Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, para obtenção do Título de Doutora em Saúde Mental, defendida pela psicóloga *WILMA DA COSTA TORRES*.
Campinas, 09 de Dezembro de 1996.

Prof. Dr. ROOSEVELT MOISÉS SMEKE CASSORLA
Orientador

WILMA DA COSTA TORRES

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A AQUISIÇÃO DO CONCEITO DE MORTE EM CRIANÇAS DE DIFERENTES CONDIÇÕES SÓCIO-EXPERIENCIAIS

TESE APRESENTADA AO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DE TÍTULO DE DOUTORA EM SAÚDE MENTAL

ORIENTADOR : PROF. DR. ROOSEVELT MOISÉS SMEKE CASSORLA

CAMPINAS, 1996

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA: UNICAMP
T636d
V. Ex.
TOMBO BC/ 30539
PROC. 281/97
C D
PREÇO R$ 11,00
DATA 24/05/97
Nº CPD
CM.00099431-4

Torres, Wilma da Costa

O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experienciais / Wilma da Costa Torres. Campinas, 1996.

320p

Tese (Doutorado - Saúde Mental)

UNICAMP - Faculdade de Ciências Médicas.

1. Criança - Morte - Conceito. 2. Cognição.

3. Condições sócio-experienciais.

Banca Examinadora da Tese de Doutorado

ORIENTADOR: PROF. DR. ROOSEVELT MOISÉS SMEKE CASSORLA

MEMBROS:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DATA: 29 / 12 / 96

À memória de meu pai que, sem saber, colocou-me diante do mais doloroso desafio: comprometer-me com o estudo da morte.

A todas as crianças e, em especial, àquelas abandonadas, desassistidas, violentadas, assassinadas, cujo sofrimento motivou este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roosevelt Moisés Smeke Cassorla, Orientador e Amigo, pelo grande incentivo e por sua especial habilidade para não impor limites, permitindo-me a liberdade de caminhar por meus próprios caminhos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, à Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual de Campinas, instituições que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao Juizado de Menores do Rio de Janeiro e às instituições governamentais e não-governamentais pela acolhida e inestimável colaboração.

Às crianças, sem as quais este trabalho não poderia ter sido realizado. Elas nos deram extraordinárias experiências.

Aos meus alunos, bolsistas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tanatologia - NEPT, Ana Cláudia, Ana Paula, Dilma, Manuel, Sandra e Sílvia, pelo empenho e competência com que se dedicaram à difícil tarefa de aplicação dos instrumentos e, sobretudo, pelo carinho dispensado às crianças. Uma palavra especial à Ana Cláudia, pelas incessantes buscas da bibliografia e à Sandra e Manuel pela paciência na editoração do texto.

À grande amiga Wanda Gurgel Guedes, por sua presença competente e afetuosa em cada fase deste percurso.

À minha irmã, Ruth da Costa Torres, companheira de todos os momentos, pelo incentivo permanente, por seu cuidado e pelas minuciosas revisões.

Ao Denis da Silva Gouvea, pelo inestimável apoio estatístico na fase do teste de hipóteses.

À amiga Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro pela disponibilidade para ajudar no momento oportuno.

À Beti, Iara, Rafael e Dorinha, pela acolhida sempre carinhosa e amiga.

À minha mãe, pelo amor e paciência com que acompanha todos os meus empreendimentos.

E, acima de tudo, minha gratidão a DEUS: Alfa e Ômega de minha aventura humana.

"O que a morte significa para a pessoa humana? A pergunta é inesgotável: trata-se do próprio mistério do Homem (...) Cada um dos verdadeiros problemas da filosofia contém todos os outros na unidade do mistério.

É necessário, portanto, se impor limites e buscar um fundamento na experiência para respostas possíveis; e sempre se é compelido a deixar de lado problemas extremamente importantes. Nossa busca nos parece inevitável no atual estado da filosofia. Estamos muito longe de uma verdadeira metafísica da morte assim como da vida."

Paul-Louis Landsberg

SUMÁRIO

Página

Agradecimentos iv

Lista das Tabelas x

Lista dos Anexos xx

Resumo xxi

1. Introdução 1

1.1. O Problema 2

1.2. Objetivos 14

1.3. Hipóteses 14

1.4. Definição dos Termos 15

2. Revisão da Literatura 17

2.1. Desenvolvimento do Conceito de Morte 21

2.1.1. Desenvolvimento do Conceito de Morte em Relação com a Idade Cronológica 22

2.1.2. Desenvolvimento do Conceito de Morte em Relação com a Estrutura Geral do Desenvolvimento Cognitivo 33

2.1.3. Desenvolvimento do Conceito de Morte em Situações Sócio-Experienciais de Confronto com a Morte 59

2.2. Desenvolvimento Cognitivo e Privação Sócio-Econômica e Cultural 81

2.2.1. A Teoria de Piaget: Influências Epistemológicas 81

2.2.2. Aplicações e Implicações da Teoria Piagetiana nos Estudos sobre Privação Sócio-Econômica e Cultural 94

2.2.2.1. Pesquisas Transculturais 97

2.2.2.2. O Debate Déficit/Diferença: Contribuição das Pesquisas Brasileiras 100

3. Metodologia 139

3.1. Amostra 140

3.2. Instrumentação 143

3.2.1. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte 143

3.2.2. Tarefas para a Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo 144

3.3. Procedimentos 145

3.4. Limitações do Método 153

4. Resultados 154

4.1. Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo nas Subamostras de Crianças em Condições de Carência Sócio-Econômica e de Marginalidade 155

4.2. Avaliação Quantitativa do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte 157

4.3. Relação entre Nível de Desenvolvimento Cognitivo e Conceito de Morte de Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica 158

4.4. Relação entre Nível de Desenvolvimento Cognitivo e Conceito de Morte de Crianças em Condição de Marginalidade 161

4.5. Comparação da Evolução do Conceito de Morte nas Três Dimensões - Extensão, Significado, Duração - entre Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais - Carência Sócio-Econômica, Marginalidade e Nível Sócio-Econômico Médio/Alto - com o Mesmo Nível Cognitivo 164

4.6. Análise das Respostas aos Itens do Instrumento de Sondagem ao Conceito de Morte 189

5. Discussão dos Resultados 215

6. Conclusões 230

7. Abstract 239

8. Referências Bibliográficas 241

9. Anexos 255

LISTA DAS TABELAS

Tabela: Página

1. Distribuição da Subamostra de Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica por Idade 142

2. Distribuição da Subamostra de Crianças em Condição de Marginalidade por Idade 142

3. Distribuição das Subamostras de Carência Sócio-Econômica e de Marginalidade por Período de Desenvolvimento Cognitivo 148

4. Distribuição dos Sujeitos das Subamostras de Carência Sócio-Econômica, de Marginalidade e de Nível Sócio-Econômico Médio/Alto por Período de Desenvolvimento Cognitivo 156

5. Média de Idade Cronológica das Três Subamostras nos Dois Níveis Cognitivos 156

6. Médias e Desvios Padrões das Três Subamostras nas Três Dimensões do Conceito de Morte 158

7. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica 159

8. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica 160

9. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica 161

10. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade 162

11. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade 163

12. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade 164

13. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 165

14. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 166

15. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 167

16. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 167

17. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 168

18. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 169

19. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 169

20. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 170

21. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 170

22. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 171

23. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 171

24. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 172

25. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 172

26. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 173

27. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 173

28. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo das Operações Concretas 174

29. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 174

30. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 175

31. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 175

32. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 176

33. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 176

34. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 177

35. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 177

36. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 178

37. Médias e Desvios Padrões das Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e do Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 179

38. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 180

39. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 180

40. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 181

41. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 182

42. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 182

43. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 183

44. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) 183

45. Médias e Desvios Padrões das Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e do Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 184

46. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 185

47. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 185

48. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 186

49. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 187

50. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 187

51. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 188

52. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 188

53. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) 189

D1. Distribuição das Crianças por Período de Desenvolvimento Cognitivo e Média de Idade em cada Período 291

D2. Escores Obtidos nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças dos Três Períodos Cognitivos 291

D3. Comparação entre as Médias Obtidas nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças dos Três Períodos Cognitivos e as Médias Obtidas pela Primeira Subamostra 292

D4. Médias e Desvios Padrões de Cada Grupo (Institucionalizadas e de Rua) da Subamostra em Condição de Marginalidade nas três Dimensões do Conceito de Morte 294

D5. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 294

D6. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 295

D7. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional 295

D8. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 296

D9. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 296

D10. Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas 297

F1. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Extensão do Conceito de Morte 304

F2. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Significado do Conceito de Morte 312

F3. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Duração do Conceito de Morte 319

LISTA DOS ANEXOS

Anexo: Página

A. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte: Dimensões e Itens Empregados 256

B. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte: Critérios de Atribuição de Pontos e Exemplos de Respostas 262

C. Tarefas para a Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo: Instruções e Descrições 282

D. Estudos Preliminares: 290

1. Comparação da Subamostra de Crianças de Nível Sócio-Econômico Médio/Alto com Uma Amostra Equivalente 290

2. Comparação entre as Médias Obtidas nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças de Diferentes Origens (Institucionalizadas e de Rua) da Subamostra em Condição de Marginalidade 293

E. Escores Obtidos nas Três Dimensões no Conceito de Morte pelas Crianças das Três Subamostras 298

F. Freqüência das Respostas das Crianças das Três Subamostras aos Itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte 304

RESUMO

Este estudo tem por objetivos: investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade; e comparar a evolução do conceito de morte entre crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica, de marginalidade e de nível sócio-econômico médio/alto com o mesmo nível cognitivo.

A revisão da literatura inclui as bases teóricas e os achados empíricos em duas áreas: desenvolvimento do conceito de morte; e desenvolvimento cognitivo e privação sócio-econômica e cultural.

Para a avaliação do conceito de morte utilizou-se o Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte (TORRES, 1979) que investiga três dimensões - extensão, significado e duração - do conceito de morte biológica. Para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo tarefas em moldes piagetianos foram empregadas.

A amostra total constitui-se de 532 crianças distribuídas entre as três subamostras: 183 de nível sócio-econômico médio/alto, 146 em condição de carência sócio-econômica e 203 em condição de marginalidade. Para testar a relação entre desenvolvimento cognitivo e conceito de morte de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade e para comparar o conceito de morte entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais com o mesmo nível cognitivo foram empregadas análises da variância multivariada quando o conceito era considerado globalmente e análises da variância simples quando cada uma das dimensões era considerada isoladamente.

As respostas das crianças das subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte foram também qualitativamente avaliadas e comparadas com as das crianças de nível sócio-econômico médio/alto, analisadas em estudo precedente (TORRES, 1979), a fim de obter informações sobre as respostas típicas das crianças de cada nível cognitivo em cada uma das condições sócio-experienciais.

Os resultados da avaliação do nível cognitivo revelaram que crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade apresentam uma defasagem cognitiva em relação às crianças de nível sócio-econômico médio/alto.

Em relação à evolução do conceito de morte os resultados confirmaram uma relação entre desenvolvimento cognitivo e conceito de morte em crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade, reforçando os achados do estudo precedente (TORRES, 1979) com crianças de nível sócio-econômico médio/alto.

Os resultados da comparação do conceito de morte de crianças de diferentes condições sócio-experienciais com o mesmo nível cognitivo e mesma faixa etária revelaram diferenças significativas entre as três subamostras. Da mesma forma, a avaliação qualitativa das respostas das crianças ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte apontou para diferenças quanto ao conteúdo das mesmas.

Com base nos resultados obtidos concluiu-se que crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade quando comparadas com seus pares de nível sócio-econômico médio/alto apresentam uma inadequação do conceito de morte que, associada à defasagem cognitiva e às próprias condições sócio-experienciais, pode concorrer para reduzir o leque de modalidades adaptativas e ser um dos fatores determinantes da opção pela violência destas crianças.

Sugestões são feitas no sentido de uma ação educativa que possibilite às crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade alcançar um instrumental cognitivo que lhes permita pensar sua realidade a fim de poder superá-la.

