento global. (TORRES, 1999)

Os estudos clássicos, que analisam o desenvolvimento do conceito de morte em crianças, geralmente o abordam como sendo complexo, multidimensional, abrangendo noções tais como universalidade, não funcionalidade e irreversibilidade, que são os três componentes mais pesquisados na literatura (BRENT; SPEECE, 1993, BRENT; SPEECE; LIN; DONG; YANG, 1993; KANE, 1979; SPEECE; BRENT, 1984, 1992; TORRES, 1999).

Por **universalidade**, entende-se a capacidade de a criança compreender que todos os seres vivos morrem; **não funcionalidade ou causalidade** diz respeito ao entendimento da criança de que, com a morte, todas as funções vitais cessam; finalmente, **irreversibilidade ou finitude** é quando ela é capaz de compreender que não é possível que um ser vivo possa retornar à vida, depois da morte.

De acordo com Speece e Brent (1993), as crianças, na maioria das vezes, primeiramente compreendem a universalidade e apenas, posteriormente, as noções de irreversibilidade e não funcionalidade. Isto, provavelmente, se deve ao fato de estes dois últimos elementos estarem muito interligados.

Com relação à idade, não há um consenso na literatura sobre o momento exato em que o conceito de morte biológica se desenvolve. Para Speece e Brent (1993), geralmente, por volta dos 5 e 7 anos de idade, a criança já tem uma forma complexa de entendê-la, que se vai

tornando ainda mais sofisticada até os 10 anos, quando já tem dominado de fato os três componentes.

Nguyen e Gelman (2002) assinalam que os estudos sobre o conceito biológico ou naturalístico de morte, normalmente dirigem-se à apreensão de animais e seres humanos, deixando de lado a compreensão das plantas. Para eles, estas servem como um teste eficaz para saber se realmente as crianças apreendem a morte, em termos biológicos, considerando que apresentam algumas peculiaridades que diferem dos animais, a saber: 1) Vida longa (centenas e até milhares de anos) e robustez, como no caso de certas árvores; 2) Diferentemente dos animais, as plantas podem ter partes (galhos mortos), e permanecerem vivas; 3) as flores, por outro lado, já são frágeis; 4) o “mato” ou erva daninha já parece que retorna a vida, mesmo quando arrancados; 5) as sementes, que contém a planta, podendo surgir, na terra, quando regadas.

Diante disso, os pesquisadores realizaram uma pesquisa para saber se as crianças, de 4 a 6 anos de idade, detinham o conhecimento da morte, a partir dos componentes de irreversibilidade, universalidade e causalidade, em relação a plantas (árvore, flor e erva daninha), comparando-as com os animais. Verificou-se, de um modo geral, que as crianças apresentam maior facilidade de compreender a morte de animais do que de plantas e que as de 6 anos têm mais facilidade de entender a morte em relação às plantas (com exceção da erva daninha, que apresentavam dificuldade de aplicar a noção de irreversibilidade) do que as de quatro anos.

Para Slaughter e Lyons (2003), as crianças que dominam o conceito de vida – *Life-Theorizer*, isto é, conhecem os órgãos vitais e o seu funcionamento, apresentam, relativamente, um maior nível de sofisticação do conceito de morte como um processo biológico do que as que não têm. Para testar esta hipótese, realizaram um estudo com 60 crianças da pré-escola, na faixa-etária de 3 a 5 anos, que foram submetidas a uma entrevista, a

fim de acessar os seus conhecimentos prévios sobre as funções do corpo humano e a morte. Os resultados indicaram que as crianças tidas como boas *Life-Theorizer*, apresentavam uma melhor compreensão da morte do que as não eram. Em seguida, 40 crianças fizeram parte de um grupo experimental, no qual recebiam lições sobre o corpo humano e o seu funcionamento, enquanto 20 participaram de um grupo controle. Após o treinamento, todas as crianças eram novamente avaliadas. A partir dos resultados, constatou-se que as crianças que não eram boas em compreender os conceitos vinculados à vida, após o treinamento, apresentavam um desenvolvimento significativo tanto das funções corporais como da compreensão da morte. Os autores sugerem que, uma vez de posse da noção de vida, a criança re-elabora os seus conceitos, buscando argumentos coerentes com o conhecimento aprendido. A criança infere então que, sendo a morte o oposto da vida, através dela ocorre a cessação de todas as funções vitais.

A noção de morte biológica, de acordo com Brent e Speece (1993), baseia-se em uma aceção “científica”, o que implica em definições relativamente precisas ou sistemáticas, formais e convencionais, tendo como protótipo os estudos de Piaget sobre a compreensão por parte da criança da conservação, que é o critério da presença de operações reversíveis, apresentando interesse em investigar como elas desenvolvem uma visão naturalística da realidade. Além desta noção, a de classificação e a de tempo parecem ser cruciais para que a morte seja percebida como definitiva e universal.

Brent e Speece (1993) enfatizam também que o conceito de morte tem como parâmetro um suposto padrão esperado pelo adulto “maduro”, em que a morte é tida como incondicionalmente irreversível. A fim de testar a validade desta suposição, realizaram uma pesquisa com adultos, na qual, a partir das respostas à questão: “Pode uma pessoa morta tornar a viver?”, estabeleceu-se uma comparação entre as respostas destes com as das crianças, obtidas em um estudo efetuado, previamente pelos autores. Averiguaram então que

os adultos deram respostas bem menos “adequadas” do que as crianças, apresentando dúvidas ou mesmo afirmando que a morte era reversível. No entanto, quando foram analisar as respostas dos participantes, observaram que as suas explicações, ao invés de indicarem uma regressão, ou um baixo nível de desenvolvimento, demonstravam, na verdade, uma compreensão mais sofisticada de morte, em que se verificava um esforço, reflexo dos avanços médicos e tecnológicos dos tempos modernos, que tornaram difícil estabelecer um critério que estipulasse, de forma nítida, a transição entre a vida e a morte, que durante muito tempo, era demarcada pela cessação das funções respiratórias e cardíacas.

As respostas dos adultos em relação à reversibilidade da morte refletiam também padrões culturais – crenças religiosas, influenciadores do conceito de morte, visto que enfatizavam aspectos não naturalísticas, em termos do sobrenatural, de forças, seres externos. Através destas respostas, os autores criaram as seguintes categorias:

a) *continuação espiritual explícita*, que concerne à existência de algum tipo de sobrevivência espiritual, após a morte física, como por exemplo: “O morto torna-se uma alma.”;

b) *reencarnação*, que diz respeito a um tipo específico de permanência espiritual, na qual a alma/espírito encarna em um corpo novo (diferente);

c) *intervenção sobrenatural*, refere-se a reversibilidade do corpo físico através da intervenção de algum ser ou processo sobrenatural, por exemplo: “Apenas Deus pode fazer isso.” (BRENT; SPEECE, 1993, p. 210-211).

Com o intuito de averiguar o desenvolvimento dos três componentes do conceito de morte (universalidade, irreversibilidade e não funcionalidade) entre crianças e adolescentes (chinesas e norte-americanas), na faixa-etária de 3 a 17 anos, Brent et al. (1993) constataram que, em ambas culturas, a noção de universalidade é apreendida, desde cedo, por todas as crianças. No entanto, as noções de irreversibilidade e de não funcionalidade variavam tanto

em função da cultura como da idade, considerando que um percentual de crianças chinesas davam mais respostas dentro de um presumido padrão esperado pelo adulto de respostas naturalistas do que as norte-americanas. Além de aspectos da morte biológica, os autores também observaram que principalmente as crianças mais velhas reportavam-se a explicações religiosas para entender a morte. O fato de estas últimas terem dado, significativamente, mais explicações não naturalísticas do que as mais novas, provavelmente deveu-se à forte influência exercida pelo cristianismo no contexto norte-americano.

A presença dos aspectos (naturalísticos e não naturalísticos) também foi observada em um outro estudo, realizado por Brent et al. (1993), com crianças e adolescentes (norte-americanos e chineses). O estudo indicou que, com o avanço da idade, elas passavam a ter uma visão mais complexa de morte, que tanto incluía os dois aspectos citados como a incerteza em relação à natureza exata e a localização do limite entre a vida e a morte. Ou seja, ao invés de prevalecer uma lógica binária, na qual uma ação é “justa” ou “injusta”, “viva” ou “morta”, passava a predominar uma lógica mais complexa, embora *fuzzier*, em que uma pessoa, sob certas circunstâncias, era julgada “morta”, mas viva em outras. No entanto, não seria essa forma de relativizar o pensamento oriunda do pensamento abstrato (estágio das operações formais de Piaget)?

Yang e Chen (2002) efetuaram uma pesquisa com 239 crianças e adolescentes chinesas (Taiwan), entre 8 e 17 anos, utilizando-se de uma abordagem fenomenográfica, na qual era solicitado às crianças para desenharem suas impressões sobre a palavra “morte”. Os resultados foram categorizados da seguinte forma:

1. Conceito de morte biológica, em que os sujeitos representavam a morte do corpo através de um evento, como o momento da morte ou de um estado. Inserindo-se nesta categoria, tinham outras subcategorias, dentre as quais as mais citadas foram: a *morte violenta*, quando a morte era representada por um evento causado por forças externas, sendo

associado com guerras, explosões nucleares, tiro, ataque de bombas, cenas de assassinato, acidentes de trânsito, suicídio etc; **não funcionalidade/cessação** - abrangia os desenhos que representavam a cessação das funções corporais; a **propriedade state da morte**. – em que a morte era representada pela pessoa dentro do caixão, cemitério, pela cena do funeral, de um animal de estimação morto etc. Nesta categoria, a idéia de morte da criança é influenciada, direta ou indiretamente, pelas suas experiências diante da morte.

2. Conceito de morte metafísica - os sujeitos davam respostas mais complexas, contendo abstrações religiosas e filosóficas, bem como outros temas simbólicos acerca do significado da morte ou da vida após a morte. Assim como foi observada na categoria *morte biológica*, nesta foram elaboradas subcategorias, dentre elas: **personificação**: englobavam os desenhos que antropomorfizam a morte, tais como o esqueleto, o demônio, o homem com uma foice etc; **percepção do céu e do inferno**: representados por símbolos religiosos, tais como Deus e anjos no céu, cadáveres mutilados e sangrando no inferno. Acreditam que o que vai determinar o caminho que a alma deve seguir (se o céu ou o inferno) são as boas ou más ações praticadas em vida.

Constataram, a partir desse estudo, que o conceito de morte biológica surgia mais comumente em crianças menores; havendo um predomínio de respostas metafísicas por parte das mais velhas. Tamm e Granqvist (1995) e Harris e Giménez (2005) obtiveram resultados semelhantes.

Harris e Gimenez (2005) efetuaram entrevistas com crianças entre 7 e 11 anos, no contexto de duas narrativas (secular e religioso), ambas referindo-se à morte de um dos avós. Após a narração das histórias, indagava-se às crianças se os processos mentais e corporais continuavam a funcionar, após a morte. Verificaram então que, apesar de a maioria das crianças apresentarem uma nítida noção da morte biológica, relacionada com a cessação das funções corporais, percebeu-se uma tendência por parte das crianças mais velhas de remeter

aos aspectos pós-morte ou religiosos para explicar a morte. Averiguou-se, particularmente, entre estas, que os aspectos biológicos e religiosos não são antagônicos, mas, por outro lado, co-existem, sendo o processo de morte biológica (cessação das funções corporais) demarcador do começo do recomeço para uma nova vida, após a morte.

Apesar da inegável importância da teoria construtivista, no entendimento da aquisição do conceito de morte na criança, esta, de acordo com Brent e Speece (1993), não é suficiente para dar conta da complexidade que este fenômeno envolve, principalmente no que concerne aos aspectos não naturalísticos, nas especulações entre a vida e a morte, não podendo ser, portanto, abarcados por uma concepção científica.

No que diz respeito ao interesse pelo tema da morte no Brasil, de acordo com Torres (1999), este cresceu, durante a década de 70, mas havia uma escassez de produção, principalmente no tocante às cognições ou conceituações de morte na criança, com exceção de pesquisas realizadas pela própria autora, que abrangiam somente a morte biológica.

Em seu primeiro trabalho (1978), investigou a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte de crianças e adolescentes brasileiras entre 4 e 13 anos, em condições socioexperenciais de carência socioeconômica, de marginalidade e de nível socioeconômico médio/alto, com o mesmo nível cognitivo. Os resultados apontaram para uma relação entre a evolução do conceito de morte e o nível de desenvolvimento cognitivo, em ambos os grupos, constituindo-se o período das operações concretas como o momento crucial na aquisição dos três componentes do conceito de morte, corroborando, deste modo, os achados na literatura.

Na segunda pesquisa, por considerar a condição social como um fator relevante para conceituar a morte, buscou averiguar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte de crianças em condições socioexperenciais de carência

socioeconômica, de marginalidade e de nível socioeconômico médio/alto, com o mesmo nível cognitivo.

Participaram do estudo 532 crianças e adolescentes, sendo 183 de nível socioeconômico médio/alto, de ambos os sexos, entre 4 a 13 anos e 11 meses de idade com grau de escolarização do jardim de infância à 7^a. série de escolas particulares. Outros 146 participantes eram de nível socioeconômico baixo, de ambos os sexos, entre 6-13 anos e 11 meses de idade, da alfabetização à 4^a. série do 1^o grau de escola pública. Finalmente, 203 em condição de marginalidade, de ambos os sexos, entre 5 e 13 anos e 11 meses de idade, com ou sem escolaridade, selecionadas entre crianças/adolescentes abandonados e desassistidos de Organizações Governamentais e crianças oriundas das ruas de Organizações Não Governamentais.

Para abordar as três dimensões da morte biológica, (universalidade, irreversibilidade e não funcionalidade, conforme definidas no capítulo prévio), a autora elaborou um instrumento denominado de sondagem do conceito de morte. A fim de investigar o nível cognitivo das crianças (pré-operacional, operacional concreto ou operacional formal), foram utilizadas tarefas clássicas de Piaget.

A partir dos resultados, foi possível constatar que crianças em condição de carência socioeconômica e de marginalidade apresentam uma defasagem, no desenvolvimento cognitivo, em relação às crianças de nível socioeconômico médio/alto. Quando eram classificadas nas tarefas piagetianas, não ultrapassavam o período das operações concretas, permanecendo, inclusive, uma grande parte, embora inseridos na faixa-etária mais elevada, no período pré-operacional. Estes achados foram interpretados em termos dos estudos de privação socioeconômica e cultural, apontando para uma defasagem cognitiva de crianças em condições de privação cultural enquanto um empecilho na aquisição de conceitos, como

também, em termos de pesquisas transculturais, que afirmam que os fatores culturais têm influência sobre o ritmo de desenvolvimento cognitivo.

Contudo, o fato das crianças não atingirem o estágio das operações formais, provavelmente, deve-se às tarefas piagetianas não levarem em conta as diferenças culturais, uma vez que a descrição por Piaget do desenvolvimento cognitivo baseia-se apenas em uma cultura (ocidental, de camadas privilegiadas), restringindo-se ainda ao ambiente escolar (CARRAHER; CARRAHER; SHLIEMMANN, 1995). Ressalta-se que algumas crianças em condição de marginalidade, que compuseram a amostra de Torres, não eram escolarizadas.

No que se refere aos resultados da comparação do conceito de morte de crianças de diferentes condições socioexperenciais, verificou-se que as de carência socioeconômica e de marginalidade obtiveram médias significativamente mais baixas na dimensão extensão ou universalidade do que crianças de nível médio, sendo interpretados por Torres (1999, p. 112) como uma indicação de defasagem cognitiva - “um atraso no desenvolvimento cognitivo ou de um ritmo mais lento em comparação com as crianças de classes economicamente favorecidas”, atribuindo sempre este déficit aos efeitos da privação socioeconômica e cultural no desenvolvimento cognitivo.

Mas será que, ao invés de defasagem, não seria mais apropriado falar em perspicácia e em capacidade de adaptação, visto que, consoante Brent e Speece (1984), as crianças que não atingem a universalidade, por exemplo, acreditam que qualidades, tais como esperteza e sorte contribuem para que a morte seja evitada? Ademais, a noção de universalidade significaria a inclusão da própria criança na possibilidade de morrer, principalmente quando ela se encontra em situação de rua ou de marginalidade, sentindo-se tão próxima dela, e, ao mesmo tempo, tendo de enfrentá-la, diariamente, com muita coragem, “esperteza” e sorte, em uma verdadeira luta pela sobrevivência. Tanto é que, com relação ao significado (não funcionalidade) apresentaram uma maior compreensão do que as crianças de classe média e

alta, decorrendo da exposição destas crianças a uma violência real, que as obrigam a defender-se da morte violenta, impulsionando-as a desenvolverem uma inteligência dirigida à aprendizagem mais útil.

Observaram-se também respostas de personificação da morte por parte das crianças em desvantagem social, associando-a com a “polícia”, o “bombeiro”. Com relação a este conteúdo, a autora ressalta que estas também foram obtidas por Nagy (1959), em sua pesquisa, com crianças que vivenciaram o estresse de guerra, servindo estas para facilitar expressões de orientações emocionais, podendo aumentar ou diminuir os componentes da ansiedade. Tais achados foram encontrados por Kane (1979), Tamm e Granqvist (1995) e Yang & Chen (2002).

Dentre algumas das especificidades da pesquisa de Torres (1999), em relação às crianças em desvantagem social, está a associação que elas estabeleciam entre a morte e a violência. Por exemplo, passarinho “morre de pedrada”, enquanto o adulto “morre de tiro”, “a polícia mata”, “morre de atropelamento” etc. Provavelmente em decorrência dessa representação da morte, percebeu-se uma ausência do conteúdo envelhecimento ou da morte como um processo natural, visão esta mais peculiar às crianças em vantagem social.

Conteúdos de morte relativos à violência também foram observados, nos estudos de Tamm e Granqvist (1995) e Yang e Chen (2002), com crianças suecas e de Taiwan, respectivamente. Os autores analisam que, embora, muitas vezes, os sujeitos não tenham experienciado, de fato, os eventos de morte violenta, estes, possivelmente penetraram na imaginação das crianças, através da mídia, dos jornais, programas de TV e da própria observação de eventos diários.

Roazzi, Federicci e Wilson (2001), ao investigarem as representações sociais do medo, com crianças de escolas particulares e de orfanato da cidade de Recife, na faixa-etária de 7 a 10 anos de idade, a partir da técnica de associação livre, verificou-se que, inserindo-se na

categoria “vida real”, o medo estava associado aos itens “morte, assaltante e revólver” que faziam parte de uma mesma faceta, o que significa que estas variáveis têm algo em comum. Concluíram que esta associação reflete a situação de violência experienciada pelas pessoas no seu cotidiano. Neste, a situação de assalto apresentou um alto nível de correlação com a idéia de morte.

Supõe-se que surjam conteúdos de morte violenta também por parte de crianças em vantagem social, considerando que, nos dias atuais, desde cedo, as crianças, independentemente do nível socioeconômico, vão percebendo que a morte, enquanto processo natural, devido ao envelhecimento, não é mais tão freqüente, ou seja, tomam consciência de que tanto a criança pequena como o adulto e o idoso podem morrer de doença, vítimas da violência (assassinato) etc, o que provavelmente gera medo, angústia diante da morte. No entanto, tendo em vista o contexto de violência em que vivem as crianças em situação de rua, acredita-se que haverá uma tendência de que tais conteúdos violentos sejam mais peculiares ao grupo em desvantagem social, enquanto para as crianças em vantagem social a morte esteja associada, com mais freqüência, a um processo natural, ligado principalmente ao envelhecimento ou à doença.

3. OBJETIVO GERAL

Investigar as emoções e as estratégias de *coping* frente à morte em crianças em situação de rua e de Nível Socioeconômico Médio (NSEM).

3.1 Objetivos Específicos

(1) Verificar as emoções das crianças, a partir de três situações (História sobre a perda animal, Relato de experiências de perdas reais de animal e de pessoa), comparando-as em função do grupo (criança em situação de rua e de nível socioeconômico médio), do sexo, da idade e da escolaridade;

(2) Averiguar as estratégias de *coping*, utilizadas pelas crianças através de três situações: História sobre a perda animal e Relato de experiência de perda (REP) de animal e de pessoa, levando-se em conta as variáveis grupo (Rua e NSEM), sexo, idade e escolaridade;

(3) Investigar o conceito de morte das crianças, estabelecendo-se diferenças em função dos grupos, do sexo, da idade e da escolaridade;

(4) Observar se a compreensão morte, articulando-a com as emoções e as estratégias de *coping*, em função do grupo, do sexo, da idade, da escolaridade e da frequência à igreja.

Ressalta-se que cada um desses objetivos específicos será abordado, nos capítulos seguintes, através dos estudos 1, 2, 3 e 4.

4. ESTUDO 1: Emoções frente à morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio

4.1. Objetivo

Objetiva-se através deste estudo 1 verificar as emoções das crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio, comparando-as em função do sexo, da idade e da escolaridade.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

Fizeram parte desta pesquisa 130 crianças de ambos os sexos (70 meninos e 60 meninas), sendo 68 crianças, em situação de rua e 62 de Nível Socioeconômico Médio (NSEM), na faixa-etária de 7 a 12 anos de idade, considerando que, geralmente por volta dos 7 anos de idade, a criança já tem uma forma complexa de entender a morte, que vai se tornando ainda mais sofisticada até os 10 anos, quando já tem dominado, de fato, os três componentes (universalidade, não funcionalidade e irreversibilidade). A maioria dos participantes freqüentava a escola (pública e privada), cursando, desde a alfabetização até a 7ª série.