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. O Problema

As razões para a investigação sobre o desenvolvimento das concepções da morte na infância são imperiosas tendo em vista que o conceito de morte é um dos princípios organizadores mais importantes da vida, com impacto significativo na formação da personalidade e no desenvolvimento cognitivo. (FEIFEL, 1959; KASTENBAUM & AISENBERG, 1983; PIAGET, 1947, 61a; YALOM, 1980).

Entretanto pode-se dizer que as duas grandes teorias do desenvolvimento - a psicanálise e a epistemologia genética - exerceram inicialmente um papel encobridor nas pesquisas sobre este tema, na medida em que a psicanálise ortodoxa afirma que as preocupações e os pensamentos acerca da morte somente aparecem depois do período edipiano, como produto simbólico do medo da castração, e os teóricos piagetianos afirmam que a compreensão de conceitos somente se dá quando as estruturas cognitivas da criança atingem as operações formais, no início da adolescência. Tais generalizações, da teoria freudiana e da teoria piagetiana, podem prontamente levar à conclusão de que a criança nas primeiras fases do desenvolvimento nada compreende sobre a morte, contribuindo, desta forma, para que somente nas duas últimas décadas tenha-se iniciado um crescente interesse acerca de como as crianças conceitualizam a morte.

Alguns teóricos e observadores, entre eles ADAH MAURER (1966, 74) defendem a tese de que a criança descobre a morte desde uma idade muito precoce, antes dos dois anos. MAURER (1966, 74) argumenta que a relação inicial da criança com a morte resulta de suas experiências alternativas como os padrões periódicos do dormir e acordar, os quais estabelecem as bases para a criança desenvolver percepções dos diferentes estados da existência: o "ser" e o "não ser". O jogo do "peek-a-boo", por exemplo, é um pequeno experimento com os estados do "ser" e do "não ser". Uma vez que nesta fase "aparecer é ser" e "desaparecer é não ser", não se encontrar no espaço perceptivo da criança significa

não existir. Para ADAH MAURER (1966, 74) estes padrões comportamentais, esses pequenos experimentos com o "ser" e o "não ser", revelam que a criança percebe a morte desde a mais tenra idade.

Outros teóricos do desenvolvimento e entre eles GESELL, IGL, AMES (1971a), entretanto, consideram que a criança na fase inicial do desenvolvimento, antes dos dois anos, não tem nenhuma compreensão da morte. Adotando-se um ponto de vista extremado, poder-se-ia afirmar que mesmo na presença de estímulos óbvios relacionados com a morte a criança muito pequena não chega sequer a acercar-se da concepção do adulto. Entretanto, pode-se também contra-argumentar afirmando que embora conceitos abstratos e bem verbalizados estejam acima do alcance da criança pequena isto não significa necessariamente que ela não tenha nenhuma compreensão da morte. Entre os dois extremos - de nenhuma compreensão e do pensamento abstrato integrado - há muitas formas pelas quais a criança pode entrar em relação com a morte e, portanto, a observação das operações mentais que a criança realiza desde as etapas iniciais do desenvolvimento pode vir a confirmar a hipótese de que a morte é o primeiro desafio intelectual vital à mente da criança e, conseqüentemente, o primeiro estímulo para seu contínuo desenvolvimento. A tarefa dos pesquisadores, portanto, consiste em investigar como as crianças percebem e conceituam a morte em diferentes etapas do desenvolvimento.

As investigações sobre a compreensão da morte pela criança que começaram com o trabalho pioneiro de SCHILDER & WECHSLER (1934), prosseguindo com os estudos de NAGY (1948, 59), cresceram na década de 60, e se intensificaram nas décadas de 70 e 80. Entre estas pesquisas pode-se distinguir (1) aquelas que indagam acerca da idade em que as crianças compreendem a morte e (2) aquelas que além de focalizar a idade, procuram investigar se a compreensão de cada componente está relacionada com o nível de desenvolvimento global.

Apesar do amplo corpo de informações , os dados levantados demonstram que estes estudos ainda não são conclusivos, podendo-se destacar entre as principais razões dessas inconsistências:

- a maneira como os diferentes pesquisadores definem o conceito de morte, nem sempre focalizado em sua multidimensionalidade. O conceito de morte não é um conceito unitário e, portanto, sua avaliação requer uma abordagem que considere seus principais componentes: universalidade, não funcionalidade e irreversibilidade.

- a dificuldade da tarefa proposta para a avaliação do conceito de morte. Enquanto várias pesquisas que se utilizam de tarefas verbais solicitam que as crianças dêem simples respostas do tipo sim ou não, outras exigem a definição da palavra morte (ANTHONY, 1972), outras uma redação acerca da morte (BOLDUC, 1972), havendo outras ainda que exigem que as crianças dêem justificativas lógicas das respostas (WHITE, ELSOM, PRAWAT, 1978; TORRES, 79).

  Evidentemente, cada um destes tipos de tarefa faz exigências diferentes das crianças, o que concorre para as inconsistências entre os resultados. Além disso, há aquelas pesquisas que não se utilizam de tarefas verbais, mas de desenhos (CHILDERS & WIMMER, 1971; LONETTO, 1980), de observação de jogos espontâneos (ROCHLIN, 1967) e de jogos dirigidos (HANSEN, 1973; WEININGER, 1979).

- a avaliação do nível cognitivo através de tarefas de conservação. Embora a maioria das pesquisas se utilize de tarefas de conservação, estas variam, pelo menos, em relação a quatro dimensões: (1) quanto às tarefas específicas utilizadas (exemplo: número, volume); (2) quanto ao número de tentativas por tarefa; (3) se o critério para a realização da conservação se baseia apenas nos julgamentos corretos ou se uma explicação adequada para este julgamento também é exigida e (4) o número total de julgamentos corretos e

explicações requeridas para que as crianças sejam classificadas como tendo capacidade de conservar.

Do ponto de vista histórico, as primeiras pesquisas, ou seja, aquelas que lançaram as bases para a investigação do conceito de morte como um fenômeno de desenvolvimento, focalizaram exclusivamente a idade cronológica com que a criança típica compreende os três componentes do conceito de morte, presumindo ser esta variável um critério útil de desenvolvimento ou um importante indicador de maturidade física e psicológica.

A pesquisa de NAGY (1948, 59) que representa o ponto de partida para examinar como as crianças conceituam a morte em diferentes idades, assim como os estudos que se seguiram (MELEAR, 1973; BOLDUC, 1972; TALLMER, FORMANEK, TALLMER, 1974; WEININGER, 1979; SWAIN, 1979; etc.), apontam para um desenvolvimento progressivo deste conceito em função da idade, observando-se algum consenso entre estes pesquisadores em relação às percepções iniciais da criança sobre a morte, e maior ambigüidade nos resultados no que se refere à idade em que se dá a aquisição dos três componentes. Assim, de modo geral, os achados apontam para o fato de que as crianças nas fases iniciais do desenvolvimento freqüentemente pensam sobre a morte como reversível, atribuem funções definidoras da vida às coisas mortas e não acreditam na universalidade e na inevitabilidade da morte.

No que se refere à idade em que se dá a aquisição definitiva dos três componentes, observa-se entre os achados das pesquisas uma ampla margem de idades o que, provavelmente, se deve às diferenças quanto às populações estudadas e quanto aos procedimentos empregados. Entretanto, segundo SPEECE & BRENT (1984) a maioria das pesquisas sugere que a idade de aquisição para a irreversibilidade, não funcionalidade e universalidade situa-se em torno dos 7 anos.

Esta conclusão, de que a idade de 7 anos é a idade suficiente para a aquisição dos três componentes do conceito de morte, pressupõe uma outra questão, isto é, a da seqüência da aquisição, que implica em saber se a aquisição dos três componentes se dá simultaneamente como resultado de uma aquisição cognitiva subjacente mais ampla, em uma seqüência invariante, ou independentemente uma da outra. Embora os dados não sejam

conclusivos, como a idade entre 5 e 7 anos é aquela em que, na maioria das crianças, se efetua a transição do período pré-operacional para o operacional concreto, eles sugerem que a aquisição dos três componentes se faz simultaneamente, sendo a etapa concreta aquela em que ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente na aquisição do conceito de morte.

Como a compreensão da morte na criança não se faz independentemente do desenvolvimento cognitivo global, além da idade esta tem sido a variável mais empregada na investigação sobre a aquisição do conceito de morte, sendo que KASTENBAUM & AISENBERG (1983) forneceram os fundamentos lógicos da relação entre o conceito de morte e a maturação da cognição. KASTENBAUM (1967) ao estudar a relação entre o desenvolvimento do conceito de morte e o desenvolvimento cognitivo global destaca que a descoberta perceptual e cognitiva da morte se faz em um contexto de complexa mudança da atividade intelectual da criança, e afirma que a compreensão sobre a morte na criança não poderá ser plenamente entendida sem uma apreciação do seu desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, teoricamente é razoável supor que embora a etapa concreta seja crucial para a aquisição deste conceito, a compreensão madura da morte só poderá se completar na etapa formal, quando a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente. Também KOOCHER (1972) assinala que a perspectiva mais lógica para iniciar a investigação sobre o conceito de morte é ligando-o à estrutura do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a compreensão da morte ou de qualquer outro fenômeno natural está limitada pela capacidade com que a criança é capaz de perceber, interpretar, classificar e integrar o estímulo de seu ambiente.

Desta forma, apesar do efeito inicial inibidor da teoria de Piaget, muitas pesquisas, utilizando-se em sua maioria da abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo, foram planejadas para investigar a relação entre o desenvolvimento do conceito de morte e as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Entre estes estudos, alguns (ANTHONY, 1972; KANE, 1978, 79; ROBINSON, 1978; SAFIER, 1964; STEINER, 1965) concluíram pelo desenvolvimento de uma compreensão da morte paralela às etapas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, sem contudo manifestarem uma preocupação com os modos específicos pelos quais a capacidade de

conceitualizar os diferentes componentes do conceito de morte se relaciona com o desenvolvimento cognitivo. Um outro grupo de pesquisas procurou especificar as relações lógicas a nível mais microscópico, examinando esta relação empiricamente em crianças de diferentes níveis piagetianos e sugerindo algumas aptidões como sendo realizações cognitivas específicas essenciais à compreensão dos três componentes do conceito de morte (HANSEN, 1973; HORNBLUM, 1978; KALMBACH, 1979; TOWNLEY & THORNBURG, 1980; BLUM, 1976; KOOCHER, 1974; TORRES, 79).

Da mesma forma que as pesquisas que focalizam a aquisição do conceito de morte como um fenômeno de desenvolvimento em função da idade não são conclusivas, também aquelas que focalizam a aquisição deste conceito como um fenômeno de desenvolvimento em função do nível cognitivo não o são, uma vez que a evidência relativa ao nível do desenvolvimento cognitivo necessário e/ou suficiente para a compreensão da morte é ainda insuficiente. Uma das razões que pode ser apontada para explicar as inconsistências desses resultados, além daquelas já mencionadas, está no fato de que como o desenvolvimento cognitivo se confunde com a idade, estando ambos fortemente correlacionados, a maioria destes estudos que focalizam o desenvolvimento cognitivo não se preocupa em controlar a idade. Além desta dificuldade existem aquelas inerentes a toda pesquisa sobre desenvolvimento, isto é, a de investigar processos longitudinais, como o da evolução de conceitos, a partir de dados obtidos em estudos transversais. Por último, existem outras dificuldades de ordem teórica na tentativa de incorporar a teoria piagetiana do desenvolvimento ao estudo sobre o conceito de morte, ou na tentativa para aplicar as etapas do desenvolvimento cognitivo como um princípio organizador dos dados das pesquisas. A teoria de Piaget enfatiza o desenvolvimento em um contexto independente, sem considerar as experiências da criança com a morte. Estas experiências entretanto parecem afetar de forma significativa as respostas da criança sobre a morte, conforme destacam SPEECE & BRENT (1984) e STAMBROOK & PARKER (1987), o que aponta para a necessidade de um modelo de desenvolvimento que considere não apenas o desenvolvimento cognitivo em geral mas também o conhecimento da criança sobre o tema, ou suas experiências com a morte. A evidência atual sugere que tanto as diferenças em função da idade como as diferenças em função do nível cognitivo podem ser moderadas por variáveis tais como experiência

religiosa, experiências com a morte, nível sócio-econômico, etc. Entretanto, poucas são as pesquisas que se preocupam com os efeitos destas variáveis na aquisição do conceito de morte.