A maioria das crianças vai às ruas para pedir esmolas, lavar e/ ou tomar conta de carros, vender doces, amendoins etc, algumas faziam malabarismo com fogo, sempre no intuito de ajudar a família, às vezes acompanhadas desta, retornando todos os dias para casa. Outras, inclusive, viveram muito tempo com seus familiares na rua, debaixo de pontes e viadutos, só recentemente (questão de meses) estavam morando em espaços ocupados pelos sem-teto. Poucas crianças freqüentavam instituição de apoio

As crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio não se diferenciam, conforme será mostrado nas Tabelas 2 e 3, em relação à idade, sexo, experiência com morte, frequência a templo (lugar aonde as pessoas vão para rezar), sendo que as de NSEM vão mais à igreja católica, enquanto as de rua frequentam mais as igrejas evangélicas, Assembléia de Deus, Universal do Reino de Deus etc. Os grupos distinguem-se quanto à escolaridade e ao atraso escolar. As crianças em situação de rua são menos escolarizadas e mais atrasadas do que as de NSEM.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Caracterização dos Participantes	Grupo	
	Crianças de rua (N=68) %	Crianças de NSEM (N=62) %
SEXO		
Feminino	46,8	45,6
Masculino	53,2	54,4
FAIXA-ETÁRIA		
7-8	29,4	30,6
9-10	35,3	35,5
11-12	35,3	33,9
RETORNO PARA CASA		
Raramente	1,5	-----
Durante a semana	4,41	-----
Todos os dias	94,1	-----
INSTITUIÇÃO DE APOIO		
Não	66,2	-----
Sim	33,8	-----
FREQUENTA ESCOLA		
Não freqüenta	2,9	0
Freqüenta	97,1	100
ESCOLARIDADE		
Alfabetização	4,4	0
1ª série	10,3	11,3
2ª série	26,5	21,0
3ª série	20,6	12,9
4ª série	16,2	19,4
5ª série	8,8	9,7
6ª série	5,9	21,0
7ª série	2,9	4,8
Não respondeu/ Não freqüenta	4,4	0
FREQUENTA IGREJA		
Não	10,3	3,2
Já freqüentou	16,2	0
Sim	73,5	96,8
QUAL IGREJA		
Não freqüenta	23,5	3,2
Católica	11,8	58,1
Evangélica	36,8	16,1
Centro Espírita	0	3,2
Católica e Evangélica	1,5	1,6
Centro Espírita e Igreja Católica	0	3,2
Outras	14,7	8,1
Não sabe	11,8	6,5
FREQUÊNCIA QUE VAI À IGREJA		
Não freqüenta/ Já freqüentou	23,5	3,2
Raramente	4,4	17,7
Às vezes	19,1	43,5
Sempre	45,6	33,9
Não sabe	7,4	1,6

Tabela 2 - Teste de Hipóteses da caracterização dos participantes, em relação à idade, escolaridade e atraso escolar.

Variável	Crianças de Rua (n=68)%		Crianças de NSEM (n=62)%		Teste Mann-Whitney U	
	Rua	DP	Média	DP	z	p
Idade	9,6	1,79	9,6	1,71	0,059	0,95
Escolaridade	3,0	1,67	3,8	1,83	-2,409	0,02
Atraso Escolar	0,7	1,31	-0,2	0,84	4,065	<.01

Tabela 3- Teste Canônico da caracterização dos participantes, concernente às variáveis sexo, frequência ao templo e experiência com a morte.

Variável	Grupo		Teste Canônico	
	Crianças de Rua (n=68)%	Crianças de NSEM (n=62)%	z	p
Sexo Masculino	54%	53%	0,134	0,89
Sexo Feminino	46%	47%	-0,134	0,89
Frequência a Templo	90%	97%	-1,589	0,11
Experiência c/ Morte	85%	85%	-0,030	0,98

4.2.2 Procedimento

O estudo com crianças de nível socioeconômico médio foi realizado em escolas particulares da cidade de Recife. Portanto, o contato com elas deu-se por intermédio das escolas.

Para pesquisar as crianças em situação de rua, foram feitas, inicialmente, visitas a entidades que desenvolviam algum tipo de trabalho com elas. Pretendeu-se, a partir dessas visitas, estabelecer contato com pessoas que realizavam trabalhos junto a essa população, considerando-se que elas, além de servirem de elo entre a pesquisadora e as crianças, facilitando o contato com as mesmas, propiciaram ainda uma maior familiaridade com os espaços e o universo dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas em escolas públicas, em instituições de apoio e diretamente nas ruas.

Ao abordar os participantes, forneceram-se algumas explicações acerca dos motivos do estudo, ressaltando, em uma linguagem acessível, que teriam o anonimato garantido, tendo a liberdade de recusar-se a participar, em qualquer momento da pesquisa. Salienta-se que as entrevistas só foram realizadas, após a autorização por escrito dos pais ou responsáveis (Anexo F) e dos diretores das mesmas. Foi garantido o caráter voluntário da participação, bem como o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos.

Em relação à autorização das crianças em situação de rua, esta só foi possível, graças ao intermédio de educadores e da assistente social de algumas instituições, que acompanharam a pesquisadora até os locais onde as crianças viviam ou atuavam em companhia dos seus pais, como, por exemplo, nos sinais ou nos espaços invadidos pelos sem-teto.

Ressalta-se que, muitas vezes, conseguir a autorização dos pais das crianças em situação de rua constituiu-se em um verdadeiro obstáculo à realização deste estudo, considerando que estes não tinham as mínimas condições sequer de entender o conteúdo da carta a eles dirigida, pois mal sabiam escrever o próprio nome, encarando-a, muitas vezes, como uma ameaça de perder algum benefício, paliativo, oferecido pelo Governo, como as Bolsas Escola e Família.

Após a realização das entrevistas, estas foram gravadas em áudio para posterior transcrição em protocolos individuais. As transcrições foram utilizadas para comparar as respostas das crianças.

4.2.3 Instrumentos e procedimento de análise

Roteiro de entrevistas (vide anexo A): objetivou-se através deste roteiro colher os dados sócio-demográficos dos sujeitos, enfatizando aspectos relativos à idade, sexo e escolaridade, já que se trata de uma comparação entre crianças escolarizadas (NSEM) e

crianças com pouca ou nenhuma escolarização, como também, ligados à religião (se frequenta igreja; qual igreja etc), considerando que esta variável pode interferir na compreensão de morte da criança.

Narração de uma História de morte de um animal (vide anexa B). O recurso de utilização de história é viável para saber as emoções das crianças, pois aproximadamente dos sete aos onze anos, ela atinge o período das operações concretas, de acordo com Torres (1999), durante este período, o pensamento torna-se menos egocêntrico e a criança torna-se capaz de se colocar no lugar do outro, avaliando como ele se sente diante de uma situação, mesmo que nunca tenha vivenciado algo similar. Além disso, reportar-se à narração de história permite pesquisar as emoções, mesmo que a criança nunca tenha vivenciado a situação de perda.

História. Era uma vez um menino, que tinha um cachorro e gostava muito de brincar com ele. Quando ele corria, o cachorro corria atrás dele, até que, um certo dia, quando ele procurou o cachorro para brincar, o cachorro tinha morrido.

Questão referente à História:

1. Como você acha que o menino se sentiu, quando o cachorro que ele gostava morreu?

Relato de uma vivência pessoal (vide anexo B): indagou-se ao participante se já vivenciou alguma situação parecida com a do garoto da história, ou se presenciou algo relacionado com a morte. Em seguida, foi feita a mesma questão dirigida ao personagem, sendo que de forma adaptada ao entrevistado.

Os relatos de vivência pessoal citados pelas crianças, geralmente referiam-se ou à perda de pessoa ou de animal, com exceção de 13 crianças que já tinha perdido tanto animal como pessoa.

Posteriormente à aplicação dos instrumentos, realizou-se uma análise qualitativa dos dados. Observou-se que, a partir da Narração de História, as crianças citaram, espontaneamente, 10 emoções, a saber: sentir -se mal, choro, susto, desespero, culpa, raiva, tristeza, angústia, saudade, solidão, piedade ou pena e algumas ainda disseram que o personagem não sentiu nada diante da situação. As emoções surgidas nas experiências de perda de pessoa e de animal foram praticamente as mesmas da História, sendo que somente na experiência de perda de pessoa, as crianças citaram a vingança.

Efetuarão-se ainda análises estatísticas (descritiva e inferencial) dos dados qualitativos. Utilizaram-se testes de hipóteses, objetivando verificar se existia diferença estatisticamente significativa entre os grupos e análises de correlações, para verificar o nível de relação e em que medida as variáveis antecedentes explicavam as conseqüentes. Os resultados foram expostos sob forma de tabelas e de figuras.

4.3 Resultados

Tabela 4 - Percentual das emoções das crianças, nas situações (História e Relato de Experiência Pessoal (REP) sobre a perda de animal e de pessoa)

Emoção	História vs. Animal			História vs. Pessoa			Animal vs. Pessoa		
	História (N=130) %	Exp. Animal (N=53) %	Teste Canônico	História (N=130) %	Exp. Pessoa (N=72) %	Teste Canônico	Exp. Animal (N=53) %	Exp. Pessoa (N=72) %	Teste Canônico
			p			p			p
Mal	24	17	0,31	24	18	0,34	17	18	0,88
Choro	42	40	0,74	42	39	0,64	40	39	0,93
Susto	1	0	0,52	1	1	0,67	0	1	0,39
Desespero	2	2	0,87	2	4	0,25	2	4	0,48
Culpa	2	0	0,27	2	1	0,66	0	1	0,39
Raiva	3	0	0,20	3	1	0,46	0	1	0,39
Tristeza	73	57	0,03	73	68	0,45	57	68	0,19
Angústia	2	0	0,37	2	4	0,25	0	4	0,13
Saudade	11	8	0,51	11	10	0,84	8	10	0,66
Solidão	4	4	0,98	4	0	0,10	4	0	0,20
Piedade	3	4	0,81	3	0	0,14	4	0	0,10
Nada	1	2	0,51	1	1	0,67	2	1	0,83
Vingança	0	0		0	3	0,06	0	3	0,22

OBS: 1) As crianças deram mais de uma resposta; 2). Os espaços em branco significam que o teste não faz sentido.

Conforme a Tabela 4, as emoções mais citadas, nas três situações, foram tristeza, choro, sentir-se mal e saudade. À primeira vista, fica parecendo que as três ocasiões são muito parecidas, com exceção da tristeza que, na História, aparece com maior frequência do que na situação real com animal, conforme o teste canônico da diferença ($p=0,03$). Alguns pontos divergentes são que a solidão e a piedade surgem na História e na Experiência de perda de animal, mas não de pessoa.

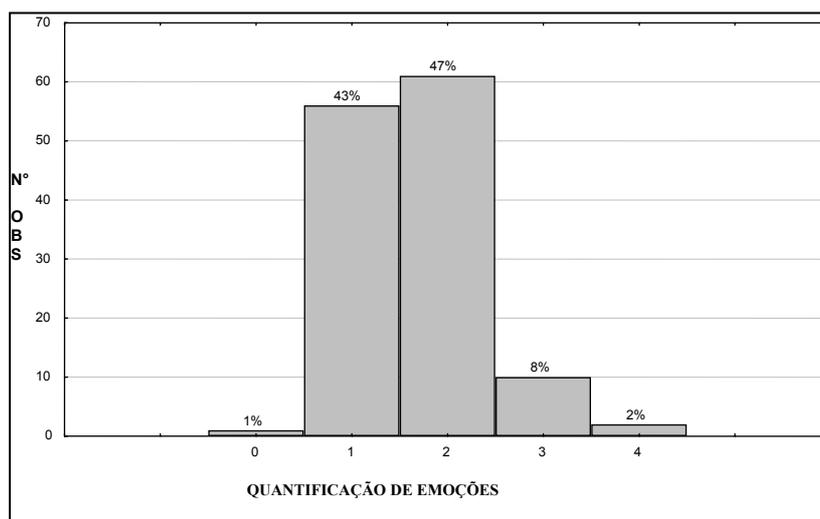


Figura 1 - Percentual do número de emoções surgidas na História.

OBS: As respostas não englobam a categoria “Não sentiu nada”, pois não se trata de uma reação emocional do mesmo nível das outras, que são definidas pela presença de emoção, enquanto a primeira pela ausência.

De acordo com a Figura 1, é possível observar que há uma tendência das crianças, na História, a relatarem entre uma (43%) e duas (47%) emoções.

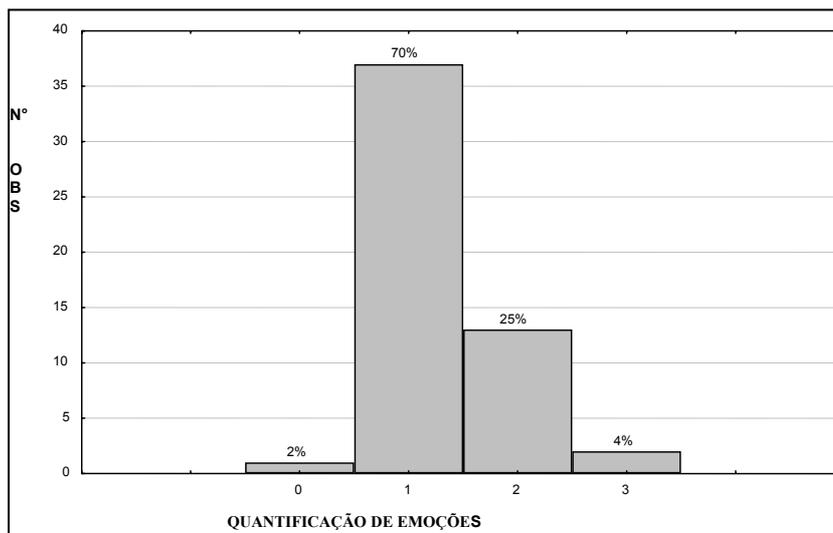


Figura 2 - Percentual do número de emoções apresentadas no Relato de Experiência Pessoal sobre perda de animal.

OBS: As respostas não englobam a categoria “Não sentiu nada”.

A figura acima indica que perante o Relato de Experiência Pessoal sobre a perda de animal, as crianças, geralmente, concentram-se somente em uma emoção (70%).

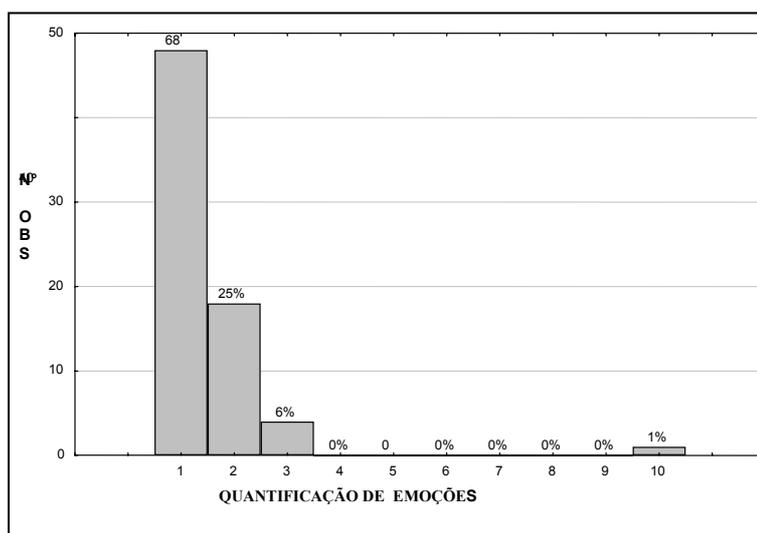


Figura 3 - Percentual do número de emoções apresentadas no Relato de Experiência Pessoal sobre perda de pessoa.

OBS: As respostas não englobam a categoria “Não sentiu nada”.

A Figura 3 sugere que, assim como na anterior, a situação de Relato de Experiência de perda de pessoa levou os sujeitos a enfatizarem somente uma emoção (68%), com exceção de uma criança que apresentou um universo de dez emoções.

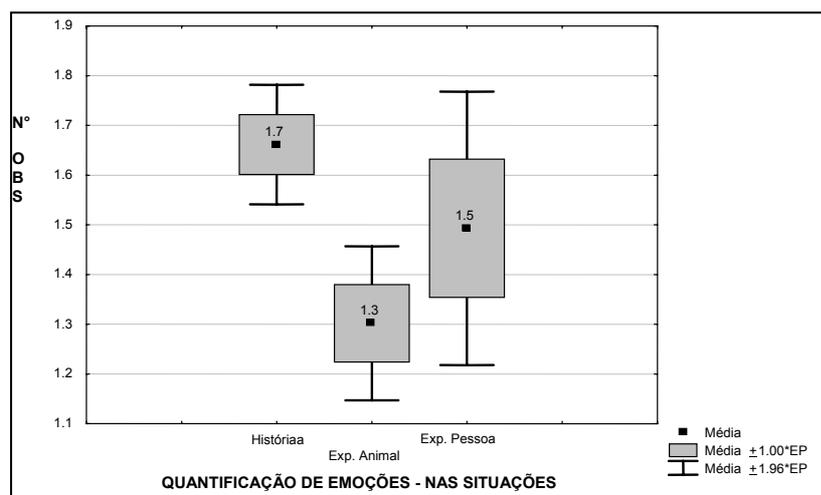


Figura 4 - Número de emoções eliciadas através das situações (História e Relato de Experiência Pessoal sobre a perda de animal e de pessoa).

Apenas a diferença entre o número de emoções nas situações História e Experiência com Animal mostrou-se estatisticamente significativa ($p \leq .05$ no Teste Mann-Whitney U). Embora a diferença entre as situações História e Experiência Pessoal tenha sido marginalmente significativa ($p = .07$, no Teste Mann-Whitney U), não houve diferença apreciável entre o número de emoções, nas situações Exp. Animal e Exp. Pessoa ($p = 1.00$ no Teste Mann-Whitney U).

É possível constatar, a partir da Figura 4, que existe uma diferença entre a História (situação fictícia) e o Relato de Experiência Pessoal sobre a perda de animal. Apesar de o padrão de respostas parecer semelhante entre a primeira e a segunda situação, a reação emocional é mais intensa na História (1,7 de emoções declaradas) do que no relato sobre a perda do animal (1,3 de emoções citadas). No que diz respeito à perda de pessoa, não há diferença expressiva referente à História e à Experiência de perda do animal, tendo em vista que apresenta muita variabilidade de emoções; sendo assim, não é possível diferenciá-la das demais. Na verdade, a figura mostra que é quase como se a Experiência de perda de pessoa

estivesse em um nível intermediário entre a História e o Relato de Exp. perda de animal. Se a amostra tivesse sido maior, poderia ter sido que a Experiência de perda de Pessoa fosse mais intensa, mas tudo indica que tal intensidade predominou, na História.

Tabela 5 - Correlação de Spearman entre idade e nº emoções suscitadas, nas situações História (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Nº de Emoções	Correlação de Spearman com Idade			
	N	Rho	t	p
História (1)	130	0,20	2,276	0,02
Experiência com Animal (2)	53	0,28	2,079	0,04
Experiência com Pessoa (3)	71	0,01	0,011	0,99

A idade teve correlação positiva com o nº de emoções, nas situações 1 e 2, mas não na 3. Quanto mais velhas as crianças, apresentam uma maior variedade de emoções.

Tabela 6 - Correlação de Spearman entre escolaridade e nº de emoções citadas, nas situações História (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Nº de Emoções	Correlação de Spearman com Escolaridade			
	N	Rho	t	p
História (1)	130	-0,04	-0,465	0,64
Experiência com Animal (2)	53	0,15	1,074	0,29
Experiência com Pessoa (3)	70	-0,03	-0,262	0,79

A variedade de emoções suscitadas, nas três situações, não obteve correlação com a escolaridade.

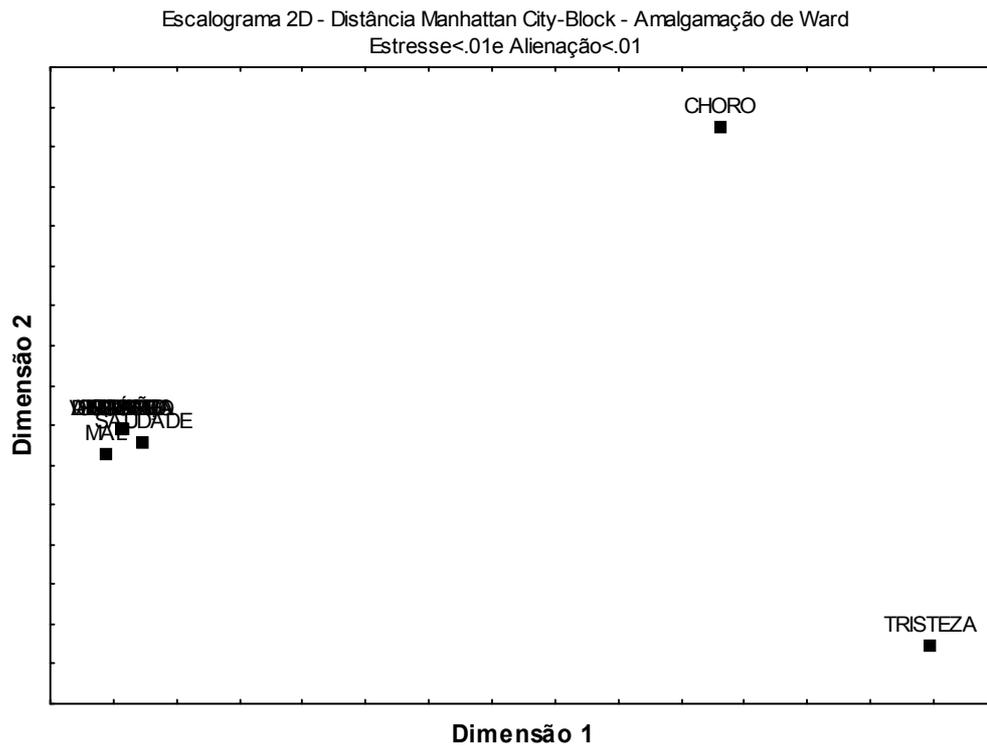


Figura 5 - Projeção da Análise Multidimensional das emoções.

A Figura 5 da projeção da análise multidimensional mostra que o choro e a tristeza distanciam-se entre si e do restante das outras emoções, que aparecem aglomeradas, ou seja, parece haver um predomínio de três emoções (choro, tristeza e outras emoções).

Tabela 7 - Percentual das emoções das crianças em situação de rua e de NSEM, nas situações (História e Relato de Experiência sobre a perda de pessoa e de animal).

Emoção	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico	
	Criança de rua (N=68)	Criança NSEM (N=62)	t	p	Criança de rua (N=29)	Criança NSEM (N=24)	t	p	Criança de rua (N=33)	Criança NSEM (N=39)	t	p
	%	%			%	%			%	%		
Mal	35	11	3,32	0,01	28	4	2,33	0,02	30	8	2,56	0,01
Choro	51	32	2,24	0,03	45	33	0,84	0,40	48	31	1,54	0,13
Susto	1	0	0,96	0,34	0	0			0	3	-0,92	0,36
Desespero	1	2	-0,07	0,95	0	4	-1,10	0,28	6	3	0,73	0,47
Culpa	1	3	-0,66	0,51	0	0			0	3	-0,92	0,36
Raiva	6	0	1,95	0,05	0	0			0	3	-0,92	0,36
Tristeza	57	90	-4,52	0,01	38	79	-3,25	0,01	48	85	-3,50	0,01
Angústia	0	3	-1,49	0,14	0	0			3	5	-0,44	0,66
Saudade	19	2	3,33	0,01	7	8	-0,19	0,85	13	8	0,67	0,51
Solidão	3	5	-0,56	0,58	3	4	-0,13	0,89	0	0		
Piedade	6	0	1,95	0,05	3	4	-0,13	0,89	0	0		
Vingança	0	0			0	0			3	0	0,12	0,32
Nada	1	0	0,96	0,34	0	0	0,91	0,37	3	0	-0,92	0,36

OBS: 1) As crianças deram mais de uma resposta; 2). Os espaços em branco significam que o teste não faz sentido.

Pode-se observar através da Tabela 7, que a criança em situação de rua sente menos tristeza ($p=0,01$), nas três situações, do que a de NSEM. Por outro lado, sente-se mal, independentemente do contexto, chora ($p=0,03$), sente raiva ($p=0,05$), saudade ($p=0,05$) e piedade ($p=0,05$), somente na História, mais frequentemente, do que as crianças em vantagem social. De um modo geral, ocorre a mesma diferença estatística, nas três situações, principalmente em relação à tristeza e ao sentir-se mal. Constata-se então que os três contextos não são relevantes para explicar as diferenças entre os dois grupos.

Tabela 8 - Percentual das emoções das crianças, em função do sexo, nas situações (História/Relato de Experiência sobre a perda de pessoa e de animal).

Emoção	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico	
	Menino (N=70)	Menina (N=60)	t	p	Menino (N=29)	Menina (N=24)	t	p	Menino (N=37)	Menina (N=35)	t	p
	%	%			%	%			%	%		
Mal	23	25	-0,28	0,78	10	25	-1,41	0,16	14	23	-1,02	0,31
Choro	45	38	0,85	0,40	41	38	0,28	0,78	41	37	0,29	0,77
Susto	1	0	0,93	0,36	0	0			3	0	0,97	0,33
Desespero	1	2	-0,11	0,91	0	4	-1,10	0,28	3	6	-0,62	0,53
Culpa	4	0	1,63	0,11	0	0			3	0	0,97	0,33
Raiva	1	5	-1,17	0,24	0	0			3	0	0,97	0,33
Tristeza	67	80	-1,65	0,10	55	58	-0,23	0,82	76	60	1,43	0,16
Angústia	0	3	-1,54	0,13	0	0			3	6	-0,63	0,53
Saudade	10	12	-0,30	0,76	3	13	-1,24	0,22	8	11	-0,43	0,67
Solidão	4	3	0,28	0,78	3	4	-0,13	0,89	0	0		
Piedade	3	3	-0,16	0,88	3	4	-0,13	0,89	0	0		
Vingança	0	0			0	0			3	3	0,03	0,97
Nada	0	2	-1,08	0,28	0	0	1,10	0,28	3	0	0,97	0,33

OBS: 1) As crianças deram mais de uma resposta; 2). Os espaços em branco significam que o teste não faz sentido.

No que diz respeito ao sexo, não se verificou qualquer diferença estatisticamente apreciável, mas somente quase significativa ($p = 0,10$), em relação à tristeza, que foi mais citada pelas meninas, no contexto da História.

Tabela 9 - Percentual das emoções das crianças, em função da idade, nos contextos (História/ Relato de Experiência sobre a perda de pessoa e de animal).

Emoção	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico	
	07-09 anos (N=64)	10-12 anos (N=66)			07-09 anos (N=30)	10-12 anos (N=23)			07-09 anos (N=31)	10-12 anos (N=41)		
	%	%	t	p	%	%	t	p	%	%	t	p
Mal	20	27	0,93	0,36	17	17	0,07	0,95	19	17	-0,25	0,81
Choro	47	38	-1,03	0,30	33	48	1,06	0,29	45	34	-0,92	0,35
Susto	2	0	-1,02	0,31	0	0			0	2	0,87	0,39
Desespero	2	2	-0,02	0,98	0	4	1,15	0,26	3	5	0,34	0,73
Culpa	3	2	-0,61	0,54	0	0			0	2	0,87	0,39
Raiva	5	2	-1,04	0,30	0	0			0	2	0,87	0,39
Tristeza	64	82	2,31	0,02	57	57	-0,01	0,99	58	76	1,59	0,12
Angústia	0	3	1,40	0,16	0	0			0	7	1,54	0,13
Saudade	11	11	-0,06	0,95	7	9	0,27	0,79	6	13	0,84	0,40
Solidão	2	6	1,33	0,19	0	9	1,66	0,10	0	0		
Piedade	3	3	-0,03	0,98	3	4	0,19	0,85	0	0		
Vingança	2	0	-1,02	0,31	0	0			3	2	0,87	0,84
Nada	0	0			0	4	1,15	0,26	0	2	-0,20	0,39

OBS: 1) As crianças deram mais de uma resposta; 2). Os espaços em branco significam que o teste não faz sentido.

Os dados, em geral, indicam que não houve diferenças estatisticamente significativas entre a frequência das emoções em função da idade, excetuando-se a tristeza, prevalente ($p=0,02$) nas crianças mais velhas, no contexto da História.

4.4 Discussão

No que diz respeito às três situações - *História sobre a perda de animal* e das *Experiências de Perda de Animal e de Pessoa*, utilizadas neste estudo para se observar as emoções das crianças em relação à morte, não se verificaram, na maioria delas, diferenças estatisticamente significativas. No entanto, a História gerou uma reação de tristeza compatível com o Relato da experiência da perda de pessoa, talvez até maior, mas não com a experiência real do animal. Provavelmente isso reflete a fantasia da criança, indicando que o animal idealizado tem uma importância semelhante à da pessoa. O animal fictício brinca com a

criança, apresentando uma “boa relação” com ela, o que, algumas vezes, não se percebe na experiência real. Tanto é que esta eliciou uma situação de tristeza menor. Diferentemente, a reação de choro é praticamente uniforme nas três situações.

Talvez justamente pelo fato de a História favorecer com que a criança desse vazão à imaginação, suscitou um leque maior de respostas emocionais, tendo em vista que, enquanto na situação real, as emoções foram mais polarizadas (elas citavam somente uma emoção), na História, ela variou mais, pois, na maioria das vezes, havia pelo menos duas emoções envolvidas (tristeza e choro), já nas situações reais, observou-se uma concentração maior apenas da tristeza. Provavelmente a História permitiu à criança trabalhar com as possibilidades de emoções que o personagem poderia vir a sentir diante daquela situação fictícia de perda; por outro lado, ao se reportar a sua própria experiência, ela pode simplesmente ter se restringido a retratar o que realmente sentiu, na época.

De um modo geral, o fato de as situações parecerem similares provavelmente indica que a História é uma boa preditora de reações, considerando que as respostas das crianças apresentam um padrão semelhante ao das experiências pessoais. Tal constatação pode contribuir para que futuros pesquisadores possam recorrer a este recurso para pesquisar as emoções das crianças, mesmo que elas não tenham vivenciado a perda.

O contexto também, de um modo geral, não foi relevante para explicar as diferenças entre a expressão emocional de crianças em situação de rua e de NSEM, porque os *p* significativos estavam sempre na mesma posição. Constatou-se que as crianças em desvantagem social parecem declarar mais choro do que as de NSEM, que se sentem mais tristes. Santos (2006), ao pesquisar as emoções de crianças de diferentes níveis socioeconômico, na cidade de Recife, também verificou que a tristeza estava mais relacionada com as crianças em vantagem social, no entanto, ao invés do choro, encontrou que o medo estava mais ligado às em desvantagem social.

Nesta pesquisa, o medo da morte surgiu, indiretamente, nos conteúdos das entrevistas, quando as crianças representavam-na como figura assustadora (alma penada, fantasma, polícia), mas não pareceu haver diferenças entre os grupos. Certamente, os instrumentos utilizados para investigar as emoções não tenham facilitado que emoções, como o medo da morte tenha surgido com mais frequência. Acredita-se que a utilização de outras técnicas, tais como a associação livre, por exemplo, poderia propiciar a recorrência desta emoção.

Com relação à associação da tristeza com as crianças em vantagem social, encontrada tanto nesta pesquisa como na de Santos (2006), talvez tenha a ver com um padrão mais elaborado (mais racional) de lidar com a realidade. Isto explica a tendência apresentada pelas mais velhas de citarem mais a tristeza do que as mais novas, embora isto tenha se dado apenas no contexto da História.

Tendo em vista que a História é uma ficção, trabalhar com ela remonta à abstração, ou seja, só é possível enxergá-la sob a ótica da mente, enquanto a perda do animal e da pessoa está no plano do concreto, a criança teve contato físico com eles. De repente, ela percebe que seus entes queridos não estão mais ali, chegando mesmo a ver o corpo do morto. Com o tempo, começa a sentir falta mesmo. Tudo isso pode contribuir para que não haja diferenças entre as crianças mais novas e as mais velhas, no tocante às experiências reais, mas só no âmbito abstrato. Contudo, esta diferença foi apenas concernente à tristeza. Talvez se as amostras tivessem sido maiores, nas situações Experiência de perda de animal e de pessoa, houvesse mais diferenças.

A despeito de reações como chorar, Damásio (2004) salienta que são simples ou primitivas, estando, portanto, prontas, desde o nascimento, porém as razões por que as pessoas choram ou soluçam variam com a experiência – são automáticas e, em geral, estereotipadas, embora a aprendizagem possa modelar a execução de tais padrões. A função

de tais reações, seja direta ou indiretamente, é regular a vida e promover a sobrevivência – *função homeostática*.

Este processo homeostático dá-se da seguinte forma: primeiramente, ocorre a mudança no ambiente de um organismo (interna ou externamente); em seguida, as transformações podem alterar a vida de um organismo, ora funcionando como ameaça à sua integridade ora como oportunidade para que ele se desenvolva. Finalmente, o organismo encara a mudança, respondendo de modo a criar uma situação mais benéfica para a sua autopreservação. Este processo também é mantido no plano das emoções propriamente ditas, embora apresentem um patamar mais elaborado de avaliação e de formas de reagir.

Sob este prisma, não é à toa que, em se tratando o choro de uma reação primitiva, ligada à sobrevivência, tenha sido enfatizado pelas crianças em situação de rua, uma vez que elas, desde cedo, têm de aprender, literalmente, a lutar pela sobrevivência, estando muitas vezes expostas aos riscos, inclusive de morte, que surgiu, claramente, no conteúdo das entrevistas, representada como a polícia por dois meninos de 12 anos.

Ressalta-se que, nas situações reais de perda (Animal e Pessoa), não houve diferenças apreciáveis entre os grupos, em relação ao choro. É como se vivenciar a perda - o sentir na pele acionasse nas crianças de NSEM mecanismos primitivos (homeostáticos), necessários à superação do sofrimento.

Curiosamente, além de sublinharem o choro, expressão corporal de sofrimento, de dor, as crianças em desvantagem social salientaram ainda o sentir-se mal ou “... *sentiu um negócio ruim.*”, “... *o coração apertado.*”. Apesar de esta expressão poder estar atrelada à dificuldade de traduzir os sentimentos, devido ao fato da criança em situação de rua, algumas vezes, dispor de menos recursos lingüísticos do que a de NSEM, pode, ao contrário, também refletir a própria profundidade do que ela sentiu que, dada a complexidade de emoções/ sentimentos

em si, termina dificultando a capacidade de expressão, independentemente de se ter ou não um vocabulário mais sofisticado.

Ao estudar o desenvolvimento emocional de crianças, Valsiner (2001) considerou a resposta “I feel bad” mais sofisticada do que tristeza, medo e raiva, por exemplo, pois enquanto estas últimas estão incluídas nas categorias específicas de emoção, o sentir-se mal significa que a criança tem ferramentas para nomear, ela fala das emoções, no contexto de ações discursivas complexas, que não remetem simplesmente a rótulos focais como triste, tristeza.

Esta proposta de Valsiner parece não se aplicar a este estudo, pois enquanto a tristeza mostrou-se mais sofisticada (uma vez que teve correlação com a idade), o sentir-se mal não teve diferenças estatisticamente significativas com a mesma, ou seja, se essa hipótese fosse válida, as crianças mais velhas teriam citado, mais frequentemente sentir-se mal, mas não foi o que aconteceu. Entretanto, a questão só vai ser resolvida satisfatoriamente, quando se fizer um estudo, comparando o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças com o uso desta expressão. Além disso, esta questão remete a um problema de ordem lingüística, de semântica, tendo em vista que não se sabe certamente se o “feel bad” encontrado por Valsiner é o mesmo sentir-se mal brasileiro. Seria necessário fazer um estudo comparativo entre os dois países para poder obter respostas satisfatórias a esta questão.

De qualquer modo, esta evidência nos aspectos corporais das emoções (choro, sentir-se mal ou um negócio ruim) pelas crianças em situações de rua, provavelmente remete aos aspectos físicos/corporais, salientados por Damásio (2004, p. 92) como fazendo parte dos sentimentos, que dizem respeito à “uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar.” Os sentimentos emergem não apenas das emoções, mas das mais variadas reações homeostáticas. O que distingue os sentimentos de meros pensamentos “é devido a sua

essência consistir em pensamentos sobre o corpo surpreendido no ato de reagir a certos objetos ou situações” (p. 93). Quando esta essência corporal é removida, a frase “sinto-me feliz” poderia ser substituída por “penso-me feliz”.

Constatou-se ainda que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, referentes às emoções geradas, nas três situações, podendo indicar que, desde cedo, independentemente de ser menino ou menina, nas mais diversas culturas, as crianças aprendem que, na circunstância de morte, principalmente o choro e a tristeza são reações emocionais esperadas ou pertinentes.

A escolaridade também não teve correlação com o número de emoções citadas pelas crianças, que parece ter uma maior correlação com a idade e, conseqüentemente, com a experiência de perda, que foi mais comum às mais velhas.

4.5 Conclusão

Este estudo 1 sugere que principalmente a condição socioexperencial e a idade exercem influência nas emoções das crianças, visto que as em situação de rua tiveram uma tendência a mencionar o choro, que é uma reação emocional primária, com fins de sobrevivência, enfatizando ainda outra manifestação corporal das emoções através da expressão sentir-se mal. A criança em vantagem social, por sua vez, citava mais a tristeza, que parece estar mais ligada a uma forma racional de lidar com a situação, e provavelmente mais sofisticada, tendo em vista que foi peculiar às crianças mais velhas.

Percebeu-se que a utilização de narração de história pode ser um recurso viável para observar as emoções das crianças diante da morte, mesmo que estas nunca tenham tido de fato a experiência de perda.

5. ESTUDO 2: Estratégias de *coping* frente à morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio

5.1 Objetivo

Partindo-se do pressuposto de que o contexto socioeconômico interfere na forma como as crianças enfrentam as situações estressantes relacionadas com a morte, objetiva-se, neste estudo 2, investigar em que medida vai haver distinção entre as estratégias utilizadas por crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio para lidar com as emoções, suscitadas perante situações estressantes, levando-se em conta as diferenças entre o sexo, a idade e a escolaridade.

5.2 Método

5.2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa as mesmas crianças do estudo 1.

5.2.2 Procedimento

Utilizou-se o mesmo procedimento adotado, no estudo citado anteriormente.

5.2.3 Instrumentos e procedimentos de análise

Os instrumentos foram os mesmos do estudo 1, consistindo em:

- Roteiro de entrevista (Anexo A)
- Narração de uma história sobre um menino, cujo animal de estimação morrerá.

(Anexo B). Após a pergunta (referente ao estudo 1): Como você acha que o menino se sentiu,

quando o cachorro que ele gostava morreu?, seguia-se a questão *O que você acha que o menino fez para parar de se sentir assim?* (A fim de averiguar as estratégias de *coping*).

- Relato de uma vivência pessoal (Anexo B): após indagar ao participante se já vivenciou algo parecido com a do garoto da história, efetuava-se a mesma questão dirigida ao personagem, sendo que de forma adaptada ao entrevistado.

Assim como foi verificado no estudo 1, no Relato de Experiência Pessoal, algumas crianças tiveram experiência de perda de animal, outras de pessoa, enquanto 13 delas já tinham sofrido a perda tanto de animal como de pessoa.

As respostas à História e aos Relatos de Experiência Pessoal foram categorizadas, segundo a literatura que enfoca as estratégias de *coping* com crianças (DELL'ÁGLIO; HUTZ, 2002; DELL'ÁGLIO, 2003; LIMA; LEMOS; GUERRA, 2002; LISBOA et al., 2002; RYAN-WENDER, 1992;). Emergiram, neste estudo 2, as seguintes estratégias:

1. **Não identifica.** A criança não é capaz de identificar a estratégia utilizada, respondendo que não sabia.

2. **Inação.** Quando os sujeitos não apresentam qualquer ação diante da situação estressante. Engloba respostas como “não fiz nada”, “só fiquei lá quieto”.

3. **Ação direta.** Envolve comportamentos que eliminam o estressor ou modificam as características da situação estressante. Ex: “comprar outro animal”, “enterrar”.

4. **Isolamento.** Refere-se aos comportamentos que servem para separar o indivíduo da presença de outros, como ficar sozinho, consigo mesmo.

5. **Atividades de autocontrole.** Diz respeito aos comportamentos ou cognições que servem para reduzir a tensão e controlar os próprios comportamentos e emoções. Ex: beber água, tomar remédio, tentar ser forte.

6. **Apoio social** . Refere-se aos comportamentos não agressivos que envolvem procurar a presença de outras pessoas por motivos emocionais ou instrumentais. Ex: pedir conselho ou conversar com a mãe ou procurar os amigos.

7. **Apoio espiritual**. O sujeito recorre a forças sobrenaturais para lidar com situações estressantes. Ex: rezar, ir à igreja.

8. **Evitação comportamental**. Comportamento para além do isolamento que consiste em uma tentativa de permanecer longe do estressor. Ex: dormir.

9. **Evitação cognitiva**. Tentativas cognitivas deliberadas de evitar tomar consciência da existência do estressor - tentar esquecer a situação.

10. **Distração cognitivo-comportamental**. Refere-se aos comportamentos e pensamentos que adiam a necessidade de lidar com o estressor. Ex: pensar em outras coisas, ler, estudar, trabalhar, brincar etc. Ressalta-se que a resposta brincar com os amigos ou com o irmão também foi incluída na categoria apoio social.

Após a categorização dos conteúdos, foram realizadas análises estatísticas dos mesmos (similarmente ao estudo 1), sendo estes apresentados em formato de tabelas e de figuras.

5.3 Resultados

Tabela 10 - Percentual das estratégias de *coping* das crianças, nas situações (História/Relato de Experiência Pessoal (REP) sobre a perda de animal e de pessoa).

Estratégia de <i>coping</i>	História vs. Animal			História vs. Pessoa			Animal vs. Pessoa		
	História (N=130)	Exp. Animal (N=53)	Teste Canônico	História (N=130)	Exp. Pessoa (N=72)	Teste Canônico	Exp. Animal (N=53)	Exp. Pessoa (N=72)	Teste Canônico
	%	%	p	%	%	p	%	%	p
Inação	1	2	0,51	1	10	<0,1	2	10	0,07
Ação direta	34	25	0,22	34	3	<0,1	25	3	<0,1
Isolamento	2	4	0,35	2	3	0,53	4	3	0,78
Autocontrole	9	9	0,97	9	10	0,86	9	10	0,92
Apoio Social	27	13	0,05	27	33	0,38	13	33	0,01
Apoio Espiritual	8	9	0,70	8	19	0,02	9	19	0,16
Evitação Comportamental	5	11	0,16	5	4	0,74	11	4	0,14
Evitação Cognitiva	25	21	0,51	25	36	0,13	21	36	0,07
Distração	35	38	0,63	35	37	0,72	38	37	0,88

A estratégia de *coping* mais citada foi a distração, nas três situações, não havendo diferenças entre elas. O apoio social foi mais utilizado, diante da História e da Experiência de perda de pessoa, enquanto a ação direta predominou, nos contextos da História e da Experiência de perda de Animal. A evitação cognitiva teve diferença, quase significativa, nas situações reais ($p = 0,07$). O apoio espiritual teve maior percentual, no Relato de Experiência de perda de pessoa.

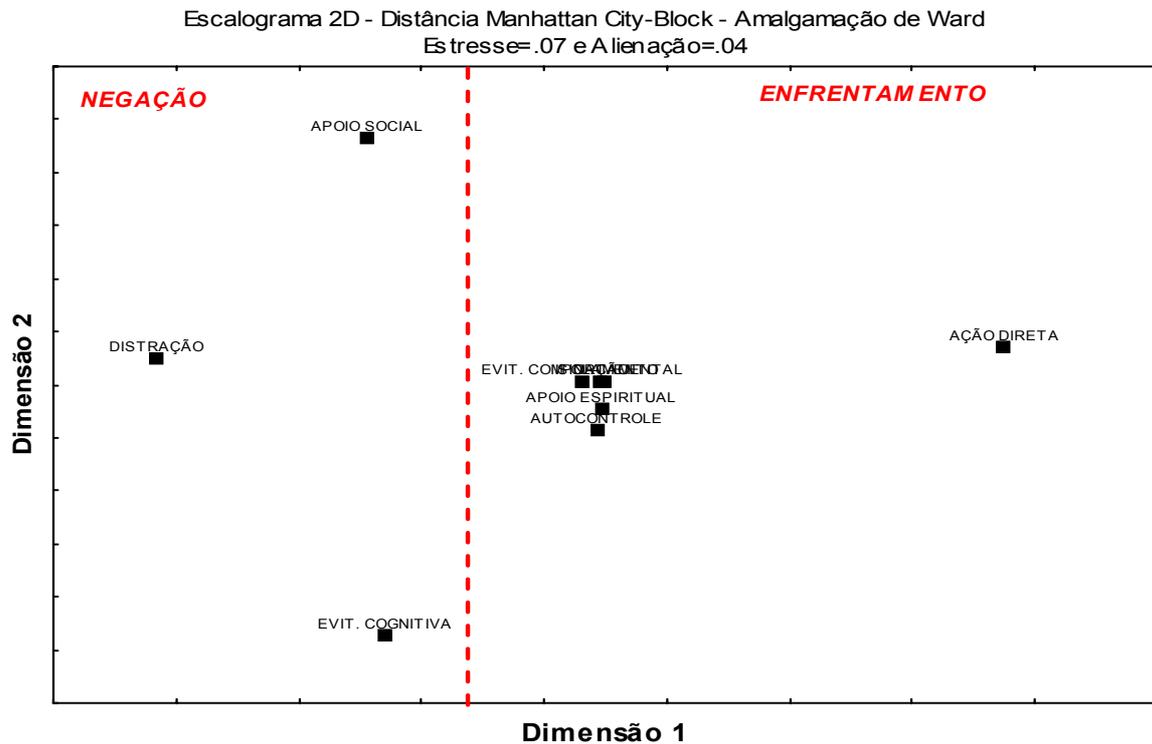


Figura 6 - Projeção da Análise Multidimensional das estratégias de coping.