Com relação à variável experiência religiosa, à exceção de GARTLEY & BERNASCONI (1967), MCINTIRE, ANGLE, STRUEMPLER (1972), WEININGER (1979) e TORRES (1979), os demais pesquisadores não indicam a orientação religiosa específica dos sujeitos da amostra, embora seja razoável supor que a orientação religiosa desempenhe um papel importante no desenvolvimento do conceito de morte.

Com relação às experiências com a morte, embora alguns pesquisadores tenham investigado a possibilidade de que estas possam ter um efeito facilitador no desenvolvimento do conceito de morte mais realista (GARTLEY & BERNASCONI, 1967; PECK, 1966; BOLDUC, 1972; KANE, 1979; DERRY apud JENKINS & CAVANAUGH, 85/86; REILLY, HASAZI, BOND, 1983; COTTON & RANGE, 1990), a literatura sobre o impacto dessas experiências ainda é inconsistente, inclusive porque o nível de experiências com a morte não é bem definido e, por vezes, é restritamente definido, limitando-se a perda de um dos pais ou irmãos.

Um tópico importante para investigação, ainda muito pouco estudado, diz respeito ao impacto que uma doença terminal pode ter sobre a conceitualização da criança acerca da morte. Nesta área, entretanto, alguns estudos se destacam como os de NATTERSON & KNUNDSON (1960), WAECHTER (1971), SPINETTA, RIGLER, KARON (1974), EASSON (1974), ADAMS (1979), SHARE (1972), BLUEBOND-LANGNER (1974, 77, 78), MORRISEY (1963), que reforçam o ponto de vista de clínicos segundo os quais a criança terminal chega a uma compreensão da morte antes da idade que as pesquisas com a criança sadia sugerem.

Uma outra linha de investigação pouco desenvolvida se refere ao impacto que a tendência suicida possa ter na aquisição do conceito de morte, sobretudo no que se refere à dimensão irreversibilidade. Alguns pesquisadores (MCINTIRE et al.., 1972; SCHILDER & WECHSLER, 1934; ORBACH & GLAUBMAN, 1978, 79a e b), postulam que as crianças que tentam suicídio têm conceitos de morte "distorcidos" ou "imaturos", tais como a morte como processo reversível, mais do que as crianças não suicidas. ROSENTHAL & ROSENTHAL (1984) também encontraram algumas importantes diferenças no conceito de morte de pré-

escolares suicidas em função da causalidade do gesto suicida. SHAFFER & FISHER (1981) consideram que, entre os fatores causais, a crença na reversibilidade pode em muito contribuir para o comportamento suicida. O maior problema destas pesquisas, entretanto, se refere à dificuldade para distinguir componentes afetivos dos cognitivos no que concerne à crença na reversibilidade.

Em relação à variável classe social, WASS (1995) chama a atenção para a importância da mesma enfatizando que as crianças não adquirem a compreensão e nem o temor da morte em um vazio, pois crescem em uma sociedade e aprendem pela absorção suas características. Entretanto, apesar disto, são ainda poucas as pesquisas que consideram esta variável. Apesar da escassez de informações das pesquisas existentes sobre as características das populações estudadas, observa-se que, de modo geral, os estudos focalizam crianças brancas, da área urbana e de classe média, podendo-se citar como exceções os estudos de ZWEIG (1977) com crianças negras de classe baixa, o de ORBACH & GLAUBMAM (1978, 79a) com crianças de classe baixa, o de SCHONFELD & SMILANSKY (1989), que compara crianças israelitas e americanas de classe baixa, e os de MCINTIRE et al. (1972) e de TALLMER et al. (1974), que comparam crianças de baixo nível sócio-econômico com as de classe média. Nesta última pesquisa a classe sócio-econômica surge como uma variável relevante na conceituação da morte, uma vez que, segundo os dados encontrados, as crianças de classe social baixa tendem a aprender aspectos úteis e funcionais do conceito de morte mais facilmente do que as de classe média.

Como se constata, os dados extraídos de estudos sistemáticos acerca das variáveis que possam afetar as cognições sobre a morte são ainda insuficientes e portanto muitas questões permanecem em aberto.

No Brasil, existe um quase total vazio nesta área de investigação, podendo-se citar como uma exceção o estudo de TORRES (1979) com o objetivo de estudar a relação entre nível de desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte e de descrever as características do conceito de morte nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Nesta pesquisa um instrumento de sondagem do conceito de morte foi especialmente elaborado para avaliar três dimensões - extensão, significado, duração - do conceito de

morte e tarefas em moldes piagetianos foram utilizadas para avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo. Os três níveis de conceito de morte identificados nesta pesquisa, descritivos do pensamento da criança nos diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo, demonstraram como o conceito de morte evolui da infância à adolescência. No nível 1, as crianças não estabelecem de maneira clara a oposição entre animados e inanimados e ainda não atingiram o grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres - inorgânicos - que não morrem porque não têm vida. Também neste nível, embora as crianças não neguem a morte, são incapazes de separá-la da vida; admitem vida na morte - quer de forma explícita, quer atribuindo a fatores externos a impossibilidade do morto realizar atividades ou ter sensibilidade - e não compreendem a morte como processo definitivo e irreversível. Este tipo de conceituação é característico das crianças do subperíodo pré-operacional, cuja média de idade foi de 5 anos e 7 meses.

No nível 2, as crianças progridem em sua capacidade para distinguir entre animados e inanimados, mas não são totalmente capazes de dar explicações lógico-categoriais da causalidade, persistindo a atribuição de causas específicas para a morte; já fazem oposição clara entre vida e morte e não mais atribuem vida e consciência ao morto; definem a morte em termos perceptivos, reconhecendo sobretudo a imobilidade do morto. A morte é já compreendida como uma condição definitiva. Este tipo de conceituação é característico das crianças do subperíodo de operações concretas, cuja idade média foi de 9 anos e 5 meses.

Finalmente, no nível 3, as crianças são capazes de estabelecer claramente a ampla distinção entre animados e inanimados, e de dar explicações lógico-categoriais da causalidade da morte. Também neste nível as crianças começam a reconhecer a morte como parte da própria vida, como um processo que opera internamente, implicando a cessação da vida corporal. Suas explicações são amplas, envolvendo generalizações e/ou enfoque à paralisação de órgãos essenciais. Este tipo de conceituação é característico da criança do período de operações formais, cuja idade média foi de 11 anos e 6 meses.

Os dados obtidos por meio do exame das respostas das crianças ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte apontam para a importância do nível de desenvolvimento cognitivo na evolução deste conceito confirmando estudos precedentes (ANTHONY, 1972;

KOOCHER, 1972; KANE, 1978, 79; ROBINSON, 1978; etc.) e para uma confirmação das formulações baseadas em Piaget, segundo as quais o conceito de morte se desenvolve em interação com os conceitos de animado/inanimado, de tempo, de quantidade, de conservação/não conservação, causação e probabilidade (KASTENBAUM, 1959; KASTENBAUM & AISENBERG, 1983; FERGUNSON, 1978).

Assim, os dados da pesquisa demonstram como as características de egocentrismo e animismo infantil, descritas por Piaget, influenciam o pensamento da criança pré-operacional sobre a morte. Em virtude do animismo, a criança tende a imputar vida a entidades não vivas e a perceber os objetos externos a sua própria imagem, isto é, como seres vivos e conscientes, o que a impede de estabelecer a distinção entre seres animados e inanimados. Além disso, a não aquisição da noção de constância (ou conservação) do objeto, nesta etapa, explica a dificuldade da criança para compreender, por exemplo, que a lua - seja ela minguante, crescente, nova ou cheia - é a mesma lua, ou que a lua de hoje é a mesma lua de ontem. Finalmente, também nesta fase, a concepção de tempo da criança é ainda de um tempo circular e periódico, o que interfere na estruturação do conceito de animado/inanimado. A dificuldade para estabelecer esta distinção fica demonstrada nas respostas das crianças pré-operacionais em relação aos astros - sol e lua - justamente aqueles que regulam os ritmos externos de dia e noite e, portanto, aparecem e desaparecem.

O ponto crucial no qual as mudanças parecem ocorrer é no nível das operações concretas, exatamente como Piaget poderia ter predito, uma vez que é neste subperíodo que surgem as mais importantes estruturas cognitivas. Graças à aquisição da reciprocidade, bem como ao desenvolvimento da noção de constância do eu (ou identidade) que se dá paralelamente com o desenvolvimento da noção de constância do objeto, a aceitação de vida na morte e a crença na temporalidade e reversibilidade da morte desaparecem como um fenômeno real para a criança neste período. De posse da noção de reciprocidade, a criança já é capaz de observar que os outros são diferentes dela própria e têm experiências diferentes, tornando-se assim capaz de expressar a permanência da morte física mesmo sem ter tido experiência com ela.

Finalmente, quando as operações formais são atingidas, a criança adquire a capacidade de usar plenamente o seu potencial cognitivo para lidar com qualquer tipo de problema. O pensamento do tipo proposicional torna a criança capaz de lidar com a morte em termos realmente conceituais; abandonando a concretude das explicações ela passa a enfatizar as qualidades essenciais, a estabelecer aplicações gerais do significado da morte, a levantar hipóteses e a fazer inferências em relação à mesma. Paralelamente, ao mesmo tempo em que o conceito de morte se completa, o adolescente vive a experiência da individualidade como uma aquisição recente. E, como dizem KASTENBAUM & AISENBERG (1983), sentir-se como indivíduo, quando esta aquisição é recente, significa a experiência de si mesmo como indivíduo sozinho. Ser indivíduo sozinho é estabelecer uma relação nova com a morte.

Considerando que esta primeira pesquisa investigou a relevância da variável cognitiva no desenvolvimento do conceito de morte e lidou apenas com crianças de nível sócio-econômico médio/alto, pretende-se dar continuidade às investigações sobre aquisição do conceito de morte incluindo amostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade.

Na medida em que o principal objetivo da epistemologia genética é o de descrever e explicar os fundamentos e a dinâmica da estrutura do conhecimento e sua gênese, nunca se propôs a esclarecer teórica ou empiricamente os problemas relacionados com a privação cultural, embora PIAGET (1966, 68) tenha reconhecido a influência da transmissão educacional e cultural como sendo um dos fatores que afetam a aquisição progressiva das estruturas do pensamento. A partir da década de 60, entretanto, iniciou-se, na Europa e nos Estados Unidos, um debate sobre a privação cultural e seus efeitos no desempenho das crianças de diferentes níveis sócio-econômicos. A partir deste debate, a teoria piagetiana passou a inspirar estudos experimentais sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças, inclusive no Brasil (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1984; MONTOYA, 1983; CARRAHER, CARRAHER & SCHLIEMANN, 1982; CARRAHER & SCHLIEMANN, 1983; FREITAG, 1984, 85; MORO, 1983, 84, 86, etc.) os quais apontam cada vez mais para as aplicações e implicações da

teoria piagetiana nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças socialmente carentes.

No Brasil, os estudos acerca da capacidade cognitiva de crianças em condição de privação cultural configuram duas linhas de interpretação, destacando-se um grupo que defende a hipótese de "déficit" e, portanto, a tese de que o meio sócio-econômico e cultural pobre é lesivo ao desenvolvimento intelectual dessas crianças (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1984; MONTOYA, 1983, etc.) e outros que defendem a hipótese da diferença e que, portanto, se propõem a demonstrar a inexistência de deficiência cognitiva das mesmas. (CARRAHER et al. 1979, 82, 83, etc.).

Cabe destacar que da mesma forma que ocorre com relação às pesquisas sobre a aquisição do conceito de morte também os estudos sobre o efeito da privação sócio-econômica e cultural no desenvolvimento cognitivo não são conclusivos, permanecendo o impasse acerca das hipóteses déficit/diferença, embora alguns autores (ARENDT, 1987, 93) defendam a tese de que esses dois pontos de vista não se excluem mutuamente.

O problema da presente pesquisa foi suscitado pelas divergências entre os resultados de estudos que apontam para o déficit cognitivo decorrente da privação cultural como um fator impeditivo para aquisição de conceitos (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1984; MONTOYA, 1983, etc.) e estudos sobre a aquisição do conceito de morte que apontam justamente para a condição de privação sócio-econômica como um fator de aceleração na aquisição deste conceito (MCINTIRE et al., 1972; TALLMER et al., 1974, etc.).

A finalidade da presente pesquisa, portanto, é a de complementar o estudo precedente (TORRES, 1979), investigando o conceito de morte não apenas em função do nível cognitivo, mas considerando também o impacto que condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade possam ter sobre a aquisição deste conceito. Desta forma, pretende-se trazer alguns subsídios para a elucidação do impasse criado acerca da variável sócio-econômica e cultural na aquisição de conceitos, especificamente naquela do conceito de morte. Uma vez que esta investigação focaliza o conceito de morte em suas múltiplas dimensões - extensão, significado, duração - poderá propiciar uma releitura de dados obtidos em outras investigações.

1.2. Objetivos

Imediatos:

- Verificar a relação entre desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte em crianças de duas condições sócio-experienciais: 1) de carência sócio-econômica e 2) de marginalidade;
- Comparar a evolução do conceito de morte entre crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica, de marginalidade e de nível sócio-econômico médio/alto, com o mesmo nível cognitivo.

Mediatos:

- Complementar estudo anterior que investiga o conceito de morte em crianças de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo de nível sócio-econômico médio/alto.
- Prover psicólogos e pesquisadores da área da saúde mental de informações teórico-práticas sobre o impacto de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade na aquisição do conceito de morte, visando uma ação profilática mais eficaz.

1.3. Hipóteses

- Crianças em condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, tal como avaliadas por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado, duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

- Crianças em condições sócio-experienciais de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliadas por tarefas piagetianas diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

- Crianças do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, tal como avaliadas por tarefas piagetianas e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

1.4. Definição dos termos

- Conceito de Morte

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

- Dimensões do Conceito

  Refere-se aos componentes do conceito de morte biológica, operacionalmente definidos da seguinte forma:

Extensão: grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem, obtido através das respostas aos itens do Instrumento de Sondagem

do Conceito de Morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto. Refere-se à universalidade da morte.

Significado: grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte, obtido através das respostas aos itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto. Refere-se à não funcionalidade da morte.

Duração: grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte, obtido através das respostas aos itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte, especialmente planejados para avaliar este aspecto. Refere-se à irreversibilidade da morte.

- Condições Sócio-Experienciais

Refere-se à diferentes condições ou circunstâncias experienciadas pela criança e que podem afetar a aquisição do conceito de morte.

No presente estudo, o termo "condições sócio-experienciais" refere-se à condição sócio-econômica e cultural das crianças investigadas e foi operacionalmente definido em três níveis: o das crianças que pertencem a famílias de nível sócio-econômico médio/alto, residentes em bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e freqüentando regularmente escola particular; o das crianças que pertencem a famílias que vivem em situação de carência sócio-econômica (pobreza), residentes em bairro da periferia da cidade do Rio de Janeiro e freqüentando regularmente escola pública; o das crianças que se encontram em condições de marginalidade, isto é, abandonadas, desassistidas, em situação de absoluta miséria e privação, vivendo nas ruas ou acolhidas por instituições.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DA LITERATURA

"Tanto em nossa vida como em nosso universo um só acontecimento conta: nossa morte."

Maeterlinck

Como se dá esta aprendizagem ?
Através de que caminhos evolutivos ?

Filósofos e teólogos sempre se preocuparam com as idéias do homem sobre a morte. A psicologia, entretanto, a exemplo do que ocorreu em outras ciências, não fez da morte um tema prioritário até a metade do século XX, século que se caracteriza pelo movimento em direção a pesquisa dos extremos, isto é, em direção às origens e aos limites.

A rigor, esta jornada em direção às origens e aos limites, embora seja um comportamento arquétipo e portanto característico de todas as culturas e de todas as gerações, se transforma, a partir deste século, em um movimento que assinala um marco em diferentes áreas do conhecimento. Assim, paralelamente às pesquisas acerca da estrutura micro e macrofísica do átomo e da origem do universo, que investigam os limites e as origens do cosmo, aos estudos sobre as tribos primitivas, que investigam a gênese da humanidade e da sociedade, aos estudos acerca dos ciclos culturais, que investigam o fim e a morte das culturas, e aos estudos sobre as origens e os elementos puros da arte, surgem na psicologia deste século numerosas investigações acerca das origens e dos limites da vida individual, isto é, do nascimento e da infância, e da velhice e da morte.

Na Psicologia, destacam-se como marcos desta investigação em direção às origens e aos limites da vida a psicanálise de Freud e a teoria analítica de Jung sobre o psiquismo individual e coletivo, dentro de uma abordagem psicodinâmica, e a epistemologia genética de Jean Piaget, que investiga as origens do conhecimento na criança.

Os estudos acerca das cognições da criança sobre a morte situam-se dentro deste contexto, na medida em que investigam áreas fronteiriças da vida humana em duas direções, ou seja, para trás, em direção à infância e ao nascimento, e para frente, em direção à velhice e à morte. Estes estudos sobre as cognições da morte se iniciaram na década de 60 e se intensificaram a partir das décadas de 70 e 80. Um primeiro levantamento das publicações a partir do Psychological Abstracts e do Annual Review of Psychology (TORRES, 1978, 1979, 1980a) demonstra que até o início da década de 70 cerca de 10 pesquisas apenas investigavam as cognições da morte na criança, de um ponto de vista evolutivo; já um segundo levantamento, focalizando as décadas de 70, 80 e 90, revela a existência de uma ampla gama de informações sobre este tópico, provenientes de mais de 50 pesquisas.

No Brasil, embora a década de 70 assinale o início de um interesse crescente da parte de vários investigadores em relação ao tema da morte, no que diz respeito aos estudos sobre as cognições da morte na criança permanece uma lacuna, podendo-se citar como única pesquisa a de TORRES (1979).

No movimento em direção às origens e aos limites, um dos problemas teóricos mais persistentes da psicologia do desenvolvimento é aquele que se refere às origens e ao processo de construção do conhecimento na criança. Piaget destaca-se como sendo provavelmente o mais importante teórico do desenvolvimento cognitivo pela prioridade e constância na investigação da gênese do conhecimento, submetendo-a pela primeira vez na história da ciência e da psicologia a um tratamento experimental sistemático. A relevância de sua teoria pode ser avaliada não só pelo fato dela ter sobrevivido àquelas que lhe são contemporâneas, tais como a de Gesell, Guthrie, Hull, Tolman e Spence, como também pelo fato de ter atraído o interesse de disciplinas tão diversas como a física, a biologia, a filosofia e a educação, além da psicologia.

O principal objetivo da epistemologia genética é o de descrever e explicar os fundamentos e a dinâmica do conhecimento humano em sua gênese no indivíduo e na sociedade. Rejeitando tanto a tese empirista, segundo a qual a cognição se constrói a partir do dado externo, quanto a tese inatista, que defende um pré-formismo na cognição humana, Piaget adota uma posição epistemológica construtivista-interacionista. Acredita na

capacidade intrínseca do indivíduo de passo a passo construir suas estruturas de pensamento e ajustá-las às influências e ao intercâmbio com o meio. Desta forma desvaloriza parcialmente o meio social, ou, pelo menos, não enfatiza o papel das transformações sociais como eixo das evoluções no desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, a epistemologia genética nunca se propôs a esclarecer teórica ou empiricamente problemas relacionados com a privação cultural. Não obstante, apesar dos estudos sobre privação cultural e seus efeitos no desempenho da criança terem se iniciado sem o recurso à Piaget, à medida que foram se desenvolvendo passaram a se inspirar em seus trabalhos.

No Brasil, estes estudos se iniciaram na década de 80, configurando pelo menos duas grandes linhas de investigação sobre a capacidade cognitiva das crianças em situação de privação cultural.

Na revisão da literatura pretende-se apresentar as bases teóricas e os achados empíricos em duas áreas: desenvolvimento do conceito de morte e desenvolvimento cognitivo e privação sócio-econômica e cultural.

Com relação a primeira área - desenvolvimento do conceito de morte -, esta revisão pretende realizar uma análise crítica das pesquisas disponíveis, considerando o conceito de morte inicialmente em sua relação com a idade cronológica e posteriormente com a estrutura geral do desenvolvimento cognitivo, tendo em vista serem estes os dois critérios mais comumente empregados na investigação sobre a conceituação da morte na criança.

Paralelamente esta revisão fará uma análise das pesquisas que focalizam o conceito de morte não mais em termos da criança modal, mas daquelas crianças que vivem em e sob determinadas situações sócio-experienciais raras, variáveis e dolorosas de confronto com a morte tais como a terminalidade, a perda e o luto, o suicídio e a carência sócio-econômica e cultural.

A inclusão de uma pesquisa em cada uma dessas amplas divisões não obedece a um critério rígido, uma vez que algumas pesquisas se utilizaram de mais de um preditor. Quando isto ocorre, a inclusão se faz em função da relevância atribuída na própria pesquisa a cada um desses preditores. Pela mesma razão, algumas pesquisas descritas em uma seção são apenas mencionadas em outra.

Com relação à segunda área - desenvolvimento cognitivo e privação sócio-econômica e cultural -, esta revisão pretende realizar uma análise crítica das principais aplicações e implicações da teoria piagetiana nos estudos sobre privação cultural, com ênfase no debate déficit versus diferença, focalizando principalmente pesquisas brasileiras.

2.1 Desenvolvimento do Conceito de Morte

A abordagem multidimensional do conceito de morte é fundamental para que se tenha uma visão mais clara do que a criança nas diferentes etapas de seu desenvolvimento é capaz de compreender acerca da morte. Daí a importância de preceder a revisão da literatura nesta área com a definição de cada um dos principais componentes ou dimensões deste conceito.

Irreversibilidade - refere-se à compreensão de que o corpo físico não pode viver depois da morte. Portanto, inclui o reconhecimento da impossibilidade de mudar o curso biológico ou de retornar a um estado prévio. Outros termos usados para designar este componente são: morte como final (GARTLEY & BERNASCONI, 1967); morte como permanente (KOOCHER, 1972, 74); morte como irrevocável (CHILDERS & WIMMER, 1971; KANE, 1979; WHITE et al., 1978); duração da morte (TORRES, 1979).

Não funcionalidade - refere-se à compreensão de que todas as funções definidoras da vida cessam com a morte. Este componente foi também chamado de disfuncionalidade (KANE, 1978, 1979); cessação (NAGY, 1948, 59; MELEAR, 1973; JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86; TOWNLEY & THORNBURG, 1980; WHITE et al., 1978) e significado da morte (TORRES, 1979).

Universalidade - refere-se à compreensão de que tudo que é vivo morre. Também este componente foi definido de diferentes maneiras, tais como: inevitabilidade (BOLDUC, 1972); morte como evento pessoal (SWAIN, 1979; KOOCHER, 1972, 74);

morte como possibilidade imediata (GARTLEY & BERNASCONI, 1967); extensão da morte (TORRES, 1979).

2.1.1 Desenvolvimento do Conceito de Morte em Relação com a Idade Cronológica

NAGY (1948, 59) estabelece as bases para se considerar o conceito de morte como um fenômeno de desenvolvimento. Sua pesquisa é o ponto de partida das investigações que irão focalizar o conceito de morte tomando inicialmente como critério de desenvolvimento a idade cronológica e posteriormente o nível cognitivo.

Analisando as idéias acerca da morte de 378 crianças húngaras, entre 3 e 10 anos, expressas através de palavras ou desenhos, NAGY encontrou evidências para a existência de 3 etapas:

Etapa 1 - a criança até 5 anos não vê a morte como irreversível, mas a percebe como gradual e temporária. Esta etapa de desenvolvimento é caracterizada pela atribuição de vida e consciência ao morto. Não existe a não vida. Portanto, é uma etapa em que, devido ao animismo infantil, a morte é um evento impossível.

Etapa 2 - a criança entre as idades de 5 e 9 anos revela uma forte tendência para personificar a morte que, não obstante, já é compreendida como irreversível mas não ainda como inevitável.