A Figura 6 indica a presença de duas facetas axiais: Negação e Enfrentamento. A primeira engloba as estratégias distração, evitação cognitiva e apoio social, por apresentarem uma proximidade estatística, ou seja, formarem um grupo a parte das demais. O apoio social que, de acordo com Dell'Áglio (2003), em uma ocasião pode assumir uma função centrada no problema e, em outra, centrada na emoção, ou exercer as duas funções concomitantemente, apresentou-se mais próximo da distração e da evitação cognitiva. Tal associação provavelmente advém do fato de que, geralmente a criança procurava os amigos para brincar e, assim, evitava pensar na situação estressante. Neste sentido, os amigos teriam a função de distrair, evitando assim que a pessoa ficasse pensando no ocorrido. Consideraram-se estratégias de Negação, quando a pessoa tentava não pensar no problema, mas em outras coisas.

A segunda faceta foi denominada de Enfrentamento, visto que geralmente a pessoa não se esquece da situação de estresse, ou seja, é incapaz de tirá-la do pensamento. Estariam, deste modo, mais voltadas para o problema, envolvendo ainda as demais estratégias: inação, isolamento, autocontrole (beber água ou garapa), apoio espiritual e Ação Direta. Curiosamente, a evitação comportamental (ou dormir), que teoricamente deveria estar relacionada com a negação, apresentou uma maior proximidade estatística com outras formas de interação mais diretamente associadas ao fenômeno da morte, estando, portanto, inserida no grupo de Enfrentamento. A estratégia inação ou “*não fazer nada*” seria uma forma de evitação comportamental, a qual, no fundo, indicaria só uma outra forma de isolamento, pois, na verdade, é uma inação física, mas não deixa de ser uma ação cognitiva e comportamental. O apoio espiritual pode estar associado ao Enfrentamento, porque a igreja fala da morte, do pós-morte, de Deus, da alma; enfim de aspectos relacionados com a vida e a morte. Neste sentido, ao rezar, a criança está tentando aliviar a tristeza, assim como ir à igreja pode permiti-la escutar lições sobre a morte e a importância da fé, na superação do sofrimento humano.

Tabela 11 - Percentual das estratégias de *coping*, agrupadas, nas situações (História/Relato de Experiência Pessoal (REP) sobre a perda de animal e de pessoa).

Estratégia de <i>coping</i>	História vs. Animal			História vs. Pessoa			Animal vs. Pessoa		
	História (N=130)	Exp. Animal (N=53)	Teste Canônico	História (N=130)	Exp. Pessoa (N=70)	Teste Canônico	Exp. Animal (N=53)	Exp. Pessoa (N=70)	Teste Canônico
	%	%	p	%	%	p	%	%	p
Negação	29	24	0,34	29	35	0,15	24	35	0,02
Enfrentamento	10	10	0,83	10	10	0,83	10	10	1,00

Em geral, não houve diferenças entre as três situações, no que diz respeito ao uso de estratégias de *coping* relacionadas com a Negação e o Enfrentamento. Entretanto, verificou-se que a experiência de perda de pessoa suscitava mais Negação do que a de animal.

Tabela 12 - Percentual das estratégias de *coping* das crianças em situação de rua e de NSEM, nos contextos (História/ Relato de Experiência sobre a perda de pessoa e de animal).

Estratégia de <i>Coping</i>	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo				Grupo				Grupo			
	Criança de rua (N=68) %	Criança NSEM (N=62) %	Teste Canônico		Criança de rua (N=29) %	Criança NSEM (N=24) %	Teste Canônico		Criança de rua (N=33) %	Criança NSEM (N=39) %	Teste Canônico	
			t	p			t	p			t	p
Não identifica*	6	2	-	0,01	3	0	-0,87	0,76	3	0	-1,06	0,03
Inação	0	2	1,05	0,04	3	0	-0,87	0,76	12	8	-0,55	0,27
Ação direta	32	35	0,37	0,46	27	22	-0,41	0,41	6	0	-1,52	<.01
Isolamento	3	0	-	0,01	7	0	-1,26	0,01	3	3	-0,08	0,87
Autocontrole	12	6	-	0,04	17	0	-2,10	0,00	12	8	-0,55	0,27
Apoio Social	24	31	0,91	0,07	10	17	0,78	0,12	30	35	0,42	0,40
Apoio Espiritual	13	2	-	<.01	10	9	-0,16	0,75	30	8	-2,45	<.01
Evitação Comportamental	6	5	0,26	0,60	17	4	-1,40	0,00	3	5	0,48	0,33
Evitação Cognitiva	13	37	3,21	<.01	13	30	1,53	0,00	27	43	1,39	0,01
Distração	24	47	2,85	<.01	31	48	1,23	0,06	33	41	0,62	0,23

* A criança declara não saber identificar a estratégia de coping utilizada.

A *distração* é uma das estratégias mais utilizadas pelos dois grupos, porém dominante nas crianças de NSEM, na História ($p = <.01$), apresentando diferença marginalmente significativa ($p = 0,06$), no REP de perda de animal. Além desta, as crianças em vantagem social recorrem, na maioria das vezes, à *evitação cognitiva*, em todas as situações, embora tenha sido detectado, no contexto de perda de pessoa, um aumento no percentual deste recurso pelo grupo de rua.

As crianças em situação de rua buscam, reiteradamente, apoio espiritual (na História e REP de perda de pessoa), bem como se isolam e controlam-se mais, na História e na Experiência de perda de animal, mas não na Experiência de perda de pessoa. Elas geralmente tendem a identificar menos a estratégia de *coping* mediante às situações apresentadas, de acordo com o teste canônico da diferença ($p = 0,01$). A estratégia *ação direta* prevaleceu no grupo em situação de rua, porém exclusivamente no REP de perda de pessoa ($p = 0,02$).

Tabela 13 - Percentual das estratégias de *coping*, em função do sexo, nos contextos (História/ (Relato de experiência pessoal sobre a perda de animal e de pessoa).

Estratégia de <i>Coping</i>	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico	
	Menino (N=70) %	Menina (N=60) %	t	p	Menino (N=29) %	Menina (N=24) %	t	p	Menino (N=37) %	Menina (N=35) %	t	p
Não funcional	4	3	0,28	0,58	3	0	0,91	0,07	3	0	0,97	0,05
Inação	0	2	-1,08	0,03	3	0	0,91	0,07	11	9	0,31	0,53
Ação direta	37	30	0,85	0,09	41	4	3,41	>.01	3	3	-0,40	0,94
Isolamento	0	3	-1,54	<.01	7	0	1,31	0,01	3	3	-0,40	0,94
Autocontrole	11	7	0,93	0,06	7	13	-0,69	0,17	11	9	0,31	0,53
Apoio Social	21	33	-1,53	<.01	14	13	0,14	0,79	31	35	-0,42	0,41
Apoio Espiritual	3	13	-2,26	<.01	10	8	0,25	0,63	17	21	-0,42	0,41
Evitação Comportamental	7	3	1,00	0,05	10	13	-0,24	0,63	8	0	1,73	<.01
Evitação Cognitiva	26	23	0,36	0,47	21	21	-0,01	0,98	47	24	2,10	<.01
Distração	37	32	0,65	0,19	25	54	-2,22	0,01	42	32	0,80	0,13

* A criança declara não saber identificar a estratégia de coping utilizada.

A Tabela 13 indica que houve diferenças entre os sexos. As meninas buscam mais *apoio social e espiritual*, mas somente no contexto da História, enquanto os meninos recorrem com mais frequência à *evitação comportamental* (mediante a História e ao Relato de experiência de perda de pessoa) e *cognitiva* (apenas no Relato de experiência de perda de pessoa).

O recurso *ação direta* foi mais utilizado pelos meninos ($p = <.01$), na situação de perda de animal, enquanto as meninas recorreram à *distração* ($p = 0,01$). Eles também sentem mais dificuldade de identificar a estratégia de *coping* adotada, mas apenas nas experiências reais (perda de animal - $p = 0,07$ e de pessoa - $p = 0,05$).

Tabela 14 - Percentual das estratégias de *coping*, em função da faixa-etária, nos contextos (História/ Relato de Experiência pessoal sobre a perda de animal e de pessoa).

Estratégia de <i>Coping</i>	História				Relato Experiência Animal				Relato Experiência Pessoa			
	Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico		Grupo		Teste Canônico	
	7 - 9 anos (N=64)	10-12 anos (N=66)	t	p	7 - 9 anos (N=30)	10-12 anos (N=23)	t	p	7 --9 anos (N=30)	10-12 anos (N=40)	t	p
	%	%			%	%			%	%		
Não identifica	6	2	1,40	0,01	3	0	0,87	0,08	3	0	1,16	0,02
Inação	0	2	-0,99	0,05	3	0	0,87	0,08	7	13	-0,80	0,11
Ação direta	33	35	-0,24	0,63	30	17	1,05	0,03	3	3	0,20	0,68
Isolamento	2	2	0,02	0,97	3	4	-0,19	0,71	0	5	-1,24	0,01
Autocontrole	13	6	1,27	0,01	13	4	1,10	0,02	10	10	0,00	1,00
Apoio Social	27	27	-0,09	0,86	13	13	0,03	0,95	30	35	-0,44	0,38
Apoio Espiritual	9	6	0,71	0,16	10	9	0,16	0,75	17	20	-0,35	0,48
Evitação Comportamental	6	5	0,43	0,39	17	4	1,40		7	3	0,84	0,09
Evitação cognitiva	13	37	-3,32	<.01	7	39	-3,09	<.01	33	38	-0,36	0,47
Distração	28	41	-1,53	<.01	28	52	-1,83	<.01	40	35	0,42	0,42

* A criança declara não saber identificar a estratégia de coping utilizada.

De acordo com a Tabela 14, há distinções concernentes à idade. As crianças mais velhas reportam-se, mais frequentemente, do que as mais novas às estratégias de *coping evitação cognitiva* e *distração cognitivo comportamental*, exclusivamente nas situações da História e da Experiência de perda do animal. As crianças mais novas, por sua vez, buscam a *evitação comportamental*, mas apenas nas experiências reais (perda do animal - $p = <.01$ e de pessoa, embora, nesta última, a diferença seja marginalmente significativa - $p = 0,09$). Elas possuem ainda mais dificuldade de identificar as estratégias utilizadas diante das situações de perda, independentemente do contexto, embora, no Relato de experiência de perda de animal, a diferença seja apenas marginalmente expressiva ($p = 0,08$).

Tabela 15 - Correlação de Spearman entre estratégias de coping e idade, nas situações História (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Estratégias de coping	Correlação de Spearman com idade			
	N	Rho	t	p
História (1)				
Negação	130	0,16	1,827	0,07
Enfrentamento	130	-0,02	-0,224	0,82
Experiência com Animal (2)				
Negação	53	0,23	1,701	0,10
Enfrentamento	53	-0,09	-0,658	0,51
Experiência com Pessoa (3)				
Negação	70	-0,03	-0,257	0,80
Enfrentamento	70	-0,21	-1,830	0,07

A idade não tem qualquer forte correlação com Negação e Enfrentamento, mas é apenas marginalmente expressiva, em relação à Negação, nas situações 1 ($p = 0,07$) e 2 ($p = 0,10$). Enquanto nestas, quanto maior a idade, maior a negação, na situação 3, há uma correlação negativa, marginalmente significativa ($p = 0,07$), sugerindo que quanto menor a idade, mais Enfrentamento.

Tabela 16 - Correlação de Spearman entre estratégias de coping e escolaridade, nas situações História (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Estratégias de coping	Correlação de Spearman com escolaridade			
	N	Rho	t	p
História (1)				
Negação	129	0,22	2,598	0,01
Enfrentamento	129	-0,03	-0,307	0,76
Experiência com Animal (2)				
Negação	53	0,20	1,444	0,16
Enfrentamento	53	-0,07	-0,528	0,60
Experiência com Pessoa (3)				
Negação	70	-0,09	-0,731	0,47
Enfrentamento	70	0,16	1,316	0,19

A estratégia Negação tem uma correlação positiva com escolaridade, mas apenas no contexto 1, significando que quanto mais escolarizadas são as crianças, maior a tendência a utilizar estratégias de negação.

5.4 Discussão

Percebeu-se que o contexto (História/ Experiência de perda de Animal e de Pessoa) é relevante na escolha das alternativas e de recursos para lidar com a situação estressante. Observou-se, por exemplo, que tanto a História como a Experiência de perda de animal geraram mais Ação Direta (no caso, significava comprar outro animal) do que a Experiência de perda de pessoa. Com certeza, se ao invés da morte de um animal de estimação, a História tivesse retratado a morte de uma pessoa, este percentual teria decrescido consideravelmente, como foi verificado, na Experiência de perda de pessoa, em que prevaleceram estratégias de Negação, tais como distração, evitação cognitiva e apoio social. Salienta-se que, apesar de o apoio social classicamente estar associado às estratégias de Enfrentamento, se aproximava mais, neste estudo, da Negação (mais especificamente da distração), pois a criança geralmente procurava os amigos para brincar. A evitação foi maior na perda de pessoa do que de animal, provavelmente porque seja mais difícil superar ou esquecer, quando se perdem pessoas queridas.

Constatou-se que, de um modo geral, as estratégias de *coping* mais utilizadas pelas crianças para lidar com a morte foram distração, evitação cognitiva e apoio social.

Esses achados vêm corroborar a literatura, ao enfatizar que a distração e o evitamento (relacionados com a Negação) ou focalizadas na emoção podem ser adaptativas, quando não há possibilidades de alterar os estressores, uma vez que são as únicas soluções plausíveis à criança (LIMA; LEMOS; GUERRA, 2002; RYAN-WENGER, 1990). Nestas circunstâncias, as estratégias centradas no problema ou de enfrentamento direto poderiam causar ansiedade e serem improdutivas (ARTECHE, 2003).

Dell'Áglio (2003), em um estudo realizado com crianças e adolescentes, averiguou o tipo de interação entre os participantes do evento estressor (pares ou figuras de autoridade), concluindo que, em eventos ocorridos com adultos, as estratégias mais utilizadas pelas

crianças foram evitação e distração, o que poderia indicar que tais eventos, por envolverem adultos, seriam considerados como incontroláveis pela criança. Em outro estudo realizado por Dell'Áglio e Hutz (2002), verificou-se que a distração foi a estratégia mais utilizada pelas crianças para lidar com as suas emoções, bem como que a evitação e a inação ocorriam, em sua maioria, quando a situação estressante era dirigida aos adultos, pelos mesmos motivos do estudo anterior. Seguindo a mesma direção, Lisboa et al. (2002), ao pesquisarem crianças vítimas e não vítimas de violência, observaram que a estratégia inação - "não fazer nada" surgia com muita frequência, diante de eventos estressantes, englobando professores, sendo interpretado em termos de hierarquia e, conseqüentemente, de um menor controle, remetidos por estas situações.

No presente estudo, o recurso apoio espiritual foi mais freqüente, na Experiência de perda pessoa, tendo em vista que, comumente, ninguém vai à missa ou reza para a alma de um animal. Entretanto, não houve diferenças entre a Experiência de perda de animal e de pessoas, talvez pelo fato de se tratar de duas criaturas vivas, que, algumas vezes, são vistas pela criança como tendo espírito. Provavelmente tenha feito mais sentido dizer que o animal real foi "para o céu dos animais.", como apareceu nas entrevistas. Quando se trata de histórias infantis, em geral os personagens não morrem, desaparecem; justamente por isso, apenas os malvados costumam morrer.

Ressalta-se que o apoio espiritual não surgiu, nas pesquisas de Dell'Áglio (2003), Dell'Áglio e Hutz (2002) e Lisboa et al. (2002). Provavelmente, isto se deve ao fato de que naquelas, diferentemente desta, em que se é enfatizado o contexto de morte, abordavam-se relações interpessoais, às vezes conflituosas, entre as crianças e os seus pares ou com adultos, o que contribuiu para que se achassem mais ação agressiva (física ou verbal), principalmente entre os pares.

No que diz respeito às estratégias de *coping*, utilizadas pelas crianças em situação de rua e de NSEM, constataram-se algumas diferenças. Apesar de a Distração ser muito citada por ambas, foi apontada com maior frequência pelas de NSEM, somente nas situações 1 e 2. Nas situações reais (Exp. Animal e Pessoa), houve um aumento do percentual de respostas das crianças em desvantagem social, não havendo inclusive diferenças, concernentes à perda de pessoa. Provavelmente, este aumento deveu-se ao decréscimo, nas estratégias de enfrentamento, principalmente da “Ação Direta” – ou “comprar outro animal”, que se adequava obviamente à perda de animal.

No entanto, prevaleceram ainda, no grupo de rua, estratégias de Enfrentamento, tais como ação direta (no caso de pessoa, tinha a ver com enterrá-la, visitá-la no cemitério, levar flores etc) ou apoio espiritual (ir à igreja, rezar pela pessoa). Provavelmente, isto ocorre porque, normalmente, nestas camadas, não há uma preocupação por parte dos adultos em tentar “poupar” ou “esconder” a criança dos rituais de morte, como se verifica, nas camadas favorecidas socialmente, a ponto de alguns entrevistados terem se lamentado de que gostariam muito de ter ido ao enterro, mas os pais não deixaram. Algumas mães, inclusive, chegaram a procurar a pesquisadora para saber como proceder com os filhos frente ao contexto de morte. Se deveriam deixá-los a par da gravidade da doença, que algum parente ligado à criança estava enfrentando, ou levá-los ao enterro, em caso de falecimento etc. Espera-se que este contato tenha servido para esclarecer e desmistificar as dúvidas, os temores e as fantasias que as pessoas geralmente fomentam em torno da morte.

Percebeu-se que enquanto as crianças de NSEM são excessivamente protegidas ou privilegiadas, precisando participar mais dos rituais de morte, as em desvantagem social deveriam ser poupadas de ter de presenciar ou encarar cenas tão violentas de uma realidade “nua e crua”, até mesmo para um adulto. Elas, em contraste com aquelas, descreviam com detalhes o ritual que, muitas vezes, envolvia mortes trágicas, oriundas de assassinato (tiro,

facada), sempre havendo desmaio (ora da mãe ora da companheira do morto). Tudo isso faz com que a criança termine encarando o processo de morte como algo “natural”; algumas vezes, até banal. Felizmente, esse grupo busca mais Apoio Espiritual, que se constitui em uma estratégia bastante adequada para lidar com as situações de crise, de acordo com Panzini e Bandeira (2005). Talvez isso seja um dos fatores responsáveis pelo crescimento e expansão de inúmeras igrejas e seitas, voltadas principalmente para estas esferas menos privilegiadas da população.

A literatura salienta que a religião pode funcionar como um fator positivo no manejo de *coping*. (GRZYMALA-MOSCZYNSKA; BEIT-HALLAHMI, 1996; MALONY; SPILKA, 1991; SOUZA et al., 2007). Souza et al. (2007) ressaltam que existe, atualmente, uma crescente evidência científica de que a atividade religiosa, geralmente associa-se a variados critérios de saúde mental e de bem-estar subjetivo. Observa-se ainda uma nítida correlação entre religiosidade e felicidade, a partir de um estudo, desenvolvido por Myers (2000), pelo National Opinion Research Center - EUA, em que se avaliaram 34 mil participantes em relação ao seu estado de felicidade e a sua frequência de prática religiosa.

Diferentemente das crianças de NSEM, que apresentaram percentuais quase equivalentes, referentes ao uso do apoio espiritual com seres vivos (Experiência de perda de pessoa e de animal) e bem reduzido em relação à História, as crianças em desvantagem social apresentaram percentuais semelhantes, na História e Experiência de perda de animal. Essa tendência a equiparar o animal real ao fictício pode decorrer de uma antropomorfização do mesmo, ou de uma elevação do seu significado por parte do grupo em desvantagem social, o que não parece ter feito muito sentido para as crianças de NSEM. Certamente, elas se identificavam mais com o menino que perdeu o animal de estimação, enquanto a criança em situação de rua, provavelmente, por viver em um contexto de violência, empatizava também com o morto, o que implica não apenas na possibilidade da perda de alguém significativo,

mas na própria possibilidade de morrer. Deduziu-se que, como em um dos locais (escola, localizada em uma favela de Recife), onde foram efetuadas as entrevistas, tinha acabado de ter um tiroteio entre gangues e policiais, as crianças, conseqüentemente, temerosas com a situação, acabaram transferindo o seu temor ao animal, de modo que o cachorro morreu atingido por uma bala perdida, ou nas palavras de uma criança: “Coitadinho do cachorro, uma bala perdida acertou o bichinho!” (menina em situação de rua, 9 anos).

No que se refere à variável sexo, observaram-se algumas diferenças. As meninas buscam mais apoio social e espiritual, mas apenas na Estória, pois diante das situações de perda reais (animal e pessoa), não houve diferenças entre os sexos, talvez porque, quando se deparam verdadeiramente com o sofrimento, já faça parte da essência humana, independentemente do sexo, querer amenizá-lo, recorrendo, para tanto, aos outros e a divindades. Entretanto, a literatura aponta para uma tendência das meninas a procurarem mais suporte social (MILLER; DANAHER; FORBES, 1986 APUD SHARRER; RYAN-WENGER, 1995)

A ação direta foi mais citada pelos meninos, sendo que, na Estória, a diferença foi marginalmente significativa. Parece que é mais simples ou fácil para as meninas *comprar outro animal*, apenas na situação fictícia, mas quando se trata da perda real do seu animal, elas se utilizam mais, diferentemente deles, da estratégia de distração. Provavelmente, os meninos, em oposição às meninas, concebem o animal como um mero brinquedo, facilmente substituível; já as meninas apegam-se mais, estabelecem vínculos mais afetivos. No entanto, perante a perda de pessoa, as estratégias tornam-se similares, embora os meninos evitem mais, cognitivo e comportamental. Tal inclinação dos meninos a evitar mais as situações de estresse do que as meninas pode ser proveniente de que elas parecem ter uma experiência emocional mais rica, cheia de nuances. Algumas investigações sugerem que as meninas tendem a ter um repertório mais rico de estratégias (EISER, 1993). Provavelmente estas diferenças advêm da

própria forma como as crianças são criadas, em que comumente os meninos são incentivados a serem mais agressivos, corajosos, fortes, no intuito de enfrentarem os desafios, enquanto as meninas a serem sensíveis, frágeis, a controlarem mais a sua agressividade.

Sharrer e Ryan-Wenger (1995), Lopez e Little (1996), Lisboa et al. (2002), Lima, Lemos e Guerra (2002) verificaram que os meninos se reportam mais à agressão física para lidar com o estresse. Lisboa et al. (2002) observaram também que as meninas manifestavam indiretamente a agressão, expressando verbalmente sua hostilidade. Além disso, averiguaram que a inação ou não fazer nada diante do problema era mais usada pelas meninas do que pelos meninos, podendo este dado estar associado aos pressupostos teóricos os quais enfatizam que elas são mais passivas, delicadas, ansiosas e medrosas do que eles. Ressaltam ainda que as entrevistadas tenham optado por esta estratégia, devido à situação de estresse abarcada remeter a uma relação hierárquica (professor/aluno) e as meninas, em decorrência, temerem as conseqüências do uso de outras estratégias mais ativas.

A estratégia inação foi pouco citada, na presente pesquisa, apresentando uma frequência ligeiramente maior, na Experiência de perda de pessoa, mas não teve diferenças entre os sexos, provavelmente porque, muitas vezes, a situação de morte em si tende a despertar nas pessoas uma sensação de impotência, decorrente da própria irreversibilidade nela implicada.

Lisboa et al. (2002) pontuam, no entanto, ter havido mais semelhanças do que diferenças entre os sexos, enfatizando que estas últimas não parecem ser tão delimitadas na infância, tendendo a ficar mais evidentes na adolescência e na idade adulta. Esta talvez seja uma possível explicação para que Dell'Áglio e Hutz (2002) não tenham encontrado diferenças significativas, na utilização de estratégias de *coping* entre meninos e meninas.

Foram verificadas ainda diferenças em relação à idade. As crianças mais novas sentem mais dificuldade em identificar a estratégia por elas utilizadas do que as mais velhas, o que

remete ao desenvolvimento. À medida que este se dá, a criança vai ficando mais consciente do uso de estratégias, uma vez que vai aumentando e diversificando as suas competências motoras, cognitivas e de linguagem.

Em relação ainda ao desenvolvimento, averiguou-se que as crianças mais velhas utilizaram mais estratégias cognitivas - distração e evitação cognitiva, nos contextos da História e da Experiência de perda de animal. A esse respeito, Lima, Lemos e Guerra (2002) assinalam que as crianças mais velhas tendem a usar estratégias cognitivas, relativamente às mais novas, o que reflete um aumento na sua capacidade de pensar abstratamente e de resolver problemas. Contudo, este estudo demonstra que, diante da Experiência de perda de pessoa, a idade não é relevante para explicar as estratégias. Talvez a experiência de perder uma pessoa significativa sirva para acelerar esse desenvolvimento, conduzindo a criança a buscar uma maior compreensão da morte. Outra explicação poderia estar atrelada à memória. Talvez seja mais difícil esquecer-se do fato, quando se trata da perda de pessoa, então as crianças mais novas, assim como as mais velhas, buscam, com mais frequência, nas situações 1 e 2, distrair-se ou evitar pensar no assunto (estratégias de negação).

O autocontrole também foi mais característico das crianças mais novas, mas apenas nas situações 1 e 2, talvez porque seja mais difícil controlar-se, seja qual for a idade, quando se vivencia a perda de alguém por quem se tem apreço.

Esta pesquisa vem de encontro aos estudos de Compas, Banez, Marcane e Worsham (1991), ao afirmarem que as habilidades para *coping* focalizadas no problema (estratégias de enfrentamento) parecem ser adquiridas mais cedo, nos anos pré-escolares, desenvolvendo-se até aproximadamente de 8 a 10 anos de idade. Salienta-se que esta tendência só foi observada, nas situações 1 e 2, pois sempre diante a experiência de perda de pessoa, as crianças usaram os mesmos recursos esperados pelas mais velhas (estratégias de negação ou voltadas à emoção), quando a situação é tida como incontrolável.

Com relação à variável escolaridade, constatou-se que esta obteve uma correlação positiva com as estratégias de Negação, mas apenas no contexto da História, mas não nas perdas reais. Isto certamente decorre do fato de que a escola facilita o raciocínio no plano das idéias, do abstrato.

5.5 Conclusão

Estes achados corroboram a literatura que afirma que as estratégias de *coping* de negação, tais como distração e evitamento cognitivo são adequadas para lidar com as situações estressantes, considerando que estas podem ser concebidas como mais sofisticadas, por serem mais citadas pelas crianças mais velhas e mais escolarizadas. Mostrou ainda que, além do contexto socioeconômico, da idade e da escolaridade, o sexo também influencia, no uso destas estratégias.

Os dados indicaram ainda que a experiência de perda de pessoa gerou estratégias de *coping* mais sofisticadas de lidar com emoções, aproximando os grupos em relação às variáveis nível socioeconômico, sexo e idade e escolaridade. Diante disso, seria interessante que futuras investigações levassem em conta (controlassem) também o tipo de vínculo estabelecido pela criança com a pessoa que morreu, bem como a forma de morte (se natural – doença, envelhecimento, ou violenta (homicídio, suicídio etc), a faixa-etária do morto, se criança, adulto ou idoso. É possível que a intensidade do vínculo e a forma como ocorreu a morte influenciem, na forma de elas a conceberem, bem como nas suas estratégias de lidar com as emoções.

6. ESTUDO 3: Compreensão do conceito morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio

6.1 Objetivo

Baseando-se na pesquisa de Torres (1996), em que se abordou a aquisição do conceito de morte biológica de crianças de classe média e baixa da cidade do Rio de Janeiro, objetiva-se verificar como crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio concebem a morte, estabelecendo-se diferenças em função dos grupos, do sexo, da idade e da escolaridade.

6.2 Método

6.2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa as mesmas crianças dos estudos 1 e 2.

6.2.2 Procedimento

Utilizou-se o mesmo procedimento adotado, nos dois estudos anteriores.

6.2.3 Instrumentos e procedimento de análise

Recorreu-se ao **Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte** (vide anexo C), especialmente elaborado por Torres (1996), para observar as três dimensões do conceito de morte biológica, a saber: extensão (universalidade); significado (não funcionalidade) e duração (irreversibilidade).

As questões referentes à **universalidade** permitiam saber se a criança era capaz de classificar os seres em animados e inanimados, bem como se ela se incluía na possibilidade de morrer. Para saber se não tinham vida, era perguntado se vela, relógio, bicicleta, pedra, lua e sol morriam, enquanto para observar o contrário, indagava-se se flor, árvore, homem, mulher e criança morriam. Após cada pergunta, pedia-se que os entrevistados justificassem a sua resposta.

Inicialmente, foi verificado o índice de erros e acertos a cada questão, para, posteriormente, analisar as explicações fornecidas às mesmas. A análise estatística das respostas demonstrou que acertar e explicar são dois componentes distintos. A criança tanto podia acertar sem explicar como o inverso com igual probabilidade, ou seja, não há correlação entre o acerto e o uso da explicação.

A noção de **não funcionalidade** relacionava-se com as questões: Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto? Os mortos sonham? Os mortos se movem ou não? Os mortos abrem e fecham os olhos? Os mortos se levantam? Sentem fome, sede, frio? Os mortos respiram? Os mortos sabem quando alguém fala deles? Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não? Alguns bichinhos comem o corpo dos mortos ou não?

Percebeu-se que a maioria das indagações dava margem a duas formas de interpretações, igualmente corretas, dependendo da representação que a criança tinha do morto, pois, em certos momentos, este era representado no plano físico (corporal), enquanto, em outros, no plano espiritual (alma, espírito). Por exemplo, diante da questão: “*Os mortos se movem ou não?*”, a criança simplesmente dizia que sim, mas ao justificá-la, constatava-se que ela, na verdade, estava se referindo ao espírito. “... *porque tem uns que fica lá embaixo e outros lá em cima. Os que fica lá em cima fica escutando e os de baixo num escuta.*” (menino de 12 anos, em situação de rua). Neste caso, o sim era considerado correto, pois se percebia,

nitidamente, que a criança separava corpo de alma. Outras já respondiam mais diretamente: “*O corpo não, agora a alma sim... os mortos estão mortos, já não têm sua alma, já não pensam, e, lá em cima, eles não... eles estão tão felizes que não sentem falta das coisas materiais.*” (menina de 10 anos - NSEM). Contrariamente a esta, algumas crianças centravam-se apenas no corpo (biológico), mas já outras pensavam na alma ou no espírito para responder. Por exemplo, na questão “Os mortos sonham?”, a criança responde que não “...porque ele fica morto sem respirar, num sonha, fica no chão, fica no caixão, que a pessoa fica sem respirar no caixão.” (menino de 9 anos, em situação de rua).

Mediante esta dubiedade das questões, a pesquisadora passou a ficar mais atenta às representações que a criança tinha do morto, re-elaborando as perguntas, de modo a torná-las mais claras tanto para si como para o entrevistado. Por exemplo: “*Você agora está falando do morto no caixão, ou da alma?*”. Ressalta-se que esta mesma tendência foi verificada em relação ao componente irreversibilidade.

Ao analisar as questões referentes à não funcionalidade, constatou-se que, em geral, as crianças apresentavam pouca, média e boa compreensão das mesmas. Foi considerada como pouca, quando elas tinham dificuldades de entender os aspectos relacionados com a morte biológica. Por exemplo, embora relacionasse a ausência de movimento ao morto, em nenhum momento citava a cessação das funções corporais como causadora da morte; apresentando ainda uma incompreensão do processo de decomposição do corpo. Na média compreensão, a criança era capaz de ter uma boa apreensão da ausência de movimento do corpo (restringindo esta possibilidade à alma) e do processo de decomposição do corpo, mas sentia uma certa dificuldade em entender a cessação das funções corporais. Por exemplo, respondia à maioria dos itens corretamente, mas achava, em determinado ponto, que o morto (corpo) sentia frio ou calor. Finalmente, a boa compreensão significava que a criança sempre que atribuía alguma funcionalidade ao morto, referia-se, de fato, à alma.

As questões concernentes à noção de **irreversibilidade** foram: Se uma pessoa morresse, o que você faria por essa pessoa morta? O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver? Daria comida? Daria remédios? Levaria para o hospital? Daria sangue novo para pessoa morta tornar a viver? Mandaria enterrar a pessoa morta?

Assim como no item anterior, a criança detinha pouca, média e boa compreensão. Considerou-se como pouca, quando ela apresentava dificuldade, de um modo geral, de responder às questões relacionadas com esta noção. Já a média compreensão indicava que a criança respondia corretamente a algumas questões, embora acreditasse que fosse possível a pessoa morrer, por um curto período de tempo, e depois retornar a viver através de recursos médicos. Por exemplo, “...quando só faz um pouquinho de tempo que morreu, pode ser que o médico possa fazer alguma coisa, dê um remédio pra ela viver de novo.”. Acredita também que dando sangue novo ou trocando o coração seja possível tornar a viver. Por fim, ao deter a boa compreensão, a criança, durante todo o conjunto da entrevista, dizia frases que sugeriam este domínio, respondendo corretamente também a todos os itens associados a esta noção. Similarmente ao que ocorreu com a não funcionalidade, sempre que atribuía alguma reversibilidade à vida do morto, referia-se, na verdade, ao espírito.

Salienta-se que o critério adotado para medir a sofisticação de morte baseou-se na perspectiva biológica de morte. Qualquer noção de reversibilidade ou de funcionalidade era considerada correta, desde que estivesse associada ao espiritual ou sobrenatural.

6.3 Resultados

Tabela 17 - Correlação de Spearman entre os componentes do conceito de morte entre si.

Componentes do conceito de morte	Correlação dos componentes do conceito de morte entre si			
	N	Rho	t	p
Não Funcionalidade vs. Irreversibilidade	130	0,57	7,931	<.01
Não Funcionalidade vs. Universalidade	130	0,09	1,017	0,31
Irreversibilidade vs. Universalidade	130	0,13	1,436	0,15

A Tabela 17 indica que, exclusivamente, a não funcionalidade e a irreversibilidade têm correlação entre si ($p < .01$). A figura (Anexo E) ilustra uma superfície que melhor explica a relação matemática entre as variáveis.

Tabela 18 - Diferenças das médias entre Crianças em situação de Rua e de NSEM, na compreensão da morte .

Compreensão da Morte	Crianças de Rua (n=68)		Crianças de NSEM (n=62)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	z	p
Não Funcionalidade	1,29	0,774	1,84	0,371	-4,498	<.01
Irreversibilidade	1,43	0,869	1,84	0,413	-2,763	0,01
Universalidade	8,78	1,860	9,44	1,695	-2,048	0,04

As crianças de NSEM apresentam uma maior compreensão dos três componentes da morte do que as em situação de rua (todos os p são significativos).

Tabela 19 - Diferenças das médias entre o sexo, na compreensão da morte .

Compreensão da Morte	Meninos (n=70)		Meninas (n=60)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	z	p
Não Funcionalidade	1,51	0,654	1,60	0,694	-1,102	0,27
Irreversibilidade	1,47	0,812	1,80	0,546	-2,634	0,01
Universalidade	8,94	1,833	9,27	1,774	-1,060	0,29

As meninas parecem entender melhor o item irreversibilidade ($p=0,01$) do que os meninos.

Tabela 20 - Correlação de Spearman entre compreensão de morte e idade.

Compreensão da Morte	Correlação de Spearman com Idade			
	N	Rho	T	p
Não Funcionalidade	130	0,36	4,316	<.01
Irreversibilidade	130	0,36	4,394	<.01
Universalidade	130	0,08	0,906	0,37

A Tabela 20 sugere que só os componentes não funcionalidade e irreversibilidade têm correlação significativa com a idade ($p<.01$).

Tabela 21 - Correlação de Spearman entre compreensão de morte e escolaridade.

Compreensão da Morte	Correlação de Spearman com Escolaridade			
	N	Rho	t	p
Não Funcionalidade	129	0,39	4,770	<.01
Irreversibilidade	129	0,37	4,453	<.01
Universalidade	129	0,08	0,853	0,40

De acordo com a Tabela 21, somente os itens *não Funcionalidade* e *irreversibilidade* apresentam correlação com a escolaridade ($p<.01$), inclusive até maior ($Rho=0,39$ e $0,37$) do que com a idade (vide tabela anterior), então provavelmente o impacto da idade deve-se à própria relação entre idade e escolaridade.

Tabela 22 - Formas de morte mais citadas pelas crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.

Formas de Morte	Grupo	
	Crianças de rua (N=68) %	Crianças de NSEM (N=62) %
Natural	27,9	79,0
Fatalidade	14,7	21,0
Violenta	85,3	56,5
Prática de atos delituosos	7,4	1,6
Não mencionou	4,4	1,6

A Tabela 22 mostra que enquanto para a criança em situação de rua a morte está mais associada à violência, a de NSEM relaciona-a com a morte natural (doença, envelhecimento).

Tabela 23 - Representação da morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.

Representação da Morte	Grupo	
	Crianças de rua (N=68) %	Crianças de NSEM (N=62) %
Associada ao ritual de morte	39,7	30,6
Associada a crenças religiosas	26,5	54,8
Associada a figuras assustadoras	30,9	12,9
Não mencionou	2,9	1,6

OBS: A questão pode conter mais de uma resposta.

A Tabela 23 sugere que as representações de morte das crianças associavam-se ao próprio ritual ou a eventos ligados à morte (enterro, levar flores etc), bem como a crenças religiosas (“passagem para outra vida”, ou “ir para o céu”) e a figuras assustadoras, geralmente ligadas ao sobrenatural (fantasma, alma, diabo), mas também recebeu a personificação da polícia por dois meninos de 12 anos, em situação de rua. Enquanto estas a relacionavam mais frequentemente com figuras assustadoras, as de NSEM associavam-na a crenças religiosas.

Tabela 24 – Representação da morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio, em função do sexo.

Representação da Morte	Crianças de Rua (n=68) %		Crianças de NSEM (n=62) %	
	Menino	Menina	Menino	Menina
Associada ao ritual de morte	51,9	48,1	47,4	52,6
Associada a crenças religiosas	38,9	61,1	52,9	47,1
Associadas a figuras assustadoras	66,7	33,3	75,0	25,0
Não mencionou	5,6	0	0	2,2

OBS: A questão pode conter mais de uma resposta.

A Tabela 24 mostra que a morte é representada por figuras assustadoras pelos meninos, independentemente dos grupos, enquanto apenas as meninas em situação de rua a associam mais a crenças religiosas.

6.4 Discussão

No que diz respeito à compreensão dos três componentes de morte, observaram-se diferenças estatisticamente apreciáveis entre os grupos, tendo em vista que as crianças em situação de rua apresentaram um menor desempenho, relativamente a todos os itens.

Estes dados corroboram os achados de Torres (1999), em relação ao item universalidade, visto que, ao comparar a compreensão do conceito de morte em crianças de diferentes níveis socioeconômicos, verificou que crianças em condições de carência socioeconômica e de marginalidade obtiveram médias significativamente mais baixas, na dimensão extensão (universalidade) do que as de nível socioeconômico médio. Contudo diverge, no que concerne à não funcionalidade e à irreversibilidade, ao observar o inverso, que as crianças em desvantagem social saíram-se melhor, apresentando uma aceleração na compreensão do significado da morte em relação às em vantagem social, sugerindo então que

a condição socioexperencial parece ser um determinante mais importante do que o nível cognitivo, que parece estar mais associado ao domínio da universalidade.

Diferentemente de Torres (1999), os resultados desta pesquisa indicam que a dificuldade de compreender o conceito de morte está principalmente atrelada à baixa escolaridade ou ao atraso escolar (vide Tabela 2, no Estudo 1), visto que as crianças em situação de rua eram menos escolarizadas e atrasadas do que as em vantagem social.

O conhecimento aprendido na escola parece ser essencial na apreensão dos três elementos de morte, o que vem de encontro aos estudos de Slaughter e Lyons (2003), os quais demonstram que as crianças que são boas *Life-Theorizer*, ou seja, conhecem os órgãos vitais e como eles funcionam apresentam uma maior sofisticação do conceito de morte, enquanto processo biológico do que as que não têm. No entanto, uma vez que estas últimas sejam submetidas a lições sobre o corpo humano e o seu funcionamento, passam a apresentar um melhor desempenho em relação aos componentes da morte, de modo a buscarem argumentos coerentes com o conhecimento aprendido.

Isto foi verificado, nitidamente, através das entrevistas, quando as crianças de NSEM, muitas vezes recorriam ao que fora aprendido na escola para explicar, particularmente, o elemento não funcionalidade. Por exemplo: *“A minha professora disse que quando o coração pára de funcionar, a pessoa morre.”*. Outras vezes, elas chegavam a pensar igualmente as crianças em desvantagem social, mas refletiam sobre a sua resposta, consertando os seus erros. Diante da pergunta: *“Os mortos sentem frio?”*, por exemplo, elas rapidamente davam uma resposta muito comum entre os entrevistados: *“Não, frio não, sentem calor, né?, que lá embaixo é muito abafado”*. Porém, contrariamente as crianças em situação de rua, elas, imediatamente, ratificavam a sua afirmação, re-elaborando a resposta, reportando-se, para tanto, a argumentos coerentes com o conteúdo visto na escola. Assim, diziam: *“Claro que não sentem nada, né?, porque se o coração dela pára, ela deixa de respirar, então não sente*

nada!". Seguiam ainda o mesmo raciocínio para inferir sobre a noção de irreversibilidade, que, uma vez que os órgãos deixavam de funcionar, não era possível a pessoa morta tornar a viver, sendo isto viável apenas quando se referiam ao espírito.

A criança em situação de rua, por sua vez, frente à não funcionalidade reportava-se, algumas vezes, a um conhecimento mais prático (concreto), por exemplo: *"A gente vê se num tem um negócio bulindo aqui (referindo-se à veia), se tiver parado, é porque tá morta."* (menino, 12 anos).

No tocante ao item universalidade, percebeu-se que a escola exerce uma função importante, no momento de classificar os seres animados e inanimados, principalmente entre as crianças de NSEM, que sempre mencionavam o que fora ensinado pela professora. Ex: *"Minha tia disse que as árvores são iguais às pessoas, elas respiram, precisam de luz, calor..."*.

Entretanto, também foi averiguada a influência do desenvolvimento cognitivo, tal como proposto por Piaget, principalmente em relação ao entendimento do componente irreversibilidade, que ficava evidente nas indagações sobre a possibilidade do sol ou da lua morrerem. O trecho, a seguir, da entrevista, realizada com uma menina de 10 anos, em situação de rua, cursando a primeira série, serve como ilustração, na questão *"O sol morre?"*, a criança responde: *"Morre não... às vezes a mata que esconde ele lá de cima... porque ele tá escondido em algum canto... aí pega e num morre, fica em outra Terra, aí depois volta pra mesma Terra."*

Para Piaget (1971), durante o período das operações concretas (aproximadamente dos sete aos onze anos), prevalece o pensamento lógico, objetivo e as ações interiorizadas tornam-se cada vez mais reversíveis; conseqüentemente, móveis e flexíveis. A capacidade de categorizar e de classificar também é expandida e ela já é capaz de distinguir seres animados e inanimados. Tal habilidade cognitiva permite que ela comece a apreender a morte.

De acordo com Torres (1999), durante este período, o pensamento torna-se menos egocêntrico e a criança desenvolve a noção de constância (ou identidade) tanto do eu quanto do objeto, o que a permite não mais aceitar que haja vida na morte, bem como a não crer na temporalidade e na reversibilidade da mesma.

Verifica-se, então, a partir da questão sobre o sol, que os princípios de constância (ou identidade) e de reversibilidade presentes, nitidamente, no pensamento da criança, permitem que ela infira que o sol não morre, ou seja, influenciem na sua compreensão de morte. Diferentemente de outra criança, também em situação de rua, do sexo masculino, de 10 anos, da terceira 3^a série, que dá a seguinte resposta para a mesma pergunta: “*Morre de noite, porque desaparece.*”. No caso específico destes dois exemplos, parece que o desenvolvimento predominou sobre a aprendizagem escolar, uma vez que, embora as crianças tenham a mesma idade, a menina é dois anos mais atrasada na escola do que o menino; mesmo assim, apresentou uma resposta mais sofisticada do que a dele. Sendo assim, deduz-se que, apesar de a escola facilitar o domínio dos três componentes, é inegável o papel exercido pelo desenvolvimento mental, na compreensão de morte.

Porém, considerando-se que as crianças em situação de rua estudam em escolas públicas, onde, na maior parte das vezes, a qualidade do ensino é tida como inferior a da rede privada, não se sabe até que ponto o grupo em desvantagem social teve realmente contato com conteúdos, que propiciassem a sua compreensão de morte. Mesmo que estes tivessem sido repassados, teriam de ser levados em conta o grau de assiduidade da criança, a sua participação e envolvimento em sala de aula.