Etapa 3 - a criança acima de 9 anos reconhece a morte como cessação das atividades do corpo e como inevitável. A morte é entendida como um processo que ocorre em todos os seres vivos e cujo resultado perceptual é a dissolução da vida do corpo. Na medida em que a criança compreende a morte como um processo que opera dentro de nós, ela realiza sua natureza universal.

PECK (1966), em sua pesquisa, investigou a influência da idade cronológica, da idade mental ou do Q.I., da classe social e das experiências (dilaceradoras) de vida no desenvolvimento do pensamento da criança acerca da morte.

A amostra era composta de 144 crianças brancas, do sexo masculino , sendo 24 para cada nível de idade entre 3.6 e 9.6 anos. Os instrumentos utilizados foram uma versão reduzida do Stanford-Binet, uma escala para avaliar a classe social dos pais e questionários para medir o nível de desenvolvimento do conceito de morte e os graus de experiências dilaceradoras de vida.

Com relação ao conceito de morte, PECK estabeleceu 5 etapas de desenvolvimento que iam desde a ausência de conceito (nível 1) até aplicações universais e generalizações do significado da morte. Com relação à medida das experiências dilaceradoras de vida o instrumento desenvolvido explora, na parte 1, experiências com a morte em um contínuo que ia de nenhuma experiência até experiência da morte da mãe; na parte 2, equivalentes simbólicos da morte cujo contínuo ia de nenhuma separação até separação da criança de seu lar, quer por doença ou outra razão.

A primeira hipótese, planejada para determinar se o desenvolvimento do conceito de morte da criança poderia ser delineado em 5 etapas, foi apenas parcialmente confirmada, pois nenhuma das crianças da amostra alcançou o 5º nível de compreensão. Portanto, os resultados em relação a esta hipótese sugerem que o desenvolvimento do conceito de morte da criança pode ser explicado em função de 4 etapas associadas a diferentes níveis de idade.

A segunda hipótese, planejada para determinar se o nível de formação do conceito estaria positivamente relacionado com a idade mental quando a idade cronológica era mantida constante, foi confirmada.

A terceira hipótese, planejada para determinar se o nível de formação do conceito estaria positivamente relacionado com a idade cronológica quando a idade mental era mantida constante, foi confirmada. Adicionalmente foi constatado que, embora tanto a idade cronológica como a idade mental se relacionem significativamente com o desenvolvimento do conceito de morte, a relação com a idade cronológica é maior do que com a idade mental. Em relação ao Q.I., os níveis do conceito de morte das crianças com Q.I. normal ou

baixo não apresentaram diferenças significativas, ao contrário dos níveis de conceito das crianças com Q.I. normal e alto que foram significativamente diferentes.

A quarta hipótese, planejada para determinar se o desenvolvimento do conceito de morte seria modificado pela classe social das famílias das crianças, não foi confirmada.

A quinta hipótese, planejada para determinar se o nível do conceito de morte estaria positivamente correlacionado com as experiências dilaceradoras (morte, separação, doença), não foi confirmada.

GARTLEY & BERNASCONI (1967) em sua pesquisa tinham como objetivo estudar o desenvolvimento de atitudes frente à morte e o conceito de morte das crianças. A amostra era constituída de 60 alunos de uma escola católica, cujas idades iam de 5.5 a 14 anos. De acordo com a série escolar, os sujeitos foram classificados em grupos de A a G. O instrumento utilizado foi uma entrevista não estruturada. A flexibilidade do instrumento foi, segundo os autores, intencional, uma vez que as crianças tinham idades diferentes e suas experiências com a morte também deveriam diferir. Não obstante, todos os alunos de cada série escolar deveriam ter recebido o mesmo ensino acadêmico e religioso.

Os resultados observados, de acordo com os agrupamentos, foram os seguintes:

Grupo A - os conceitos são relativamente desestruturados e flexíveis. Todas as crianças deste grupo pareciam ter certeza de que as pessoas mortas não respiram, mas muitas tinham dúvidas sobre se as pessoas mortas eram ou não capazes de sentir. A morte não é vista como uma possibilidade imediata, mas relegada para o futuro. (Crianças entre 5.5 e 6.4 anos)

Grupo B - a morte surge associada a funções não essenciais: estar deitado, não respirar, ter os olhos fechados. A morte ainda permanece como remota e distante no futuro. (6.6 a 7.5 anos)

Grupo C - os conceitos abstratos ainda não estão bem formados e não são bem manipulados, permanecendo, assim, uma tendência para a

contradição. Neste grupo, todas as crianças reconhecem a morte como uma possibilidade imediata. (7.5 a 8.4 anos)

Grupo D - as respostas se tornam mais pormenorizadas. Muitas causas de morte são associadas com a violência. (8.5 a 9.5 anos)

Grupo E - as respostas das crianças são mais reticentes e menos ingênuas do que as dos grupos anteriores. Continuam relacionando a morte com causas violentas. (9.6 a 10.11 anos)

Grupo F - a diferença entre este grupo e o anterior não é significante. Observa-se, entretanto, a enumeração de um maior número de causas da morte, bem como a noção de decomposição do corpo.

Grupo G - as respostas são mais maduras do que as dos grupos E e F. As causas de morte são menos violentas, surgindo explicações em termos de causas naturais. (10.10 a 14 anos)

De acordo com esses resultados os autores concluíram que o conceito de morte se solidifica e se amplia com a idade. A personificação e a reversibilidade encontradas em outras pesquisas não foram observadas. Todas as crianças acreditavam em sua própria morte, embora isto fosse algo muito distante para as mais jovens. Os autores observaram, ainda, que as crianças que tinham experimentado a morte na família eram bastante realistas em relação ao tema. O fato de ter tido um animal que tivesse morrido também aumentava o conhecimento. As crianças eram capazes de distinguir entre morte humana e animal.

GESELL et al. (1971a e b) analisaram o desenvolvimento progressivo do conceito de morte nas idades de 5 a 16 anos. Constataram, como a maioria dos investigadores, que até os 5 anos a idéia de morte é escassa ou nula. Aos 5 anos o conceito se torna um tanto mais realista mas a morte é ainda um processo reversível; a pessoa morta é aquela que carece de atributos dos vivos, reconhecendo, a criança, sobretudo, a imobilidade do morto. Nas idades de 6 a 7 anos a criança associa a morte à causas específicas - velhice, assassinato, doença, etc. - mas ainda como um processo reversível. Não compreende a morte como um processo

biológico, interessando-se por ela em termos de experiência humana específica. A idade de 8 anos é caracterizada por uma aceitação não emocional da inevitabilidade da morte para todos, inclusive para ela mesma. O conceito de morte das crianças de 9 anos parece refletir uma grande preocupação com os aspectos biologicamente essenciais. Nas idades de 10 e 11 anos, as crianças já compreendem que a morte implica em um processo de deterioração do corpo. A partir dos 11 anos, a criança começa a teorizar sobre o que acontece depois da morte, tendo início a especulação metafísica. Aos 12 anos, revelam uma maior preocupação com a natureza da outra vida, especulação que cresce aos 13 anos, embora a morte seja vista como distante de um futuro imediato. Aos 14 anos a vida é mais importante do que a morte e as crianças revelam o desejo de vivê-la plenamente antes de morrer. A idade de 15 anos é marcada por um ceticismo em relação à imortalidade e, finalmente, aos 16 revelam que apesar de pensarem pouco na morte são grandemente afetadas quando passam por uma experiência com a mesma.

CHILDERS & WIMMER (1971) estudaram 75 crianças (38 meninas e 37 meninos), de 4 a 10 anos de idade, utilizando o método de discussão individual, seguido de uma série de perguntas.

De acordo com os resultados obtidos, concluíram que o conhecimento da morte não é independente da idade, embora a natureza desta relação necessite de pesquisas posteriores. Encontraram ainda que depois da idade de 9 anos a compreensão da morte como um fenômeno universal se estabelece, mas que a compreensão da morte como irrevocável não se desenvolve sistematicamente nos sujeitos, uma vez que nenhum dos grupos de idade estava seguro da irrevocabilidade da morte. Em todos os níveis a incerteza quanto à irrevocabilidade foi maior do que em relação aos outros componentes do conceito de morte. Os autores não encontraram diferença quanto ao conceito de morte entre os grupos de crianças com experiência e sem experiência com a morte.

BOLDUC (1972) realizou uma pesquisa com 104 crianças da cidade de Nova York, de 9 a 14 anos, com os seguintes objetivos: comparar o nível de conceito de morte de crianças que haviam sofrido experiências com a morte através da perda de um dos pais ou irmão, com o conceito de morte de crianças que não haviam passado por tais experiências;

demonstrar o desenvolvimento progressivo do conceito de morte na criança em função da idade; explorar as experiências das crianças em relação a diferentes aspectos da morte.

Seis situações hipotéticas de morte foram desenvolvidas para serem utilizadas como medida cognitiva do conceito de morte. Uma entrevista programada foi planejada para obter informações sobre as experiências das crianças com os diferentes aspectos da morte.

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

1. **Nível descritivo** - neste nível, o sujeito relata o que observa diretamente ou o que outros relataram em suas conversas sobre a morte e o morto.

   a) aspectos concretos da morte: descrição da inabilidade do morto para agir ou sentir e/ou observações sobre movimentos corporais que não são mais possíveis para ele;

   b) aspectos afetivos da morte: sentimentos estão associados com experiências de morte, mas sem explicação para os mesmos.

2. **Nível causal** - neste nível, explicações causais são dadas quanto à cessação das funções vitais que determinam o estado de não vida.

   a) aspectos concretos da morte: descrição de aspectos corporais do morto que levam a um estado de não vida o que revela crescente aptidão do sujeito para apreender o significado das causas da morte;

   b) aspectos afetivos da morte: identificação das causas dos sentimentos associados à morte

3. **Nível inferencial** - neste nível, as respostas são abstratas e ultrapassam o que é diretamente observado. Os sujeitos inferem conseqüências da morte tanto para ele quanto para os outros.

   a) aspectos abstratos da morte: inferências sobre as diferentes possibilidades de uma outra vida. A incerteza acerca da natureza da morte e de uma vida depois da morte também são expressas;

b) aspectos afetivos da morte: maior conhecimento das implicações positivas e negativas do significado da morte para ele mesmo e para os outros.

Os resultados obtidos revelaram diferenças significativas quanto ao nível de conceito de morte entre crianças que sofreram experiências com a morte e aquelas que não passaram por esse tipo de experiência ($F=6.88$, $p<.05$). A análise das respostas às situações hipotéticas de morte e a entrevista programada apontaram para o papel das experiências com a morte no desenvolvimento de um nível mais alto do conceito de morte.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa - demonstrar o desenvolvimento progressivo do conceito de morte na criança -, os resultados encontrados indicaram que há diferenças quanto ao nível de resposta às situações hipotéticas de morte em crianças de diferentes idades. Análises posteriores revelaram, entretanto, que essas diferenças só ocorrem quando o intervalo entre uma idade e outra é de mais de um ano.

MELEAR (1973) investigando através de entrevistas as idéias acerca da morte em 41 crianças de 3 a 12 anos (23 meninos e 18 meninas) classificou as respostas das mesmas em 4 categorias:

Categoria 1 - escassez de conceitos e relativa ignorância do significado da morte, sendo que muitos sujeitos equacionam morte com acidente ou doença (crianças entre 3 e 4 anos).

Categoria 2 - a morte é considerada como um estado temporário; nesta categoria as crianças negam o caráter definitivo da morte, concebendo-a como reversível e atribuindo sentimentos e funcionamento biológico ao morto similares aos dos vivos (crianças de 4 a 7 anos).

Categoria 3 - a morte é considerada como definitiva, mas o morto funciona biologicamente. As crianças parecem saber que o morto não pode ser trazido de volta à vida, mas acreditam que o mesmo pode ouvir, ver ou sentir (crianças de 5 a 10 anos).

Categoria 4 - a morte é definitiva e implica na cessação de todas as funções biológicas (crianças entre 6 e 12 anos).

De acordo com os resultados encontrados, MELEAR concluiu que há um progresso gradual do conceito de morte em função da idade no que se refere à compreensão dos componentes de irreversibilidade e de cessação das funções corporais.

TALLMER et al. (1974) realizaram uma pesquisa com os seguintes objetivos: verificar se as crianças de baixo nível sócio-econômico teriam um conceito de morte mais adequado em cada nível de idade do que as crianças de classe média; verificar se a orientação dos pais e as experiências reais com a morte afetariam a aquisição do conceito de morte; verificar se o conceito de morte teria aspectos de desenvolvimento similares àqueles encontrados nos estudos de outros conceitos; verificar se a aquisição do conceito de morte seria mais tardia do que a de outros conceitos.

A amostra era constituída de 199 crianças (100 meninos e 99 meninas), de 3 a 7 anos. Como instrumentos foram utilizados: um questionário sobre a aquisição do conceito animado/inanimado; três pranchas do Thematic Test Apperception (TAT) de Murray; itens de completação de sentenças; entrevista com os pais.

Os resultados apontaram para uma influência da classe social na conceituação da morte. A diferença entre crianças de classe social baixa e média foi significativa. As crianças de classe social baixa revelaram um conceito de morte mais adequado do que as crianças da classe média.

As explicações dos pais e experiências de morte reais relatadas pelos pais (morte de animais, dos avós, etc.) têm pouco efeito na evolução do conceito de morte. Não obstante, os resultados das amostras em relação às diferenças em função da classe social levaram as autoras a especular que as experiências de vida das crianças de classe baixa, sobretudo no que se refere ao confronto direto com a morte, favorecem a compreensão do conceito de morte.

No que se refere ao terceiro objetivo - verificar se o conceito de morte tem aspectos evolutivos similares àqueles encontrados em pesquisas sobre outros conceitos - os dados sugeriram que os conceitos de morte e o conceito de animado/inanimado das crianças mais velhas eram mais adequados do que os das crianças menores. Sugeriram, entretanto, que o conceito de morte se desenvolve mais lentamente do que a diferenciação entre animados e inanimados. Portanto, a idade parece relacionar-se significativamente com as etapas do conceito de morte.

BEAUCHAMP (1974), em sua pesquisa, investigou o conhecimento dos conceitos de irreversibilidade, causalidade, universalidade e o medo da morte em função da idade cronológica, do sexo, da classe social e da maturidade social. Utilizou como instrumentos a Escala de Maturidade Social de Vineland, a fim de verificar os níveis de desenvolvimento social, e o Questionário de Percepção da Morte de Beauchamp. A amostra era composta de 44 crianças de 3 anos e de 46 crianças de 5 anos. Os resultados revelaram que as crianças de 3 anos, ao contrário das de 5 anos, não compreendem a morte como universal. Ao comentarem a causalidade da morte, as crianças de 3 anos incluem causas que não são realistas na cultura ocidental (raiva, vingança, etc.). As crianças de 5 anos já percebem a morte como universal e irreversível e sugerem causas realistas para a mesma. Também manifestam menos medo da morte do que as crianças de 3 anos. Não foi encontrada diferença significativa em função do sexo ou classe social para os dois grupos de idade. Entretanto, em relação à classe social, foi observada uma tendência das crianças de classe média para darem respostas mais realistas no que concerne à universalidade, irreversibilidade e causalidade da morte do que as crianças de classe social baixa ou da classe trabalhadora. O grupo de classe média também revelou menos medo.

ZWEIG (1977) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar os efeitos da idade, do sexo, da experiência com a morte e do nível sócio-econômico no conceito de morte das crianças. A amostra era constituída de 115 crianças negras e 23 crianças brancas, de 8 a 12 anos. Um questionário de 62 itens foi aplicado a essas crianças a fim de avaliar suas percepções frente à morte.

Os resultados apontaram para diferenças significativas em função da idade, do sexo, da raça e experiência com a morte em muitos dos aspectos do conceito de morte pesquisados. Revelaram que as crianças não percebem necessariamente a morte como permanente e universal, mas algumas crianças pensam na morte como um estado transitório. A personificação da morte não foi encontrada como uma característica típica, embora esta crença tenha sido evidenciada em alguns sujeitos.

SWAIN (1979) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a natureza dos conceitos de morte (finitude, inevitabilidade e conhecimento da morte como evento pessoal) em crianças de diferentes idades e de verificar se estes conceitos eram influenciados por variáveis tais como sexo, nível de educação dos pais e influência religiosa. Utilizando-se de uma entrevista semi-estruturada, examinou 120 crianças de 2 a 16 anos.

De acordo com os resultados, a idade foi a única variável a correlacionar significativamente com o conceito de morte. As crianças entre 2 e 4 anos percebem a morte como reversível, improvável e não aplicável a elas pessoalmente. As crianças entre 5 e 7 anos vêem a morte como irreversível e não acreditam na funcionalidade do morto, embora expressem crença na vida espiritual após a morte. Para elas a morte não é improvável , embora continuem acreditando, como as crianças menores, que a morte pode ser acidental ou conseqüência de punição. Somente as crianças entre 14 a 16 anos expressam um amplo conhecimento de que a causalidade natural da morte a torna inevitável. Portanto, os resultados indicam que, embora as crianças difiram em seu conceito sobre a morte ao longo de um contínuo de idade, a maior mudança parece ocorrer entre 5 e 7 anos, isto é, quando as crianças entram na escola, e na adolescência, quando os conceitos se tornam abstratos e a possibilidade da morte pessoal mais real.

WEININGER (1979) estudou 60 crianças, de 4 a 9 anos de idade, de nível sócio-econômico similar - classe média urbana - com a finalidade de explorar as maneiras pelas quais a assimilação dos conceitos de morrer e de morto se expressa através da linguagem e de jogos. Os instrumentos utilizados foram materiais de jogo e uma entrevista constituída das 4 perguntas utilizadas por KOOCHER (1972).

Os resultados da pesquisa sugeriram que a compreensão dos conceitos de morto e de morrer é função da idade. Entretanto, ao comparar as respostas das crianças com a observação das mesmas em situação de jogo, o autor constatou que a compreensão era maior do que a expressão verbal parecia sugerir. Somente a partir dos 8 ou 9 anos os jogos e as expressões verbais tornam-se congruentes.

Em relação à compreensão da irreversibilidade da morte, avaliada através da questão "Como você faz as coisas mortas tornarem a viver ?", os resultados revelaram que a mesma não é função da idade, uma vez que 67% das crianças falam acerca da morte como não permanente e, além disso, em nenhuma faixa etária, até os 10 anos, as crianças estão seguras da irreversibilidade.

Em relação à compreensão da morte como universal, avaliada através da pergunta "Quando você irá morrer ?", os resultados apontaram para uma evolução em função da idade, uma vez que respostas mais abstratas em relação à essa questão aumentam com a idade.

DERRY (1979 apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86) a fim de investigar o conceito de morte em crianças, elaborou um questionário estruturado e multidimensional, o Derry Death Concept Scale (DDCS), padronizado em uma amostra de 609 sujeitos, representativa de uma ampla variação de background sócio-econômico. Em sua pesquisa, visava, ainda, investigar a relação entre conceito de morte, nível cognitivo, idade mental, idade cronológica, nível sócio-econômico, sexo e experiência. Encontrou em seus resultados correlações moderadas entre os escores em conceito de morte e idade mental bem como entre os escores de conceito de morte e idade cronológica. As crianças com experiências relacionadas com a morte e àquelas com experiências de separação (sem morte) apresentaram conceito de morte mais avançado do que as crianças sem este background. O nível sócio-econômico, o sexo e a denominação religiosa não correlacionaram com o conceito de morte.

2.1.2 Desenvolvimento do Conceito de Morte em Relação com a Estrutura Geral do Desenvolvimento Cognitivo

As maiores evidências para a compreensão do conceito de morte como um fenômeno de desenvolvimento surgem a partir da década de 60 e se intensificam na década de 70 com os estudos que investigam o conceito de morte utilizando como critério de desenvolvimento o nível cognitivo. A compreensão da morte pela criança não se faz isoladamente de outros desenvolvimentos que ocorrem em sua vida cognitiva geral. Assim, é razoável supor que a conceitualização da morte na criança variará de acordo com o seu nível de desenvolvimento global. KASTENBAUM & AISENBERG (1983), entre outros, forneceram os fundamentos lógicos para a relação entre o conceito de morte e a maturação da cognição. A compreensão de um conceito altamente abstrato e complexo como o conceito de morte requer uma aptidão para distinguir entre animados e inanimados, compreender o significado da constância do objeto (conservação), diferenciar o self dos objetos não self, compreender o conceito de tempo e seu fluxo do passado para o presente e o futuro. Daí o interesse de se relacionar as etapas de conceituação da morte com as estruturas cognitivas.

Cabe lembrar que, apesar do efeito inibidor inicial da teoria de Piaget, muitas pesquisas passaram a se utilizar da abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo para este tipo de investigação.

ANTHONY (1940, 72) em sua pesquisa realizada em 1940 com 128 crianças inglesas, examinou como o conceito de morte se desenvolve nas crianças em função da idade e da inteligência. Avaliou o desenvolvimento do conceito de morte através de três métodos: registro dos comportamentos das crianças feitos pelos pais; definição da palavra morto inserida no subteste de vocabulário da escala de Terman-Merril; um teste de complementação de estória, traduzido da forma francesa elaborada por Madeleine Thomas. A relação entre conceito de morte e idade foi estudada mais precisamente pelo segundo método.

A partir de dados obtidos pelas diferentes técnicas utilizadas e principalmente da análise das definições da palavra morto, ANTHONY identificou 5 categorias para o significado da morte:

Categoria A - aparente ignorância, pelos padrões adultos, do significado da palavra morto.

Categoria B - interesse pela palavra ou fato associado a conceitos limitados ou errôneos.

Categoria C - nessa categoria não há evidência de não compreensão do significado da palavra morto, mas a definição é dada tomando como ponto de referência (a) fenômenos não biologicamente ou logicamente essenciais ou (b) fenômenos especificamente humanos. Em suas respostas as crianças, neste nível, se referem à morte de pessoas e mencionam alguns aspectos da morte como funerais, por exemplo.

Categoria D - definição correta, essencial, mas limitada. Nesta etapa, as crianças dão respostas que evidenciam a compreensão dos aspectos mais abstratos da morte, mas ainda não são capazes de expressar a generalização, ou seja, suas respostas são associadas exclusivamente aos seres humanos.

Categoria E - definição ou descrição ampla, lógica ou biológica da morte.

Os achados da pesquisa de ANTHONY apontaram para um desenvolvimento do pensamento conceitual da morte na direção ascendente da categoria A para a categoria E em função da idade cronológica e, principalmente, da idade mental. Da mesma forma que a pesquisa de NAGY (1948, 59), indicaram 3 etapas de desenvolvimento do conceito de morte na criança. Nenhuma criança abaixo de 5 anos deu respostas que fossem classificadas na categoria C, isto é, todas as respostas enquadraram-se nas categorias A e B. Nenhuma criança abaixo dos 8 anos deu respostas que pudessem ser enquadradas nas categorias D ou E. A assimilação completa do conceito de morte só surgiu em torno dos 12 anos e não em torno dos 10 anos, como na pesquisa de NAGY. ANTHONY também discute o fato de que

respostas de personificação não surgiram nas crianças inglesas por ela examinadas, argumentando que esta característica, citada na pesquisa de NAGY, provavelmente se explica em função do idioma e do ambiente das crianças húngaras.

Segundo ANTHONY, o marco crucial no desenvolvimento do conceito de morte ocorre entre as idades de 7-8 anos, quando as crianças dão respostas da categoria C. Esta etapa é decisiva porque somente a partir dela é que a criança define morto como negação de vivo. Isto não significa, entretanto, que a antítese mais ampla entre o orgânico e o inorgânico esteja necessariamente dentro da capacidade de classificação verbal da criança.

Os resultados desta pesquisa sugerem, portanto, que há uma associação positiva entre idade cronológica e principalmente idade mental e desenvolvimento conceitual da morte.

Retomando e enriquecendo seu estudo realizado em 1940, ANTHONY (1972) aprofunda a discussão sobre as etapas do conceito de morte e estabelece uma relação entre a noção de vida e causalidade. Esta ampliação de perspectiva a leva a teoria do animismo infantil e aos estudos sobre a aquisição da noção de causalidade e, portanto, conseqüentemente a PIAGET (1947, 61a), que considera a mentalidade infantil diferente da do homem civilizado por ser animista e pré-lógica.