Uma solução viável a esse impasse seria fazer um experimento, seguindo o mesmo procedimento utilizado por Slaughter e Lyons (2003), visando a ter uma noção mais precisa do papel da aprendizagem no domínio do conceito de morte. Neste, observar-se-ia o desempenho das crianças, após terem sido submetidas a um treinamento, em que um grupo

experimental teria aulas sobre o corpo humano e as suas funções vitais, podendo ainda ser acrescentadas explicações sobre as diferenças entre seres animados e inanimados e o outro (controle), não passaria por esse processo. Supõe-se que, assim como foi averiguado por Slaughter e Lyons, as crianças do grupo experimental sair-se-iam melhor do que as do grupo controle.

Em relação à diferença entre os sexos, constatou-se que as meninas compreendem mais o item irreversibilidade do que os meninos, o que pode ter uma certa relação com uma maior religiosidade por parte destas, visto que relacionam a morte com crenças religiosas, enquanto os meninos parecem representá-la, em sua maioria, em um plano mais concreto ou sobrenatural, como figura assustadora, na forma de fantasma, alma penada etc. Tal representação pode fazer com que eles evitem pensar, ou tentar refletir sobre a morte.

Além de ser encarada como figura assustadora, percebeu-se, principalmente por parte do grupo em desvantagem social, assim como foi constatado por Torres (1999) que a morte era articulada à morte violenta, enquanto as de nível socioeconômico médio relacionavam-na, mais freqüentemente, com a morte natural, mais associada à velhice ou à doença. No entanto, muitas crianças de NSEM citaram as mortes violentas, demonstrando uma nítida preocupação com a violência, que atinge o cotidiano das pessoas, principalmente das grandes cidades.

6.5 Conclusão

Este estudo permitiu observar a influência do nível socioeconômico, do sexo, da idade e principalmente da escolaridade, na compreensão do conceito de morte..

Diferentemente de Torres (1996, 1999), que enfatizou o desenvolvimento cognitivo para entender a morte, esta pesquisa, sem desprezar a importância deste construto na apreensão dos componentes de morte biológica, demonstrou o papel crucial que a

escolaridade pode exercer neste domínio, tendo em vista que o impacto daquela foi maior do que a idade para explicar a menor compreensão das três dimensões da morte biológica, que as crianças em situação de rua tiveram, em relação às de NSEM.

Convergindo com a literatura, conclui-se também que o conceito de morte abrange tanto a noção de morte biológica (relacionada com os eventos concretos), como a morte metafísica, assim como foi observado na literatura (BRENT; SPEECE, 1993, BRENT ET. AL; 1993; YANG E CHEN, 2002), corroborando as conclusões destes autores de que apenas a perspectiva biológica não é suficiente para abarcar a complexidade deste conceito.

7. ESTUDO 4: Comparação das emoções, estratégias de *coping* e compreensão de morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio

7.1 Objetivo

Busca-se através deste estudo 4 investigar o conceito de morte, de forma integrada ou articulada com as emoções e estratégias de *coping*, utilizadas por crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio para lidar com as emoções relacionadas com a morte, em função do grupo, do sexo, da idade, da escolaridade, da experiência com a morte e da frequência a templo ou igreja.

7.2 Método

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma comparação entre os dados obtidos, nos três estudos anteriores.

7.3 Resultados

Tabela 25 - Correlação de Spearman entre compreensão de morte e variedade de emoções, nas situações Estória (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Compreensão de morte	Correlação de Spearman com Emoções			
	N	Rho	t	p
Estória (1)				
Não funcionalidade	130	-0,01	-0,117	0,91
Irreversibilidade	130	0,04	0,406	0,69
Universalidade	130	0,08	0,863	0,39
Experiência com Animal (2)				
Não funcionalidade	53	0,12	0,859	0,39
Irreversibilidade	53	0,34	2,560	0,01
Universalidade	53	0,18	1,284	0,20
Experiência com Pessoa (3)				
Não funcionalidade	72	-0,30	-2,649	0,01
Irreversibilidade	72	-0,12	-1,018	0,31
Universalidade	72	0,17	1,434	0,16

Conforme a Tabela 25, a situação com animal parece estar mais ligada à irreversibilidade. Quanto maior o entendimento da irreversibilidade, maior a diversidade de emoções. Na situação 3, há uma correlação negativa da compreensão de morte com as emoções, indicando que a criança apresenta uma maior variedade de emoções, quanto menor for a compreensão da não funcionalidade.

Tabela 26 - Correlação de Spearman entre compreensão de morte e estratégias de coping , nas situações Estória (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Compreensão de morte	Correlação de Spearman com estratégias de coping			
	N	Rho	t	p
Estória (1)				
Não Funcionalidade vs. Negação	130	0,18	2,09	0,04
Não funcionalidade vs. Enfrentamento	130	0,04	0,40	0,69
Irreversibilidade vs. Negação	130	0,15	1,76	0,08
Irreversibilidade vs. Enfrentamento	130	-0,03	-0,32	0,75
Universalidade vs Negação	130	-0,13	-1,47	0,14
Universalidade vs. Enfrentamento	130	0,11	1,29	0,20
Experiência com Animal (2)				
Não Funcionalidade vs. Negação	53	0,43	3,36	<.01
Não funcionalidade vs. Enfrentamento	53	-0,24	-1,76	0,08
Irreversibilidade vs. Negação	53	0,31	2,27	0,03
Irreversibilidade vs. Enfrentamento	53	-0,22	-1,58	0,12
Universalidade vs. Negação	53	-0,13	-0,91	0,37
Universalidade vs. Enfrentamento	53	-0,03	-0,21	0,84
Experiência com Pessoa (3)				
Não Funcionalidade vs. Negação	70	-0,16	-1,33	0,19
Não funcionalidade vs. Enfrentamento	70	-0,11	-0,906	0,37
Irreversibilidade vs. Negação	70	0,12	1,00	0,32
Irreversibilidade vs. Enfrentamento	70	-0,05	-0,424	0,67
Universalidade vs Negação	70	0,17	1,44	0,16
Universalidade vs. Enfrentamento	70	-0,12	-0,957	0,34

A Não Funcionalidade tem uma correlação positiva com a Negação, nas situações 1 ($p=0,04$) e 2 ($p<.01$). Observa-se a mesma tendência, no que diz respeito à Irreversibilidade vs. Negação, sendo que a correlação é marginalmente significativa ($p=0,08$), na situação 1 e expressiva ($p=0,03$), na 2, ou seja, quanto mais compreensão dos componentes Não funcionalidade e irreversibilidade, maior tendência à Negação. Na situação 3, não houve nenhuma correlação entre compreensão do conceito de morte e a utilização das estratégias de coping (Negação/Enfrentamento).

Tabela 27 - Correlação de Spearman entre estratégias de *coping* e explicação da morte, nas situações Estória (1); Experiência de perda de Animal (2); Experiência com Pessoa (3).

Estratégias de <i>coping</i>	Correlação de Spearman com Explicação da Morte			
	N	Rho	t	p
Estória (1)				
Negação	130	0,05	0,556	0,58
Enfrentamento	130	-0,05	-0,556	0,58
Experiência com Animal (2)				
Negação	53	0,17	1,228	0,23
Enfrentamento	53	-0,22	-1,648	0,11
Experiência com Pessoa (3)				
Negação	70	0,02	0,155	0,88
Enfrentamento	70	-0,05	-0,441	0,66

De acordo com a Tabela 7, a capacidade de explicar a morte não tem a ver com as estratégias de coping adotadas pelas crianças.

Tabela 28 - Correlação de Spearman entre estratégias de *coping* e experiência de morte, nas situações Estória (1); Exp. de perda de Animal (2); Exp. Pessoa (3).

Estratégias de <i>coping</i>	Correlação de Spearman com Experiência de Morte			
	N	Rho	t	p
Estória (1)				
Negação	130	0,02	0,273	0,79
Enfrentamento	130	-0,05	-0,549	0,58
Experiência com Animal (2)				
Negação	53	0,04	0,301	0,76
Enfrentamento	53	-0,13	-0,937	0,35
Experiência com Pessoa (3)				
Negação	70	0,07	0,617	0,54
Enfrentamento	70	-0,36	-3,207	<.01

A Tabela 28 sugere que há uma correlação negativa, somente na situação 3, significando que quanto maior a experiência com a morte, menor tendência ao enfrentamento.

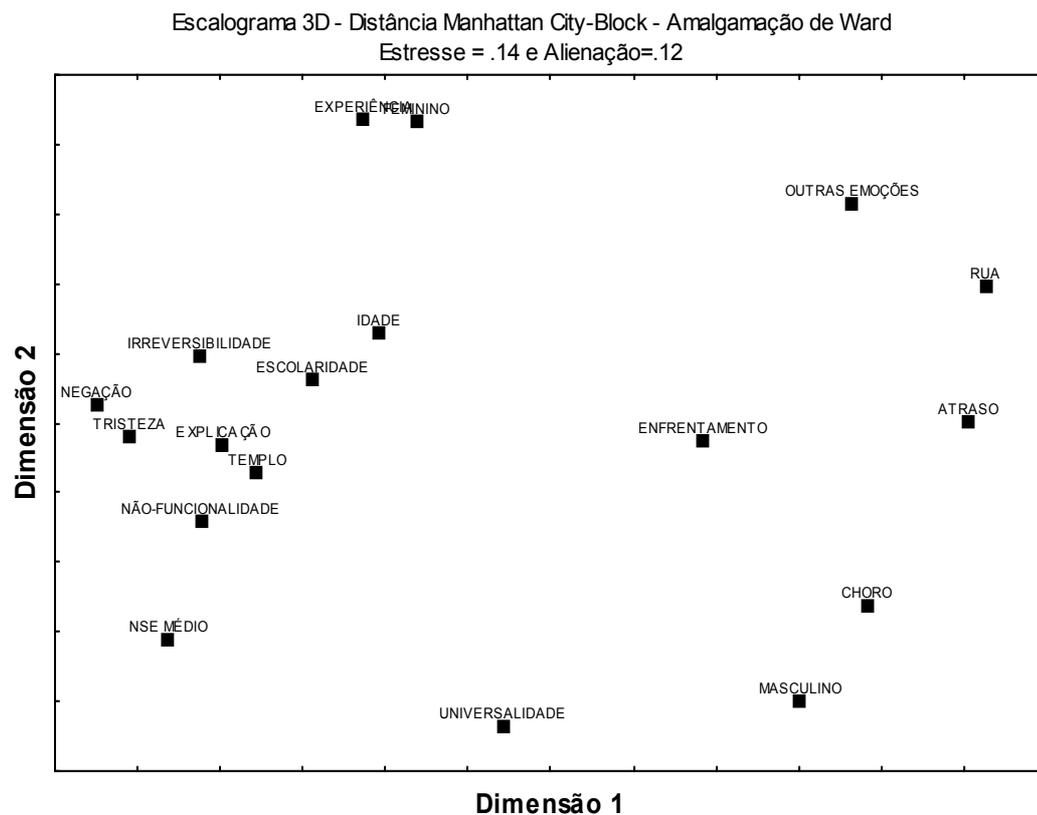


Figura 7 - Projeção bidimensional das variáveis emoções, *coping*, compreensão e explicação de morte, grupo (Rua e NSEM), sexo, idade, escolaridade, experiência de perda, religiosidade (templo).

OBS: Esta figura retrata a relação entre as variáveis, apenas no contexto da Estória sobre a perda de animal, tendo em vista que esta situação tinha um maior número de sujeitos, permitindo, assim, uma melhor fidedignidade dos resultados.

A Figura 7 indica que, essencialmente, a grande diferença entre os grupos está na escolaridade e no atraso escolar, que é típico das crianças em desvantagem social; provavelmente isso implica na renda também. Permite ainda visualizar que não há diferenças entre os grupos quanto ao sexo, frequência a templos e experiência com a morte.

O choro e a tristeza apresentam uma nítida separação. A tristeza está relacionada com a compreensão da não funcionalidade e da irreversibilidade, da explicação da morte, que está próxima da religião (frequentar templo). Quando isso ocorre, há uma tendência a utilizar estratégias de *coping* Negação. O choro, por estar longe de todos esses aspectos cognitivos,

pode ser considerado como uma expressão emocional mais primária, menos elaborada do que a tristeza e mais relacionado com o Enfrentamento.

O choro e o enfrentamento estão mais próximos das crianças em situação de rua e do sexo masculino. A menina está mais próxima da negação, da tristeza, da compreensão e explicação da morte, tem mais religiosidade, são menos atrasadas na escola.

Escalograma 3D - Distância Manhattan City-Block - Amalgamação de Ward
 Estresse = .14 e Alienação=.12

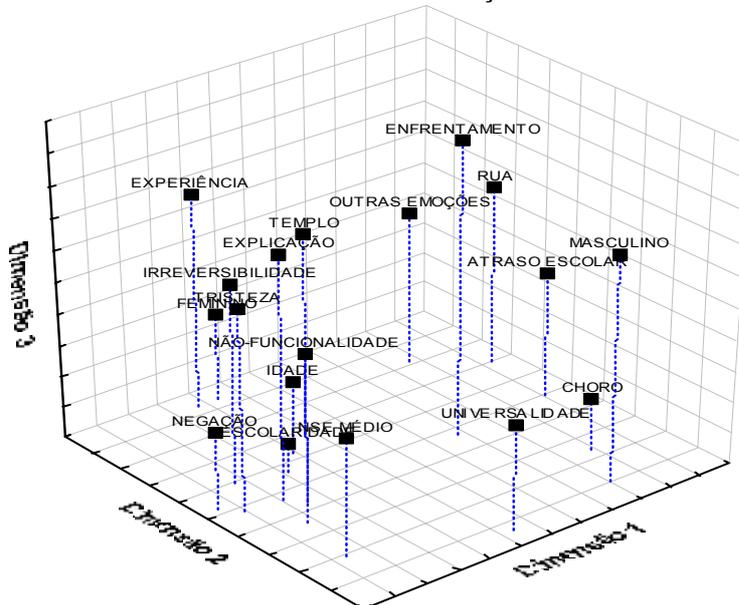


Figura 8 - Projeção tridimensional das variáveis emoções, *coping*, compreensão e explicação de morte, grupo (Rua e NSEM), sexo, idade, escolaridade, experiência de perda, religiosidade (templo).

A Figura 8 é igual a anterior, sendo que proporciona um melhor ângulo, tridimensional, das relações entre as variáveis, mencionadas na figura 7.

7.4 Discussão

No que concerne às relações entre o número de emoções geradas, nas três situações (Estória, Relatos de Experiência com animal e pessoa) e a compreensão dos três elementos da morte, averiguou-se que a situação com animal parece estar mais ligada à irreversibilidade. Quanto maior o entendimento deste item, maior a diversidade de emoções, na situação com animais, sugerindo-se, deste modo, algo do tipo: “O que interessa é que ele não volta.”. É como se ele pensasse que é um brinquedo que quebrou e não vai ficar consertado de novo. É a perda de uma posse, de um objeto, que não vai mais voltar. Já no tocante à Experiência de perda de pessoa, a correlação é negativa. A emoção é mais forte, quanto menor for a não funcionalidade. Provavelmente, isto se deve a uma questão de empatia, que acontece mais intensamente mediante a perda de pessoas, mas não com animais, tendo em vista que quanto mais ele acha que o corpo mantém uma funcionalidade, depois da morte, maior a diversidade de emoções, quando a pessoa morre. Ou inversamente, na correlação, quanto mais ele sabe que a pessoa não sente fome, nem frio, nem sede etc, menor a diversidade emocional.

No que se refere às correlações entre a compreensão dos três componentes de morte e o uso das estratégias de *coping*, percebeu-se que quanto maior o entendimento da não funcionalidade e da irreversibilidade, ou seja, quanto mais a criança tinha consciência de que a pessoa, uma vez morta, não era capaz de sentir mais nada: nem sede, nem frio ou calor etc; nem de retornar a viver, mais elas recorriam às estratégias de negação. Entretanto, esta noção só foi determinante nas estratégias de *coping*, em relação à situação fictícia (Estória), ou diante da perda de animal, mas não frente à perda de pessoa. Parece que, diante desta, o que vai influenciar mais é a vivência de perda em si, na qual foi possível verificar que quanto maior a experiência com a morte, menor enfrentamento, conseqüentemente mais negação.

Finalmente, através das Figuras 7 e 8 é possível ter uma visão global das correlações entre as variáveis. Constatou-se que o choro e a tristeza estão bem separados. Aqueles que sentem mais tristeza, que também são os mais velhos, eles racionalizam mais, pois estão mais próximos da compreensão dos conceitos e têm mais facilidade para explicar a morte, recorrendo ainda a estratégias de *coping* de negação. A idade está mais relacionada com os itens irreversibilidade e não funcionalidade, mas não com a universalidade, estando, conseqüentemente, mais articulada à tristeza. As crianças mais velhas compreendem mais a morte e ficam mais tristes. Na verdade, não é que ela fica mais triste por causa da idade, mas talvez esta última leve a uma maior compreensão, que, por sua vez, conduz à tristeza.

Verificou-se ainda, nas Figuras 7 e 8, que a irreversibilidade está mais próxima da não funcionalidade (ambos estão relacionados - $p < .01$, como mostra a Tabela 18), estando mais próximos da tristeza. Então esta emoção não está tão relacionada com o fato de que a morte abrange a tudo e a todos (seres animados e inanimados), mas são as conseqüências da morte, que têm a ver com a relação estabelecida com o morto. Não importa que um dia todo mundo vai morrer, porém que, quando morre, deixa de funcionar (todas as funções corporais cessam) e não retornam mais (isso é irreversível).

O choro está distante desta racionalização e as crianças em situação de rua estão mais próximas das reações de choro do que da tristeza, sugerindo que elas têm uma forma mais primitiva de lidar com as emoções.

Além do choro, o grupo em desvantagem social também está mais próximo de outras emoções. Talvez isto se deva à própria riqueza de experiências com a morte, as quais elas se deparam, no contexto em que vivem. Embora em termos quantitativos, não tenham tido diferenças na experiência de perda entre os grupos (vide Tabela 3, no Estudo 1), esta, certamente, distingue-se em termos qualitativos, pois, enquanto a criança de NSEM, geralmente perderam (de forma natural – doença ou velhice) apenas um animal, ou um bisavô

ou os avós, (como foi verificado nas entrevistas), a criança em situação de rua perdeu um parente próximo, vítima de assassinato (morte violenta). Como é o caso, por exemplo, de dois irmãos, que perderam o irmão, vítima de pedradas atiradas pelo grupo, enquanto tentava enganá-lo, durante a divisão do dinheiro. Tanto é que eles citam a vingança, mais frequentemente. Na Estória, as crianças também irão projetar a realidade vivenciada, no seu dia-a-dia, à medida que surgem os sentimentos de pena do animal (que morre vítima de bala perdida), bem como de raiva de quem o matou.

Percebe-se que, nestas camadas, a morte está associada à desgraça, ao fracasso. Tanto é que diante da questão: “*O que você faria por uma pessoa morta?*”, a criança responde: “*Ir lá, botar um pano pra ninguém ficar olhando, num deixar os outros ficar olhando a derrota dos outros...*” (menino, 12 anos). A experiência de morte é marcada pela tragédia e por um intenso sofrimento, exigindo, conseqüentemente, que as pessoas sejam realmente fortes para suportá-lo. Talvez por isso a estratégia ação direta tenha predominado neste grupo. Por exemplo, ele diz: “Morreu, a pessoa enterra, leva flores ou reza por ela.”. A morte é vista como algo próximo, que pode acontecer a qualquer momento, sendo preciso estar sempre preparado para enfrentá-la. Provavelmente isto contribua para que elas estejam mais próximas das estratégias de enfrentamento.

O sexo masculino está mais relacionado com o choro e o enfrentamento, então o sexo feminino está relacionado com o oposto a isso (tristeza e negação). Enfrentamento é um recurso mais típico do sexo masculino e tem a ver com choro. Talvez o choro leve ao enfrentamento, e a adição choro e sexo masculino dá enfrentamento. Isto certamente reflete à própria socialização, que ensina aos meninos que ser forte é sinônimo de macheza.

A Figura 8 acentua ainda que o atraso escolar está bem próximo das crianças em situação de rua, que, por sua vez, está distante da compreensão dos três componentes de

morte. Entretanto, este atraso está mais relacionado com os meninos do que com as meninas, que parecem, de um modo geral, ter uma melhor compreensão dos componentes de morte.

No que diz respeito a esta diferença entre os sexos, os dados do IBGE (2007) ressaltam que a média de anos de estudo do brasileiro é de apenas 6,7 anos, e a média das mulheres (7,3 anos) é melhor que a dos homens (6,3 anos). Observou-se, além disso, que existe uma alta percentagem de estudantes de 7 a 14 anos que não freqüentam a série adequada à sua idade, principalmente a partir dos 9 anos de idade. Carvalho (2003), bem como Silva, Barros, Halpem e Silva (1999) verificaram que o fracasso escolar é maior em meninos do que em meninas.

Além do fator escolaridade, a religiosidade pode ter contribuído para que as meninas, principalmente em situação de rua tivessem um maior entendimento da morte do que os meninos, pois estas freqüentam mais igreja ou templo do que eles; talvez por isto tenham utilizado mais apoio espiritual. Conforme Arellano (2007), a religiosidade aparece mais rápido nas meninas e está mais marcada pela afetividade.

Para Rosado-Nunes (2005), tendo em vista que os dados estatísticos costumam confirmar a observação do senso comum de que as mulheres investem mais em religião do que os homens, normalmente, conclui-se que elas seriam 'mais religiosas' do que eles. No entanto, enfatizam que as mulheres continuam ausentes dos espaços definidores das crenças e das políticas pastorais e organizacionais das instituições religiosas, que são domínios masculinos. O investimento da população feminina nas religiões dá-se no campo da prática religiosa, nos rituais, na transmissão, como guardiãs da memória do grupo religioso. Machado e Gimenez (2007) ressaltam que há um engajamento de mulheres das camadas populares em movimentos religiosos no Brasil.

Certamente, este engajamento ou esta participação das mulheres, principalmente por parte das camadas populares pode contribuir para que as meninas, ao se identificarem com as

mães ou com as figuras femininas, freqüentem mais à igreja do que os meninos. Este contato com os templos, associado ao menor atraso escolar em relação aos meninos, provavelmente pode ter influenciado para que elas estivessem mais perto (Figura 8) dos componentes irreversibilidade e não funcionalidade (a religiosidade parece ser um elemento importante para compreender e explicar a morte), utilizando-se, conseqüentemente, de estratégias mais sofisticadas como a negação e sentindo-se mais tristes do que eles.