Em relação ao conceito de morte, assinala ANTHONY, a transição da categoria A - de aparente ignorância do significado da morte - para a categoria B - de compreensão limitada do significado da morte - é caracterizada pela presença do "por que" prevalecendo sobre "o que", envolvendo essa transição o desenvolvimento do conceito de causa que se faz a partir dos três anos. É na etapa B e não na A que o conceito de morte emerge, e esta emergência só pode ser compreendida se o desenvolvimento da apreensão da causalidade for considerado.

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

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

Observando a preocupação da criança de 6, 7 anos com o tema da morte, PIAGET (1961a) considera que esta é importante para o desenvolvimento e o amadurecimento do conceito de causalidade. Tudo parece regulado para a criança até que se torna consciente da diferença entre vida e morte. A partir daí a idéia de morte incentiva a curiosidade da criança pois, se tudo é acasalado a um motivo, a morte exige uma explicação especial. Se a criança nesta etapa fica confusa com a idéia de morte é justamente porque, em sua concepção das coisas, a morte surge como inexplicável. PIAGET, ao estudar a linguagem e o pensamento da criança, coloca esta questão e afirma que entre as perguntas que a criança faz sobre as plantas, os animais e o corpo humano, são precisamente aquelas que se referem à morte que a farão abandonar a etapa de puro finalismo e adquirir a noção de causalidade estatística ou acaso.

Aprofundando estas considerações de PIAGET, ANTHONY demonstra como a criança progride, realizando uma série de descobertas, chegando intelectualmente à concepção das leis da natureza e da causalidade operando em acordo com tais leis. Abandona assim a indução causal e começa a ponderar sobre a universalidade da lei natural. Ao estabelecer a relação entre morte e humanidade como uma categoria na qual ela própria está logicamente incluída atinge o máximo de seu desenvolvimento.

SAFIER (1964) realizou uma pesquisa com os seguintes objetivos: verificar se haveria relação entre as formações dos conceitos de vida e de morte nas crianças; verificar se um critério comum ligaria os conceitos de vida e de morte em cada etapa do desenvolvimento. A amostra era composta de três grupos de meninos das idades de 4 e 5, 7 e 8 e 10 e 11 anos. Os instrumentos utilizados foram um teste de animismo composto de 10 palavras estímulos, modeladas segundo Piaget, sendo que 6 se referiam a objetos inanimados e 4 a objetos animados, e uma entrevista para elucidar o critério adotado pelas crianças para suas decisões acerca dos conceitos de vida e morte, visando respostas que estabelecessem ou negassem um "rationale" comum ligando os conceitos de vida e morte.

As respostas das crianças foram classificadas por dois juízes em 5 categorias previamente estabelecidas, sendo que duas delas foram criadas para classificar respostas que não puderam ser categorizadas adequadamente, quer porque foram induzidas pelo orientador, quer devido às limitações das mesmas.

Quanto ao primeiro objetivo, os resultados em relação aos diferentes grupos foram as seguintes:

Grupo 1 - as crianças de 4 e 5 anos tendem a perceber vida e morte de maneira global. Percebem todas as coisas como vivas mas em um fluxo constante, isto é, vida e morte são temporárias e reversíveis. Os conceitos de animismo e de morte se relacionam um com o outro.

Grupo 2 - nas crianças de 7 e 8 anos, os conceitos de animismo e de morte não se relacionam no mesmo nível do grupo anterior. Uma possível explicação para esse resultado é a de que a criança de 7 anos, de acordo com a teoria de Piaget, encontra-se em uma fase de transição, passando de uma abordagem global da realidade para uma abordagem analítica.

Grupo 3 - nas crianças de 10 e 11 anos, os conceitos de animismo e morte, segundo os padrões adultos, se tornam altamente integrados.

Portanto, os resultados da pesquisa embasaram a primeira hipótese, isto é, a de que há um decréscimo nos escores de animismo e de morte com o aumento da idade ($F= 52.2$, $p= .01$)

Quanto à segunda hipótese, os resultados encontrados em relação aos grupos foram:

Grupo 1 - as crianças evidenciam um pensamento acerca dos conceitos de vida e de morte em termos da categoria "fluxo", na qual a idéia central é a de que vida e morte são temporárias e reversíveis. Objetos inertes são considerados como vivos.

Grupo 2 - a maioria das crianças neste grupo enquadra-se na categoria "sim e não". Nesta categoria a morte não é mais reversível mas é evitável e é personificada.

Encontra-se presente a idéia de um agente externo. Os resultados confirmaram a teoria de Piaget, segundo a qual para a criança desta fase tudo o que tem movimento tem vida.

Grupo 3 - nenhuma das crianças desse grupo foi classificada na categoria "fluxo". A maioria das respostas foram classificadas na categoria "pseudo adulto" e "adulto". Nesta categoria a morte é substancialmente percebida dentro da perspectiva adulta. A morte é permanente e inevitável, mas o conceito de morte pode, entretanto, ser inadequadamente aplicado, isto é, a criança aplica o conceito de inevitabilidade e irreversibilidade da morte a objetos inanimados. A idéia de internalidade está presente em certa medida. Estes resultados reforçaram a teoria de Piaget, segundo a qual a criança nesta fase considera como sendo vivo tudo aquilo que se movimenta por si mesmo.

Portanto, os resultados das classificações dos juízes para as respostas das crianças nessa pesquisa sugerem que três idéias centrais - fluxo, externalidade e internalidade - governam as três etapas do desenvolvimento, embasando assim a idéia de uma "rationale" comum subjacente às etapas do animismo da teoria piagetiana.

STEINER (1965) realizou uma pesquisa a fim de distinguir as características do desenvolvimento dos conceitos de vida e morte nas crianças, bem como verificar se essas idéias seguem a seqüência do desenvolvimento cognitivo hipotetizado por Piaget. A amostra foi constituída por 60 crianças brancas, não católicas, de uma comunidade de subúrbio, dividida em três grupos a partir de uma entrevista estruturada.

Os resultados encontrados apontaram para a existência de três etapas características:

Etapa 1 - predomina o pensamento pré-lógico, com o egocentrismo influenciando fortemente o pensamento. A morte é percebida como reversível. (crianças de 4 a 5 anos)

Etapa 2 - predomina o pensamento concreto. As crianças identificam atributos da morte, tais como a incapacidade do morto de se movimentar ou agir. Percebem a

morte como final, mas a morte pessoal é deslocada para um futuro remoto. (crianças de 7 a 8 anos)

Etapa 3 - predomina o modo conceitual. A morte é percebida como universal. (crianças entre 11 e 12 anos)

Portanto, os resultados da pesquisa de STEINER, da mesma forma que aqueles encontrados por SAFIER (1964), sugerem que os conceitos de vida e morte se desenvolvem de uma maneira relativamente paralela, e são consistentes com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Observou ainda que o desenvolvimento do conceito de morte corresponde à emergência do pensamento operacional, que parece ser um facilitador importante das idéias realistas acerca da morte.

HANSEN (1973), em sua pesquisa, investigou componentes cognitivos do conceito de morte focalizando três aspectos: compreensão da finitude e universalidade da morte, da inevitalidade da morte e da diferença entre a vida e a morte. A amostra foi constituída de 36 meninos de cor branca, da classe média, divididos em três grupos de idade, a saber, 4 e 5, 7 e 8, e 11 e 12 anos. A abordagem metodológica provém do "método clínico" de Piaget e consistiu de situações envolvendo o tema da morte (estórias). A apresentação de material de jogo era seguida de uma série de perguntas padronizadas. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo e dois juízes independentes classificaram as respostas das crianças nas categorias planejadas para testar os vários aspectos cognitivos da morte.

Os resultados revelaram uma diferença significativa entre os três grupos de idade e foram parcialmente consistentes com a predição, isto é: as crianças pré-escolares, 4, 5 anos percebem a morte como um estado reversível com aspectos semelhantes aos da vida; as crianças de 7, 8 anos percebem a morte como definitiva, como o término da vida. Contrariamente ao esperado, entretanto, parecem também compreender o aspecto da inevitabilidade e o da percepção da morte como um processo corporal interno. As crianças entre 11 e 12 anos revelam uma compreensão completa da dissolução do corpo.

A análise dos resultados sugere que o conceito de morte se desenvolve de acordo com as etapas do desenvolvimento cognitivo de Piaget e se relaciona com a estrutura lógica característica de cada nível do desenvolvimento. As noções de classificação, conservação e

tempo, adquiridas na etapa operacional concreta, bem como a idade parecem ser elementos necessários para perceber a morte como definitiva e universal. Estes achados ainda que reforçando em parte os resultados de outros estudos sugerem todavia que a morte é percebida como um processo interno antes da idade apontada por estes estudos ou do hipotetizado nesta pesquisa.

KOOCHER (1972, 74), a partir de uma conceituação cognitiva do desenvolvimento da personalidade em bases piagetianas, explorou o desenvolvimento do self e as atitudes das crianças frente à morte, hipotetizando uma relação entre personalidade e desenvolvimento cognitivo e entre desenvolvimento cognitivo e as atitudes das crianças frente à morte. A amostra compunha-se de 75 crianças americanas, cujas idades variavam de 6 a 15 anos, com um nível intelectual pelo menos normal e nível sócio-econômico médio. Uma lista de adjetivos foi usada a fim de obter informações de cada criança quanto ao seu conceito de self, percepção dos outros e self ideal. Cada criança foi testada quanto ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e respondeu a quatro perguntas sobre a morte: "O que faz as coisas morrerem ?", "Como você faz as coisas mortas voltarem a viver ?", "Quando você morrerá ?" e "O que acontecerá então ?".

As respostas à pergunta "O que faz as coisas morrerem ?" possibilitaram uma classificação em três níveis.

Nível 1- as respostas revelam raciocínios fantasiosos, pensamento mágico e/ou causas realistas de morte que estão ligadas com os processos de pensamento egocêntrico da criança descritos por Piaget. Esta é a fase do self na qual os limites do ego estão ainda em formação e as explicações da criança estão intimamente ligadas com suas experiências individuais. Este tipo de resposta foi característico da criança na fase pré-operacional.

Nível 2 - as respostas incluem meios específicos de infligir a morte com ou sem intenção. Nomeação específica de armas, venenos ou outros meios estão incluídos neste grupo. Esta categoria de resposta foi mais típica de crianças na etapa operacional concreta.

Nível 3 - as respostas incluem argumentos relativamente abstratos de possibilidades mais específicas. A idéia da deterioração física, a nomeação de classes de causas ou o reconhecimento da morte como processo natural estão incluídos neste grupo. As respostas desta categoria foram mais típicas das crianças na fase operacional formal, embora estas dessem também respostas características do nível 2.

As respostas à pergunta "Como você faz as coisas mortas tornarem a viver ?" evidenciaram que as crianças da fase pré-operacional geralmente acreditam ser possível reviver as coisas mortas, descrevendo meios pelos quais isto pode ser realizado. Nesta etapa, a criança é incapaz de partilhar a experiência dos outros de maneira significativa e, além disso, não é totalmente capaz de distinguir entre animados e inanimados. Nenhuma criança da fase concreta e da fase formal deram este tipo de resposta. Quanto às duas últimas perguntas, as respostas das crianças foram amplamente diversificadas, não permitindo estabelecer nítidas diferenças entre os níveis de desenvolvimento cognitivo. Entretanto, KOOCHER chama atenção para o fato de que respostas em termos de personificação, esperadas para a última pergunta, não ocorreram.

BLUM (1976), fundamentado principalmente na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e secundariamente na teoria psicanalítica, investigou os conceitos de morte e de vida depois da morte entrevistando 155 sujeitos, de 4 idades diferentes: 7, 9, 13, 18 anos. A metade dos sujeitos era israelita e a outra metade católica; metade freqüentava escola pública e metade escolas particulares.

Os resultados da pesquisa revelaram que a compreensão cognitiva da morte se torna mais adequada com o aumento da idade. Revelaram, ainda, que a conceituação de crianças acerca da vida depois da morte também se torna menos concreta com o aumento da idade, continuando a se desenvolver até a adolescência.