7.5 Conclusão

Os resultados apontam para uma relação entre a emoção e a cognição, considerando que a maior compreensão do conceito de morte influencia no uso de estratégias cognitivas, assim como a idade e a escolaridade afetam a maneira como as emoções são elaboradas. Percebe-se nitidamente que as emoções podem ser diferenciadas em função da sofisticação cognitiva, uma vez que as crianças que apresentam um maior domínio do conceito de morte estão próximas da tristeza, recorrendo também a estratégias mais cognitivas (focadas na emoção), consideradas pela literatura como mais apropriadas para lidar com as situações incontroláveis, enquanto as crianças que expressam mais reações de choro (concebidas pela literatura) como menos complexas do que a emoção tristeza, estão mais distantes do domínio dos componentes da morte, utilizando-se mais freqüentemente estratégias de enfrentamento (focadas no problema).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa, de um modo geral, permitiram observar as emoções, as estratégias de *coping* e a compreensão de morte de crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio, ou, mais precisamente, como a forma de a criança conceber a morte pode interferir tanto nas emoções como nas estratégias de *coping* por elas utilizadas para lidar com as situações estressantes, levando-se sempre em consideração as variáveis sexo, idade e escolaridade. Além destas, percebeu-se que a religiosidade ou a frequência à igreja exerce influência nos construtos (emoções, *coping* e morte).

Constatou-se que o grupo em situação de rua tende a expressar emoções diferenciadas das crianças em situações de rua, pois enquanto os entrevistados de NSEM, assim como foi observado por Santos (2006), expressavam mais tristeza, o que poderia indicar que elas teriam uma forma mais racional de lidar com a realidade, a criança em situação de rua citou mais o choro, que seria uma expressão emocional, segundo Damásio (2004), mais simples e primitiva, que por estar pronta, desde o nascimento, teria por função regular a vida além de promover a sobrevivência. Talvez justamente por isso esta expressão emocional estaria mais relacionada com a criança em situação de rua, tendo em vista que, desde a mais tenra idade, ela tem de aprender a lutar pela sobrevivência, estando, muitas vezes, suscetível aos riscos, inclusive de morte, que a convivência nas ruas envolve. Provavelmente, este maior contato com mortes violentas, ou experiências de perdas traumáticas pode ter contribuído para que este grupo também apresentasse uma maior variedade de emoções.

O medo, que foi uma emoção mais citada pelas crianças de nível socioeconômico baixo, na pesquisa de Santos (2006), surgiu, na presente pesquisa, apenas indiretamente, através da representação que as crianças tinham da morte, como figura assustadora (alma penada, fantasma). Curiosamente, a morte associada à polícia fez parte do discurso justamente

de dois meninos em situação de rua de 12 anos, que geralmente não retornavam para casa no final de semana. Provavelmente, se este trabalho tivesse englobado os adolescentes, este tipo de representação e a emoção medo teriam surgido com mais frequência. Seria interessante que futuros pesquisadores realizassem estudos com adolescentes em situação de rua (mais especificamente, com aqueles que não retornam todos os dias para casa; abandonaram a escola e passam a maior parte do tempo na rua, fazendo uso de inalantes, drogas/ bebidas alcoólicas, praticando pequenos delitos), visando a saber como representam e conceituam a morte e quais as estratégias por eles encontradas para regular as emoções. Poderia, além disso, ser feito um estudo comparativo entre estes jovens e os adolescentes em conflito com a lei, que foram detidos pelas suas infrações, comparando com os adolescentes de nível socioeconômico baixo que nunca cometeram delito. Quais as diferenças nas representações, na forma de conceber a morte e nas estratégias de *coping*, por exemplo, entre os que nunca cometeram delito e aqueles que já tiveram esta experiência? Será que uma maior religiosidade influenciaria, nesta distinção? Até que ponto as representações de morte ligadas às crenças religiosas ou a figuras assustadoras poderia interferir na forma de conceber a morte, nas emoções e estratégias de *coping*? Estas são algumas das indagações geradas nesta pesquisa, que poderiam ser alvo de investigação para futuras pesquisas.

Com relação aos achados específicos sobre *coping*, observou-se que, como os dados da literatura, diante do contexto de morte (ou de situações incontroláveis), as crianças recorrem mais a estratégias centradas na emoção, ou de negação (distração, evitação cognitiva e apoio social).

Observou-se ainda o quanto a forma como a criança avalia e interpreta a situação pode interferir nas suas estratégias, considerando que o fato de a Estória abordar a perda de um animal suscitou mais estratégias de enfrentamento ou “comprar outro animal”, enquanto a perda de pessoa gerava estratégias de *coping* mais sofisticadas de lidar com emoções, de

modo a aproximar os grupos em relação às variáveis nível socioeconômico, sexo e idade e escolaridade. Neste sentido, seria interessante que, próximas pesquisas, recorressem à Estória, enfocando a perda de pessoa, e não de animais. Além disso, deveria controlar a experiência de perda, tipo de vínculo (grau de parentesco), a faixa etária (se criança, adulto, idoso), bem como a forma de morte (natural ou trágica), todos esses fatores podem interferir na forma de conceber a morte, nas emoções e estratégias de *coping*.

No que diz respeito ao sexo, as meninas apresentaram uma maior compreensão da morte, bem como emoções (tristeza) mais sofisticadas para lidar com o estresse do que os meninos. Provavelmente isto reflete o fato de elas geralmente serem mais escolarizadas e menos atrasadas do que eles, além de freqüentarem mais a igreja (templo). Percebe-se assim a relevância da Escola e da Igreja, neste processo de apreensão do conceito de morte. Além disso, esta diferença pode refletir a própria representação que os meninos têm de morte, como figura assustadora, que pode contribuir para que eles evitem pensar ou refletir sobre o tema.

Por se tratar a morte de um fato ou de um tema delicado, há muita resistência, tabus em torno dela, o que se consistiu em um obstáculo à realização deste estudo, tendo em vista que algumas escolas recusavam-se a deixar os seus alunos participarem do mesmo, na tentativa de “protegê-los”, evitando “mobilizá-los”. Neste sentido, é importante que as escolas tenham mais abertura e consciência do seu papel, de modo que esta temática passe a ser discutida, ao invés de interdita, inserindo-se no conteúdo programático (nas aulas de biologia, por exemplo), sendo então encarada como um processo natural, que faz parte da vida.

Finalmente, esta pesquisa aponta para uma relação entre a emoção e a cognição, quando sugere que uma determinada manifestação emocional (tristeza), bem como estratégias mais cognitivas de lidar com as emoções estão relacionadas com uma maior sofisticação cognitiva, enquanto o choro e as estratégias mais focadas no problema distanciam-se da

compreensão da morte, ou seja, verificou-se que o domínio do conceito de morte ou uma maior elaboração mental serve para alterar a expressão emocional das crianças.

Considerando que, de acordo com Torres (2002), a maioria das pesquisas sobre cognição de morte centra-se na compreensão de morte, relacionando-a com o desenvolvimento cognitivo, constata-se que esta pesquisa veio, portanto, suprir uma lacuna de estudos sistemáticos que levem em conta as relações entre conceito de morte e as emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'ÁGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de psicologia**, Natal, v.3, nº 2, p. 273-294, 1998.

APTEKAR, L. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: Uma revisão de suas condições. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9, p. 153-184, 1996.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

ARELLANO, J. S. Desenvolvimento da idéia de Deus, da religiosidade e da consciência da infância à adolescência moral. Disponível em: <<http://www.mh2.dds.nl/port/diversos/arellano.Htm>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

ARTECHE, A. X. **O Impacto do trabalho nas variáveis coping e bem-estar subjetivo em uma amostra de adolescentes**. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BELL, M. A.; WOLFE, C. D. Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. **Child Development**, v. 75, nº 2, p. 366-370, 2004.

BRENT, S. B.; SPEECE, M. W. The "adult" conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death. **Death Studies**, v. 17, p. 203-224, 1993.

BRENT, S. B.; SPEECE, M. W.; LIN, C.; DONG Q.; YANG C. The development of the concept of death among Chinese and U.S. children 3-17 years of age: A preliminary report. Pre-publication version poster presentation given at the **12th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development**, Recife, Brazil, July 19 - 23, 1993.

BRIDGES, L. J.; DENHAM, S. A.; GANIBAN, J. M. Definitional issues in emotion regulation research. **Child Development**, v.. 75, nº 2, p. 340-345, 2004.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, J. J.; FRANKEL, C. B.; CAMRAS, L. On the nature of emotion regulation. **Child Development**, v.75, nº 2, p. 377-394, 2004.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, n 1, p. 185-193, 2003.

CERVINI, R; BURGER, F. O menino **O trabalho e a rua** trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Orgs.): *crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80*. São Paulo: UNICEF/FLACSO/CORTEZ, p. 17-46, 1991.

- CIÊNCIA E CULTURA. Notícias do Brasil. Disponível em:
<<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v55n2/15513.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2007.
- COLE, P. M.; MARTIN, S. E.; DENNIS, T. A. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. **Child Development**, v. 75, nº 2, p. 317-333, 2004.
- COMPAS, B. E.; BANEZ, G. A.; MALCARNE, V.; WORSHAM, N. Perceived control and coping with stress: a developmental perspective. **Journal of Social Issues**, v. 47, p. 23-34, 1991.
- DAMÁSIO, A **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **O mistério da consciência**. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELL'ÁGLIO, D. D. O processo de *coping* em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, nº 1, p. 38-45, 2003.
- DELL'ÁGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de *coping* e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 7, nº 1, p. 5-13, 2002.
- DELGADO, J. M. R. **Emoções**. Rio de Janeiro: J. Olympio; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1971.
- DIAS, M. G.; VIKAN, A.; GRAVAS, S. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, p. 49-70, 2000.
- DREXEL, J.; IANNONE, I. L. **Criança e miséria, vida ou morte?** São Paulo: Editora Moderna, Coleção Polêmica, 1989.
- EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L. Emotion-related regulation: sharpening the definition. **Child Development**, v. 75, p. 334-339, 2004.
- EISER, C. **Growing up with a chronic disease: The impact on children and their families**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1993.
- EKMAN, P. Facial expression and emotion. **American psychologist**, v. 48, p. 384-392, 1993.
- ELFENBEIN; H. A.; AMBADY, N. Universals and cultural differences in recognizing emotions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 12, p. 159-164, nº 5, 2003.
- ESPINHEIRA, G. A casa e a rua. **Cadernos do CEAS**. São Paulo: Edições Loyola, v. 145, p.24-38, 1993.
-

FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80**. São Paulo: UNICEF/FLACSO, CORTEZ, 1991.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). Síntese de indicadores sociais de 2002. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003_indc_2002.shtm>. Acesso em: 22 de setembro de 2007.

GRZYMALA-MOSCZYNSKA, H; BEIT-HALLAHMI, B. **Religion, psychopathology and coping**. Amsterdam: Rodopi; 1996.

HARRIS, P. L. **Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARRIS, P. L.; GIMÉNEZ, M. Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. **Journal of Cognition and Culture**, 2005.

HARRIS, P. L.; OLTHOF, T., TERWOGT, M. Children's knowledge of emotion. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 22, p. 247-261, 1981.

HARRIS, P. L.; GUTZ, G. R.; LIPIAN, M. S.; MAN-SHU, Z. Insight into the time-course of emotion among Western and Chinese children. **Child Development**, v. 56, p. 972-978, 1985.

HOEKSMAN, J. B.; OOSTERLAAN, J.; SCHIPPER, E. M. Emotion regulation and the dynamics of feelings: A conceptual and methodological approach. **Child Development**, v. 75, nº 2, p. 354-360, 2004.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**, v. 2, p. 175-197, 1997.

KASTENBAUM, R.; AISENBERG. A morte enquanto pensamento. In:_____. **Psicologia da Morte**. Tradução Adelaide Petters Lessa. São Paulo: Pioneira: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.

KANE, B. Children's concepts of death. **Journal of Genetic Psychology**, v. 134, p. 7-13, 1979.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1992.

_____. Educação para a morte. **Psicologia: ciência e Profissão**, Brasília, v. 251, nº 3, p. 484-499, 2005.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LIMA, L.; DE LEMOS, M. S. GUERRA. Estudo das qualidades psicométricas do SCSII (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. **Análises Psicológicas**, v. 4, p. 555-570, 2002.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H.; RIBAS, F. F.; BITENCOURT, K.; OLIVEIRA, L.; PORCIUNCULA, L. P.; DE MARCHI, R. B. Estratégias de coping de crianças vítimas e não

vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, nº 2, p. 345-346, 2002.

LOPEZ, D. F.; LITTLE, T. D. Children's action-control beliefs and emotion regulation in the social domain. **Developmental Psychology**, v. 32, p. 299-312, 1996.

MACHADO, M. DAS C.; GIMENEZ, V. Mulheres e o catolicismo: uma análise comparativa da participação feminina em grupos religiosos no Brasil e na Argentina. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/st_24_B.html>. Acesso em: 10 de janeiro 2007.

MALONY H. N.; SPILKA B. **Religion in Psychodynamic Perspective. The contributions of Paul W. Pruyser**. New York: Oxford Univ. Press, 1991.

MELLO, S. L. DE. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA (Org.). **As artimanhas da exclusão** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOURA, W. A família contra a rua: uma análise psicossociológica da dinâmica familiar em condições de pobreza. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80**. São Paulo: UNICEF/FLACSO/CORTEZ, 1991, p. 151-194.

MYERS, D. G. The funds, friends, and faith of happy people. **Am Psychol**, v.55, p. 56-67, 2000.

NAGY, M. H. The child's view of death. In FEIFEL, H. **The meaning of death**. New York: McGraw-Hill, p. 79-78, 1959.

NASCIMENTO, S. I. A criança e o adolescente no Brasil: um desafio às vésperas do século XXI. In: NASCIMENTO, S. I. (Org.). **E se fossem nossos filhos?** Crianças e adolescentes em situação de rua. João Pessoa: Idéia. 1997, p. 13-30.

NGUYEN, S. P.; GELMAN, S. A. Four and 6-year olds' biological concept of death: The case of plants. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 20, p. 495-513, 2002.

PANZINI, R. G.; BANDEIRA, D. R. Escala de coping religioso-espiritual (escala CRE): elaboração e validação de construto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, nº 3, p. 507-516, 2005.

PIAGET, J. Desenvolvimento e Aprendizagem. In Raths, J.; Pancella J. E Van Ness, J. (publicação original). **Studying teaching**. Prentice Hall. Tradução: Anna Maria P. Carvalho. Revisão, comentários e questões: Alexandre Medeiros, 1971.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PORTO, M. M. **Família, trabalho e drogas: um estudo exploratório da representação dos meninos de rua da cidade de João Pessoa sobre as suas condições de vida**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

RAVER, C.C. Placing emotion self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. **Child Development**, v. 75, n° 2, p. 346-353, 2004.

RIZZINI, I (Org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas da pesquisa na década de oitenta. In: FAUSTO, R.; CERVINI, A. (Orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80** (pp. 69-90). São Paulo: UNICEF/FLACSO/CORTEZ, 1991, p. 69-90.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n° 1, p. 1-22, 1995.

ROAZZI, A.; FEDERICCI, F. C. B.; WILSON, M. A estrutura primitiva da representação social do medo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n° 1, p. 57-72, 2001.

ROZADO-NUNES, M. J. Gênero e Religião. **Estudos feministas**, v. 13, p. 363-365, 2005.

RYAN-WENGER, N. M. A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 62, p. 256-263, 1992.

SALEM, T. **O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, L. B. dos. **Emoções: um estudo sobre a influência do sexo, idade e nível socioeconômico**. Dissertação (Mestrado) Departamento de Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SHARRER, V. W.; RYAN-WENGER, N. M. A longitudinal study of age and gender differences of stressors and coping: Strategies in school-aged children. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 34, p. 283-291, 1995.

SILVA, H. R. S.; MILLITO, C. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, C. D, BARROS, F, HALPEM, S, SILVA, L. A. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cad. Pesquisa**, v. 7, p. 202-207, 1999.

SLAUGHTER, V.; LYONS, M. Learning about life and death in early childhood. **Cognitive Psychology**, v. 46, p. 1-30, 2003.

SOUZA, P. L. R.; TILLMANN, I, A.; HORTA, C. L.; OLIVEIRA, F. M. A religiosidade e suas interfaces com a medicina, a psicologia e a educação. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/especial07.htm>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

SPEECE, M. W.; BRENT, S. B. Children's understands of death: A review of three components of death concept. **Child Development**, v. 55, p. 1671-1686, 1984.

_____. The acquisition of a mature understanding of three components of the death. **Death Studies**, v. 16, p. 211-229, 1992.

TAMM, M. E.; GRANQVIST, .A. The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawing. **Death Studies**, v. 19, p. 203-222, 1995.

TOMKINS, S. S.; MACCARTER, R. What and where are the primary affects? Some evidence for a theory. **Perceptual and motor skills**, v. 18, p. 119-158, 1964.

TORRES, W. DA COSTA. O conceito de morte na criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 31, p. 9-34, 1979.

_____. **O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças em diferentes de diferentes condições sócio-experenciais**. Tese (Doutorado). Departamento de Saúde Mental - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

_____. **A criança diante da morte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. O conceito de morte em crianças portadoras de doenças crônicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, nº 2, p. 221-229, 2002.

UNICEF. **Guia metodológico para a análise da criança em circunstâncias especialmente difíceis**, 6, Bogotá, Colômbia: Ação Guambras, 1990.

VALSINER, J. **Comparative study of human cultural development**. Madrid: Fundación Infancia e Aprendizage, 2001.

VIKAN, A.; DIAS, M. G. Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, p. 80-95, 1996.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez, 1984.

YANG, S. C.; CHEN, S. A phenomenographic approach to the meaning of death: A Chinese perspective. **Death Studies**, v.26, p. 143-175, 2002.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: brasiliense, 1985.

ANEXOS**ANEXO A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS****1. Questões dirigidas às crianças em situação de rua**

Idade: _____

Sexo: _____

3. Instituição que realiza alguma atividade com a criança: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Aspectos relacionados com a família e o trabalho

- * O que levou você a ir para a rua?
- * O que você faz nas ruas?
- * Você volta todos os dias para casa?
- * Quantas vezes na semana você costuma voltar?

Aspectos ligados à educação*Escola*

- * Você já foi à escola?
- * Você fez até que série? (caso tenha deixado de frequentá-la)
- * Que série você faz?

Instituição

- * Você já foi para alguma instituição, que cuida de crianças?
- * Qual? Para saber se é religiosa (católica, evangélica etc;) ou tem algum cunho político (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, por exemplo)
- * Fez ou faz algum trabalho em alguma instituição (ONG), do tipo pintura, esporte etc?
- * Quantas vezes por semana você vai à instituição?
- * Conhece algum educador de rua?
- * Já fez ou faz algum trabalho com ele?
- * Qual (is)?

3. Religião

- * Já foi a algum lugar aonde as pessoas vão para fazer orações/rezar?
 - * Qual?
 - * Quantas vezes na semana você vai lá?
-
-

* Você gosta de ir pra lá? Por quê?

2. Questões dirigidas às crianças de nível socioeconômico médio

Nome:

Sexo:

Data de Nascimento:

Escolaridade:

Que série você faz?

Religião:

* Já foi a algum lugar onde as pessoas vão para fazer orações/rezar?

* Qual?

* Quantas vezes nas semana você vai lá?

* Você gosta de ir para lá? Por quê?

ANEXO B
INSTRUMENTOS SOBRE EMOÇÕES E *COPING*

A. Narração de Estória

Era um vez um(a) menino (a), que tinha um cachorro e gostava muito de brincar com ele. Quando ele (a) corria, o cachorro corria atrás dele (a), até que, um certo dia, quando ele (a) procurou o cachorro para brincar, o cachorro tinha morrido.

Questões referentes à estória

Personagem

1. Como você acha que o menino (a) se sentiu, quando o cachorro dele morreu? (Verificar as Emoções)
2. O que você acha que ele fez para parar de se sentir assim? (Verificar as estratégias de *Coping*)

B. Experiência pessoal

1. Você já viveu alguma coisa parecida com a do menino (a) da história? Já perdeu alguém que você gostava? (Verificar as Emoções)
 2. O que você fez para deixar/parar de se sentir assim? (Verificar as estratégias de *Coping*)
-

ANEXO C
INSTRUMENTO DE SONDAGEM DO CONCEITO DE MORTE EM CRIANÇAS

1. Vela morre? Por quê?
 2. Relógio morre? Por quê?
 3. Bicicleta morre? Por quê?
 4. Pedra morre? Por quê?
 5. Lua morre? Por quê?
 6. .Sol morre? Por quê?
 7. Flor morre? Por quê?
 8. Árvore morre? Por quê?
 9. Passarinho morre; Por quê?
 10. Homem morre? Por quê?
 11. Mulher morre? Por quê?
 12. Criança morre? Por quê?
 13. O que é a morte?
 14. A morte aparece para as pessoas ou não?
 15. A morte tem a chave para entrar nos lugares?
 16. A morte mora em algum lugar?
 17. A morte é alguém que vem para levar as pessoas?
 18. .O que é estar morto?
 19. .Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto?
 20. .Os mortos sonham? Por quê?
 21. .Os mortos se movem ou não?; Por quê?
 22. Os mortos abrem e fecham os olhos? Por quê?
 23. Os mortos se levantam? Por quê?
 24. .Os mortos sentem fome? Por quê?
 25. .Os mortos sentem sede? Por quê?
 26. .Os mortos sentem frio? Por quê?
 27. Os mortos respiram? Por quê?
 28. .Os mortos sabem quando alguém fala deles? Por quê?
 29. .Com o passar do tempo, o corpo dos mortos desmancha ou não? Por quê?
 30. .Alguns bichinhos comem o corpo dos mortos ou não? Por quê?
 31. Se uma pessoa morresse, o que você faria por essa pessoa morta?
 32. .O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver?
-

33. Daria comida para a pessoa morta?
 34. Daria remédios para a pessoa morta?
 35. Levaria a pessoa para o pronto socorro?
 36. Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?
 37. Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver?
 38. Mandaria enterrar a pessoa morta? Por quê?
-

ANEXO D

ROTEIRO DE ANÁLISE DOS DADOS

01) Participantes: (1) Crianças em situação de rua (0) crianças de NSEM

02) Sexo: (1) Masculino (0) Feminino

03) Idadat: 7-8 (0) 9-10 (1) 11-12 (2)

3.1) Idade 7 (0) 8 (1) 9 (2) 10 (3) 11 (4) 12 (5)

04) Com que frequência retorna para casa?

raramente (0) às vezes (1) durante a semana (2) todos os dias (3)

05) Frequenta escola:

Não está frequentando (0) frequenta (1)

06) Escolaridade:

(0) alfabetização

(1) 1ª série

(2) 2ª série

(3) 3ª série

(4) 4ª série

(5) 5ª série

(6) 6ª série

(7) 7ª série

(8) 8ª série

07) Frequenta instituição de Apoio/ Casas de Acolhida: Não (0) Sim (1)

08) Frequenta algum lugar onde as pessoas vão para rezar ou fazer orações?

Não (0) Já frequentou (1) Sim (2)

8.1) Qual o local que você frequenta para rezar ou fazer orações?

(9) não sabe – índice inválido*

(0) Respondeu que não frequenta ou já frequentou

(1) Igreja católica

(2) Igreja evangélica

(3) Centro espírita

(4) Igreja católica e evangélica

(5) Centro espírita e igreja católica.

(6) Outras

* A criança dava respostas do tipo: “É uma igreja que tem perto de casa ou uma que fica lá numa pracinha.”, mas não sabia dizer qual, mesmo quando se forneciam várias opções. Por exemplo: “Você sabe se é católica, batista, Assembléia de Deus, Universal do Reino de Deus etc?”.

8.2) Com que frequência?

(9) Não sabe - inválido

(0) Respondeu que não frequenta/ já frequentou

(1) Raramente

(2) Às vezes

(3) Sempre - entre uma ou mais vezes por semana

8.3) Gosta de ir ao local onde as pessoas vão para fazer oração ou rezar?

Não frequenta/ já frequentou (0) Não gosta (1) Mais ou menos (2) Gosta (3)

8.4) Motivos de gostar de ir ao lugar onde as pessoas vão para rezar ou fazer orações

(9) não sabe – índice inválido

(0) Não frequenta/ já frequentou/ não gosta

(1) não relacionados com atividades religiosas (brincar, pintar, lanchar)

(2) relacionados com atividades religiosas (rezar, ler a bíblia)

(3) tanto relacionados como não com atividades religiosas.

EMOÇÕES

História (animal)

9.2) Emoções suscitadas na criança através da história sobre o animal

9.2.1 Mal/ dor/ falta de apetite/ apatia não (0) sim (1)

9.2.2 choro não (0) sim (1)

9.2.3 susto não (0) sim (1)

9.2.4 desespero não (0) sim (1)

9.2.5 culpa não(0) sim (1)

9.2.6 raiva/ revolta não (0) sim (1)

9.2.7 tristeza

9.2.8 depressão não (0) sim (1)

9.2.9 angústia não (0) sim (1)

9.2.10 saudade não (0) sim (1)

9.2.11 solidão não (0) sim (1)

9.2.12 piedade não (0) sim (1)

9.2.13 não sentiu nada não (0) sim (1)

9.3) Estratégias de regular as emoções diante da história sobre o animal

(9) Não sentiu nada – índice inválido.

(0) Não funcional

(1) Estratégias corporais

(2) Mudança ambiental

(3) Interação social

(4) Atividades de distração

(5) Estratégias cognitivas

9.4) Estratégias de coping

(1) Não funcional* não (0) sim (1)

(2) Inação não (0) sim (1)

(3) Ação direta não (0) sim (1)

(4) Isolamento não (0) sim (1)

(5) Autocontrole não(0) sim (1)

(6) Apoio social não(0) sim (1)

(7) Apoio espiritual não(0) sim (1)

(8) Evitação comportamental não (0) sim (1)

(9) Evitação cognitiva não (0) sim (1)

(10) Distração cognitivo-comportamental não (0) sim (1)

OBS: Este item engloba mais de uma resposta.
 RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

10) A que se referiam os relatos pessoais citados pela criança?

(0) nunca perdeu ninguém (1) perda de animal (2) perda de pessoa
 (3) perda de animal/pessoa

Obs: Considerou-se como perda de pessoa ou de animal, não apenas a morte propriamente dita, mas as situações de perda através da separação. Por exemplo, algumas crianças de NSEM respondiam: “Na verdade o meu amigo não morreu, ele se mudou e a gente nunca mais se viu.”, ou “Minha mãe deu o meu cachorro.”, como também uma possibilidade de perda. Ex: “Se uma pessoa próxima minha morresse, eu ia ficar desesperado.”.

10.1) Emoções suscitadas na criança diante da perda de um animal a partir do relato experiência pessoal

10.2.1 Mal/ dor/ falta de apetite/ apatia	não (0)	sim (1)
10.2.2 choro	não (0)	sim (1)
10.2.3 susto	não (0)	sim (1)
10.2.3 desespero	não (0)	sim (1)
10.2.4 culpa	não(0)	sim (1)
10.2.5 raiva/ revolta	não (0)	sim (1)
10.2.6 tristeza	não (0)	sim (1)
10.2.7 depressão	não (0)	sim (1)
10.2.8 angústia	não (0)	sim (1)
10.2.9 saudade	não (0)	sim (1)
10.2.10 solidão	não (0)	sim (1)
10.2.11 piedade	não (0)	sim (1)
10.2.12. não sentiu nada	não (0)	sim (1)

10.2) Estratégias de regular as emoções diante da perda do animal, a partir do relato de experiência pessoal.
 (DIAS, VIKAN E GRAVAS)

(9) Não sentiu nada – índice inválido.
 (1) Não funcional
 (2) Estratégias corporais
 (3) Mudança ambiental
 (4) Interação social
 (5) Atividades de distração
 (6) Técnicas cognitivas

10.3) Estratégias de coping

(1) Não identifica	não (0)	sim (1)
(2) Não funcional	não (0)	sim (1)
(3) Inação	não (0)	sim (1)
(4) Ação direta	não (0)	sim (1)
(5) Isolamento	não (0)	sim (1)
(6) Autocontrole	não(0)	sim (1)
(7) Apoio social	não(0)	sim (1)
(8) Apoio espiritual	não(0)	sim (1)
(9) Evitação comportamental	não (0)	sim (1)

- (10) Evitação cognitiva não (0) sim (1)
 (11) Distração cognitivo-comportamental não (0) sim (1)

OBS: Este item engloba mais de uma resposta.

10.4) Emoções suscitadas na criança diante da perda de uma pessoa (parente/amigo), a partir do relato de experiência pessoal

- 10.4.1 Mal/ dor/ falta de apetite/ apatia não (0) sim (1)
 10.4.2 choro não (0) sim (1)
 10.4.3 susto não (0) sim (1)
 10.4.4 desespero não (0) sim (1)
 10.4.4 culpa não(0) sim (1)
 10.4.5 raiva/ revolta não (0) sim (1)
 10.4.6 tristeza não (0) sim (1)
 10.4.7 depressão não (0) sim (1)
 10.4.8 angústia não (0) sim (1)
 10.4.7 saudade não (0) sim (1)
 10.4.8 medo não (0) sim (1)
 10.4.9 vingança não (0) sim (1)
 10.4.10 não sentiu nada/ não lembra não (0) sim (1)

10.5) Estratégias de regular as emoções diante da perda de uma pessoa.

(9) Não sentiu nada/ não lembra – índice inválido.

- (1) Não funcional
- (2) Estratégias corporais
- (3) Mudança ambiental
- (4) Interação social
- (5) Atividades de distração
- (6) Técnicas cognitivas

10.6) Estratégias de coping

- (1) Não lembra* não (0) sim (1)
 (2) Não funcional não (0) sim (1)
 (3) Inação não (0) sim (1)
 (4) Ação direta não (0) sim (1)
 (5) Isolamento não (0) sim (1)
 (6) Autocontrole não(0) sim (1)
 (7) Apoio social não(0) sim (1)
 (8) Apoio espiritual não(0) sim (1)
 (9) Evitação comportamental não (0) sim (1)
 (10) Evitação cognitiva não (0) sim (1)
 (11) Distração cognitivo-comportamental não (0) sim (1)

OBS: Este item engloba mais de uma resposta.

QUESTÕES DE MORTE

NOÇÃO DE UNIVERSALIDADE

- Seres Inanimados

11) Vela morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, apresentando explicações relacionadas com a não funcionalidade do objeto. Por exemplo: a vela morre, quando apaga.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V - a criança responde “Não”, dando respostas ligadas ao não movimento do objeto ou atribuindo-lhe a ausência de alguma característica do ser vivo. Ex: Ele não tem sangue.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, dando respostas ligadas a ausência de movimento ou funcionalidade, além de ser capaz de classificá-la como um objeto (ser sem vida).

12) Relógio morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, apresentando explicações relacionadas com a não funcionalidade do objeto. Ex: quando quebra, pára de funcionar.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V - a criança responde “Não”, dando respostas ligadas ao não movimento do objeto ou atribuindo-lhe a ausência de alguma característica do ser vivo.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, sendo capaz de classificá-lo como um objeto/ ser sem vida.

13) Bicicleta morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, apresentando explicações relacionadas com a não funcionalidade do objeto.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V - a criança responde “Não”, dando respostas ligadas ao não movimento ou a não funcionalidade do objeto, ou atribuindo-lhe a ausência de alguma característica do ser vivo.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, sendo capaz de classificá-la como um objeto/ ser sem vida.

14) Pedra morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, apresentando explicações relacionadas com o fato da pedra ser quebrada (Ex: Quando quebra ela, aí morre).
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V - a criança responde “Não”, dando explicações do tipo: Não morre porque é dura, ou ela pode ser quebrada em vários pedacinhos, mas não morre.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, sendo capaz de classificá-la como ser sem vida.

15) A lua morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, indicando uma falta de compreensão da reversibilidade. Ex: “Ela morre, quando é de dia.”
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V - a criança responde “Não”, dando explicações do tipo: Não morre porque fica lá no céu, “ninguém pode tocar nela”. A criança também dá respostas indicando o domínio da reversibilidade. Ex: Quando é de dia, ela some (se esconde), mas à noite ela volta.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, sendo capaz de classificá-la como um ser sem vida.

16) O sol morre?

- (1) Categoria I – a criança responde não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, indicando uma falta de compreensão da reversibilidade. Ex: “Ele morre, quando é de noite.”.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V – a criança responde “Não”, dando explicações do tipo: Não morre porque fica lá no céu, “...Ninguém pode tocar nele”; “é muito quente.”. A criança também dá respostas indicando o domínio da reversibilidade. Ex: Quando é de noite, ele some (se esconde), mas quando é de manhã, ele volta.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Não”, sendo capaz de classificá-lo como um ser sem vida.

Seres Animados

17) A flor morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III a criança responde “Não”, dando explicações pouco sofisticadas. Ex: Porque Deus protege ela.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre sem água, luz calor.”. “Morre, quando é arrancada”.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Sim”, além de poder enfatizar as formas de morte, classifica-a como ser vivo.

OBS: O conteúdo formas de morte surgiu espontaneamente, no decorrer das entrevistas.

17.1) Formas de morte

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 17.1.1 Morte natural (fala de água, luz, calor) não (0) sim (1)
 17.1.2 Morte violenta (quando é cortada, arrancada) não (0) sim (1)
 17.1.3 Não mencionou não (0) sim (1)

18) A árvore morre

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por quê.
- (3) Categoria III – a criança responde “Não”, dando respostas pouco sofisticadas. Por exemplo, ela acredita que as folhas crescem, mas nasce uma árvore dentro da outra.
- (4) Categoria IV – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por quê.
- (5) Categoria V – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre sem água, luz calor.”. “Morre, quando é arrancada”.
- (6) Categoria VI – a criança responde “Sim”, além de poder citar ou não as formas de morte, classifica-a como ser vivo.

18.1) Formas de morte

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 17.1.1 Morte natural (fala de água, luz, calor) não (0) sim (1)
 17.1.2 Morte violenta (quando é cortada, arrancada) não (0) sim (1)
 17.1.3 Não mencionou não (0) sim (1)

19. Passarinho morre?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
- (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por que.
- (3) Categoria III – a criança responde “Não”, dando respostas pouco sofisticadas.
- (4) Categoria III – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por que.
- (5) Categoria IV – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre de pedrada, de doença, velhice.”

- (6) Categoria V – a criança responde “Sim”, e além de poder citar ou não as formas de morte, classifica-o como ser vivo.

19.1)

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 20.1.1 Morte natural (envelhecimento, doença) não (0) sim (1)
 20.1.2 Fatalidade (acidente) não (0) sim (1)
 20.1.3 Violenta (vítima de homicídio, suicídio) não (0) sim (1)
 20.1.4 Prática de atos delituosos (homicídio, roubo) não (0) sim (1)
 20.1.5 Não mencionou não (0) sim (1)
 20. O homem morreu?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
 (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por que.
 (3) Categ
 (4) Categoria III – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por que.
 (5) Categoria IV – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre de tiro, facada”, “... de doença, velhice.”
 (6) Categoria V – a criança responde “Sim”, e além de poder citar ou não as formas de morte, classifica-o como ser vivo.

20.1 Formas de morte

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 20.1.1 Morte natural (envelhecimento, doença) não (0) sim (1)
 20.1.2 Fatalidade (acidente) não (0) sim (1)
 20.1.3 Violenta (vítima de homicídio, suicídio) não (0) sim (1)
 20.1.4 Prática de atos delituosos (homicídio, roubo) não (0) sim (1)
 20.1.5 Não mencionou não (0) sim (1)

21. A mulher morreu?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
 (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por que.
 (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por que.
 (4) Categoria IV – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre de tiro, facada”, “... de doença, velhice.”
 (5) Categoria V – a criança responde “Sim”, e além de poder citar ou não as formas de morte, classifica-a como ser vivo.
 (7) indiceinvalio

Formas de morte

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 21.1.1 Morte natural (envelhecimento, doença) não (0) sim (1)
 21.1.2 Fatalidade (acidente) não (0) sim (1)
 21.1.3 Violenta (vítima de homicídio, suicídio) não (0) sim (1)
 21.1.4 Prática de atos delituosos (homicídio, roubo) não (0) sim (1)
 21.1.5 Não mencionou

22. A criança morreu?

- (1) Categoria I – a criança não sabe a resposta.
 (2) Categoria II – a criança responde “Não”, mas não sabe explicar por que.
 (3) Categoria III – a criança responde “Sim”, mas não sabe explicar por que.
 (4) Categoria IV – a criança responde “Sim”, enfatizando as formas de morte. Ex: “Morre de aborto, doença, velhice.”

- (5) Categoria V – a criança responde “Sim”, e além de poder citar ou não as formas de morte, classifica-a como ser vivo.

22.1 Formas de morte

Obs: algumas crianças citaram mais de uma forma de morte

- 22.1.1 Morte natural (envelhecimento, doença) não (0) sim (1)
21.1.2 Fatalidade (acidente) não (0) sim (1)
21.1.3 Violenta (vítima de homicídio, suicídio) não (0) sim (1)
21.1.4 Prática de atos delituosos (homicídio, roubo) não (0) sim (1)
21.1.5 Não mencionou não sim (1)

• SERES INANIMADOS

Vela morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

Relógio morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

Bicicleta morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

Pedra morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

Lua morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

Sol morre?

- (0) Não sabe a resposta.
(1) Errado sem explicação.
(2) Errado com explicação.
(3) Certo sem explicação.
(4) Certo com explicação.

• SERES ANIMADOS

A flor morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

A árvore morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

Passarinho morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

O homem morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

A mulher morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

22) A criança morre?

- (0) Não sabe a resposta.
- (1) Errado sem explicação.
- (2) Errado com explicação.
- (3) Certo sem explicação.
- (4) Certo com explicação.

23) *REPRESENTAÇÃO DA MORTE*

(Baseada nas questões: O que é a morte? A morte aparece para as pessoas ou não? A morte tem a chave para entrar nos lugares? A morte mora em algum lugar? A morte é alguém que vem para levar as pessoas?)

- (0) relacionada com eventos ligados ao ritual de morte em si (velório), ou a própria forma como a pessoa morreu (morte violenta, fatalidade, doença).
-

- (1) relacionada com crenças religiosas, descritas a partir de metáforas. Ex: “A morte é uma passagem para uma outra vida.”, ou com frases do tipo: “...é o fim da vida da pessoa na terra.”; “depende da vontade de Deus.”.
- (2) Alma/ espírito.
- (3) figura macabra/ assustadora/ fantasma
- (4) Diabo

24) REPRESENTAÇÃO DO MORTO

(Baseada na questão: “O que é estar morto?”, bem como em alguns recortes obtidos, no decorrer da entrevista.)

(0) corpo corpo e alma (1)

25) NOÇÃO DE NÃO FUNCIONALIDADE

Diz respeito a questões: Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto? Os mortos sonham? “Os mortos se movem ou não?; Os mortos abrem e fecham os olhos? Os mortos se levantam? Sentem fome, sede, frio? Os mortos respiram? Os mortos sabem quando alguém fala deles? Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não? Alguns bichinhos comem o corpo dos mortos ou não?.

(0) Pouca Média (1) Boa (2)

Pouca - a criança apresenta dificuldades de compreender aspectos relacionados com a morte biológica. Por exemplo, embora relacione a ausência de movimento ao morto, em nenhum momento menciona a cessação das funções corporais como causadora da morte; apresentando ainda uma incompreensão do processo de decomposição do corpo.

Média - a criança pode ter uma boa compreensão da ausência de movimento do corpo (restringe esta possibilidade à alma) e do processo de decomposição do corpo, mas sente uma certa dificuldade de entender a cessação das funções corporais. Por exemplo, responde a maioria dos itens corretamente, mas acha que o morto (corpo) sente frio ou calor.

Boa - a criança sempre que atribui alguma funcionalidade ao morto, refere-se à alma.

26) NOÇÃO DE IRREVERSIBILIDADE

Refere-se a questões como: “Se uma pessoa morresse, o que você faria por essa pessoa morta? O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver? Daria comida? Daria remédios? Levaria para o hospital?” Daria sangue novo para pessoa morta tornar a viver? Mandaria enterrar a pessoa morta?

Pouca (0) Média (1) Boa (2)

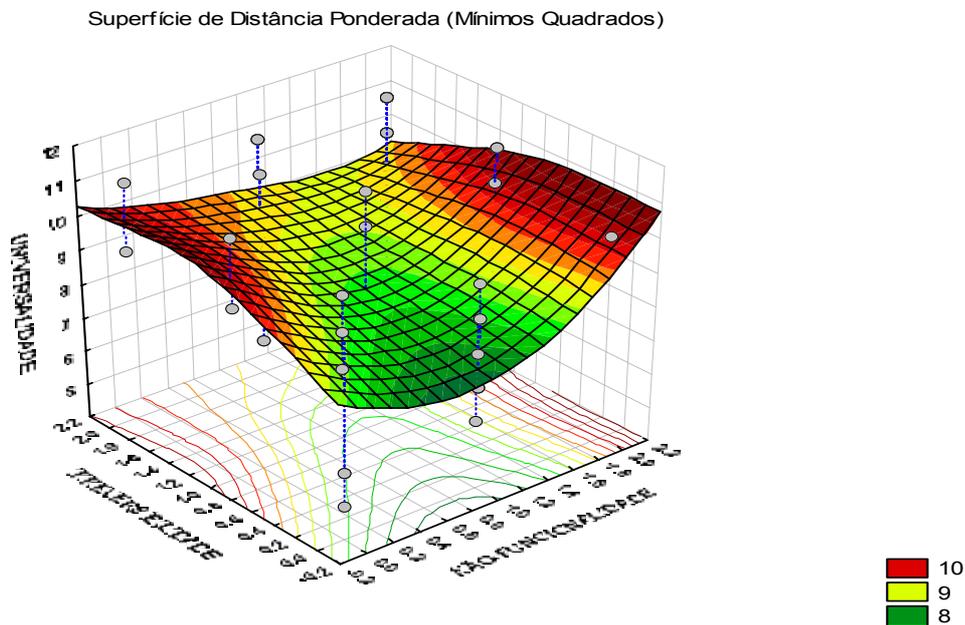
Pouca – a criança apresenta dificuldade, de um modo geral, de responder às questões relacionadas com esta noção.

Média compreensão – a criança responde corretamente algumas questões, embora acredite que seja possível a pessoa morrer, por um curto período de tempo, e depois retornar através de recursos médicos. Por exemplo, “...quando só faz um pouquinho de tempo que morreu, pode ser que o médico possa fazer alguma coisa.”. Acredita também que dando sangue novo ou trocando o coração seja possível tornar a viver.

Boa compreensão – a criança, durante todo o conjunto da entrevista, diz frases que indicam esta compreensão. Respondendo corretamente também a todos os itens relacionados com esta noção. Sempre que atribui alguma reversibilidade à vida do morto, refere-se ao espírito.

ANEXO E

Figura – Projeção tridimensional dos componentes de morte



A

figura ilustra uma superfície que melhor explica a relação matemática entre as variáveis. Observa-se que os pontinhos mais altos (que simbolizam as crianças) estão próximos do vermelho e os mais baixos, do verde. Os pontinhos mais altos, perto do vermelho têm universalidade e irreversibilidade altas, porém baixa não funcionalidade. Quando a universalidade é alta (bem no topo), a irreversibilidade também é. Agora se mudar o foco (pontinho), direcionando-o para alta não funcionalidade, percebe-se alta universalidade e baixa irreversibilidade. Parece que aqueles que têm a universalidade mais alta são aqueles ou que têm uma alta irreversibilidade e uma baixa não funcionalidade, ou o contrário. Mas se tiverem uma compreensão intermediária da não funcionalidade e uma universalidade baixa, aí nesse caso, a irreversibilidade é mediana. Em outra análise, funcionalidade e irreversibilidade estão associados. Os mais não funcionais tendem a ter uma irreversibilidade mais alta. A não funcionalidade com a universalidade apresenta uma relação estranha, porque se a não funcionalidade for muito baixa, ou muito alta, aí a universalidade diminui.

ANEXO F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS

Projeto de pesquisa: Emoções e estratégias de *coping* frente à morte em crianças em situação de rua e de nível socioeconômico médio.

Pesquisadora responsável: Adriana Karl Jerônimo Marques de Sá
End: Rua Antonio Valdevino da Costa, nº 280, Bloco 4, apt. 603. Cordeiro. Tel: 3226-0754 ou 9609-0324.

1. Natureza da pesquisa

Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem por objetivo realizar um estudo para verificar como crianças concebem a morte e as estratégias por elas utilizadas para lidar com as emoções.

2. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, certamente, algum sentimento de timidez que algumas pessoas sentem, quando estão sendo observadas ou entrevistadas.

3. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Os dados encontrados serão divulgados através da Dissertação de mestrado em Psicologia Cognitiva da UFPE, publicações ou em situações de ensino e seguirá a mesma conduta, omitindo os dados pessoais dos participantes.

4. Benefícios

O maior benefício é a possibilidade de encaminhamento psicológico, caso seja identificada a necessidade para tanto. No entanto, você estará colaborando com um estudo sobre o desenvolvimento emocional e mental das crianças, o que poderá trazer benefícios para todo um grupo social. No futuro, essas informações poderão ser utilizadas em benefício de famílias e crianças brasileiras.

5. Pagamento

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum tipo de despesa e nem retorno financeiro.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____
_____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em
participar da pesquisa.
Recife, / /

Nome da criança

Assinatura dos pais ou responsáveis

Pesquisadora