A formação religiosa e o tipo de escola (pública versus paroquial) foram acentuadamente subsidiárias à idade em sua influência no desenvolvimento cognitivo. Contrariamente às predições iniciais, mas consistente com a literatura sobre as operações formais no desenvolvimento cognitivo, foram os católicos (versus israelitas) e o background

paroquial (versus background escola pública) que em certas circunstâncias se relacionaram com os níveis mais abstratos de pensamento acerca de uma vida depois da morte. Entretanto, a predição do ponto de vista da teoria psicanalítica de que as crianças mais velhas seriam capazes de negar a existência de uma vida após a morte não se confirmou.

ROBINSON (1978) em sua pesquisa examinou o conceito de morte de crianças mexicanas e anglo-americanas de escolas católicas, em dois níveis de idade, e, ainda, se os conceitos de morte são formados em uma seqüência predizível relacionada com a idade e o background cultural. Em entrevistas individualizadas as crianças identificaram uma série de objetos como sendo mortos ou vivos, ou, como nem mortos nem vivos. A seguir, elas contavam estórias tendo como estímulo três gravuras.

De acordo com os resultados, a idade surgiu como principal fator na formação do conceito de morte, embora o background cultural exerça alguma influência. O conceito de morte das crianças menores era repleto de fantasias, enquanto que o conceito de morte das crianças mais velhas era abstrato. Estes achados, segundo o autor, são consistentes com a teoria do desenvolvimento de Piaget.

KANE (1978, 79, 80), procurando ampliar os estudos de PIAGET (1961a e b) e as etapas descritas por FLAVELL (1971) sobre o pensamento da criança, investigou a estrutura conceitual da morte em 122 crianças americanas de 3 a 12 anos, de cor branca e pertencentes à classe média. O instrumento utilizado foi uma entrevista informal e flexível acerca da morte.

Os conceitos de morte das crianças foram avaliados em função de 10 componentes extraídos de pesquisas anteriores:

Realização - conhecimento da morte, do estado de estar morto, ou de um evento que acontece;

Separação - idéias acerca do local onde o morto se encontra;

Imobilidade - noções acerca do movimento do morto, percebido como totalmente inativo ou ainda parcialmente ou completamente ativo;

Irrevocabilidade - idéia da morte como permanente e irreversível ou temporária e reversível;

Causalidade - crenças acerca dos fatores que provocam a morte, isto é, se causas internas ou externas;

Disfuncionalidade - idéias acerca das funções corporais;

Universalidade - idéias acerca da mortalidade. A criança pode ter noção de que todos morrem ou de que ninguém morre, ou ainda de que existem exceções;

Insensibilidade - diz respeito às considerações acerca das funções sensoriais ou mentais, tais como sentir, pensar, ouvir, sonhar;

Aparência - refere-se ao aspecto exterior do morto;

Personificação - diz respeito à noção concreta ou reificada da morte.

Os resultados da pesquisa demonstraram não apenas que os conceitos de morte das crianças da amostra eram constituídos por 9 dos 10 componentes propostos, excetuando-se o de personificação, como ainda, que estes conceitos se desenvolvem na medida em que as crianças adquirem os componentes e as noções que têm dos componentes se tornam completas.

As crianças de 3 anos revelaram ausência e/ou presença incompleta de componentes. Algumas crianças de 4 anos referiram-se a todos os componentes ainda que de forma incompleta. As crianças de 5 a 6 anos apresentaram a presença cada vez mais completa dos componentes. Aos 7 anos todos os componentes, à exceção do de aparência, estavam presentes com regularidade. Aos 8 anos e acima todos os componentes, à exceção do de aparência, estavam integralmente presentes em todo os sujeitos. Aos 12 anos as crianças apresentaram presença consistente de todos os componentes inclusive o de aparência.

Segundo os resultados obtidos, uma forte relação (r=.73) foi encontrada entre a idade e o desenvolvimento do conceito.

Embora na pesquisa de NAGY (1948, 59), as crianças entre 5 e 9 anos tendessem a personificar a morte, na pesquisa de KANE somente 4% dos sujeitos da amostra reificaram a

morte. Estas crianças tinham 9 anos ou acima, e ainda que não revelassem crença nessa reificação, todavia podiam imaginá-la. Todos os sujeitos da amostra, sem exceção, negaram que a morte tivesse alguma forma.

O exame dos protocolos apontou para a existência de 3 etapas no conceito de morte em função do desenvolvimento cognitivo.

Etapa 1- nesta etapa a criança pensa acerca da morte em termos de estrutura, isto é, da aparência do fenômeno. A morte é definida em função de três componentes: realização, separação, imobilidade, que se apresentam concomitantemente mas não interrelacionados. O pensamento é egocêntrico e mágico, ou seja, as crianças acreditam que podem provocar a morte pelo seu comportamento ou desejo. Em resumo, o conceito de morte se limita a descrição do estado.

Etapa 2- nesta etapa as crianças percebem a morte de forma específica e concreta. A morte é uma explicação para a disfunção. O pensamento se caracteriza por ser realista, pelo início das funções lógicas, pelo prosseguimento do desenvolvimento dos componentes de realização, separação e imobilidade, e pela inclusão e desenvolvimento dos seis componentes restantes - irreversibilidade, causalidade, disfuncionalidade, universalidade, insensibilidade e aparência - que se apresentam concomitantemente. No início da etapa, a morte é percebida como causada externamente e as crianças percebem apenas disfunções mais explícitas (comer, falar, etc.) e só posteriormente as disfunções mais sutis (sonhar, etc.). Nesta etapa as crianças podem acreditar na universalidade da morte mas não reconhecem sua unidade lógica. Em resumo, o conceito de morte evolui para uma causa e explicação do estado.

Quando as crianças começam a interrelacionar os componentes, tem início o movimento em direção à 3ª etapa.

Etapa 3- nesta etapa as crianças pensam na morte em termos abstratos. A morte é um estado de disfuncionalidade causado internamente. A morte tem uma definição, ou seja o conceito de morte nesta etapa corresponde a uma definição do estado. A sutil diferença entre a etapa 2 e a 3, nesta pesquisa, é causal. Na etapa 2 a criança vê

o estado de morte como causando a disfuncionalidade; na etapa 3 a criança vê a disfunção como definindo o estado, compreendendo que a morte vem de dentro e não de fora. Para a criança da etapa 2 a morte é que torna a pessoa incapaz de sentir; para a criança da etapa 3 não ser capaz de sentir é o que é a morte.

Portanto, a análise das respostas revela que o pensamento da criança sobre a morte se desenvolve da mesma maneira que se desenvolve o pensamento em outras áreas, isto é, gradualmente e como parte ou produto de seu comportamento cognitivo global. As crianças na etapa 1 revelaram um pensamento pré-operacional. A morte está ligada a posição e imobilidade; na etapa 2 as crianças revelaram um pensamento concreto, associando a morte com disfuncionalidade óbvia. A morte é uma explicação e uma causa. A morte provoca a disfunção. Na etapa 3 as crianças evidenciaram um pensamento formal. São capazes de abstrair, hipotetizar, de serem lógicas. Definem a morte como universal, irreversível e como cessação das funções.

Os resultados também foram congruentes com as características descritas por FLAVELL (1971), isto é, as etapas são invariáveis quanto à ordem e seqüência; cada etapa decorre da etapa anterior; cada etapa é integrada; cada etapa tem um período inicial de preparação e um período final de realização.

WHITE et al. (1978) examinaram em sua pesquisa o desenvolvimento de três componentes do conceito de morte: irreversibilidade, universalidade e cessação das funções corporais. Baseados em VYGOTSKY (1991), segundo o qual alguns conceitos se desenvolvem naturalmente através do próprio esforço mental da criança - conceitos espontâneos - enquanto que outros são adquiridos através da informação e da instrução - conceitos científicos - e ainda nas investigações de PIAGET (1977) sobre o julgamento moral da criança e aplicação da universalidade de regras, na fase operacional concreta, os autores hipotetizaram que a compreensão do conceito de universalidade estaria ligada às estruturas do pensamento operacional concreto, mas que a compreensão dos dois outros componentes aumentaria com a idade mas não estaria ligada às estruturas do pensamento operacional concreto. A amostra era constituída de 170 crianças de 3 escolas públicas de uma comunidade de subúrbio, assim distribuídas: jardim da infância, 40 crianças de 5.3 a 6.9

anos; 1ª série, 40 crianças de 6.4 a 7.8 anos; 2ª série, 30 crianças de 7.3 a 8.3 anos; 3ª série, 30 crianças de 8.5 a 10.3 anos; 4ª série, 30 crianças de 9.4 a 10.8 anos. Destas crianças, 56% eram do sexo feminino e 44% do sexo masculino. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista e 3 tarefas de conservação: conservação de substância, de quantidade contínua e de quantidade descontínua. As análises revelaram que a compreensão das crianças acerca da irreversibilidade χ^2 (4) = 6.00, p>.05 e de cessação χ^2 (4) = 9.11, p>.05 eram independentes do grau escolar. Entretanto, uma relação significativa entre compreensão da universalidade da morte e grau escolar, χ^2 (4) = 15.52, p<.01 foi encontrada. Em resumo, tal como hipotetizado, os resultados revelaram que a compreensão da universalidade da morte se relaciona com o desenvolvimento cognitivo e que a compreensão dos conceitos de irreversibilidade e cessação das funções corporais aumenta com a idade, mas não a ponto de indicar que esteja relacionada com a estrutura operacional concreta.

HORNBLUM (1978) tinha como objetivo, em sua pesquisa, verificar a relação entre o desenvolvimento da compreensão da morte na criança e o nível de desenvolvimento cognitivo; construir técnicas não-verbais para avaliar a compreensão da criança sobre a morte; e explorar a relação entre tempos de exposição a programas de TV e preferências por programas violentos e o conceito de morte na criança. A amostra era constituída de 60 crianças israelitas, de cor branca, de classe média, divididas em três grupos de idade: 4 a 5, 7 a 8 e 10 a 11 anos. A avaliação cognitiva incluiu tarefas de conservação da substância, peso e volume, e tarefas de conceito de tempo. A avaliação da compreensão da criança acerca da universalidade, da inevitabilidade (mortalidade pessoal) e da irreversibilidade incluiu medidas verbais e não-verbais. As modalidades não-verbais incluiam tarefas de arrumação e classificação de figuras. Um questionário avaliava o tempo de exposição a programas de TV e a preferência por programas violentos.

A 1ª hipótese, a de que o conceito de morte da criança é predito pelo nível cognitivo, foi confirmada. Entretanto, a 2ª hipótese, que postulava que o conceito de morte da criança é melhor predito pelo seu conceito de tempo do que pela sua performance em conservação, não foi confirmada. A 3ª hipótese, a de que uma proporção maior de crianças com noção

operacional de tempo do que sem esta noção atingiria uma noção realista da morte, foi confirmada. Os resultados, todavia, não confirmaram a 4ª hipótese que postulava que o conceito de morte seria melhor predito pelas variáveis cognitivas do que pela idade cronológica e pelo tempo de exposição a programas de TV. Em muitos casos, quando a idade e a assistência à TV entravam na equação de predição antes das variáveis cognitivas, a idade era o único preditor significativo na compreensão da morte e um preditor significativamente melhor do que a performance em conservação ou do que a compreensão do conceito de tempo.

A 5ª hipótese, a de que existiria uma relação entre as performances verbal e não-verbal na compreensão da morte, foi confirmada. Conceitos realistas da morte foram atingidos entre 7 e 8 anos, quer avaliados verbalmente ou não-verbalmente.

A 6ª hipótese, que postulava que a avaliação não-verbal da compreensão da morte teria uma validade de constructo maior do que a avaliação verbal, foi apenas parcialmente comprovada.

A 7ª hipótese, que postulava que o tempo de exposição a programas de TV e a preferência por programas violentos estaria negativamente relacionada com a compreensão da morte como um fenômeno universal e inevitável, foi apenas parcialmente comprovada.

A 8ª hipótese, que postulava que o tempo de exposição a programas de TV e a preferência por programas violentos estaria negativamente relacionada com a compreensão da morte como um fenômeno irreversível, não foi comprovada.

KALMBACH (1979), utilizando-se da teoria de Piaget, realizou uma pesquisa com o objetivo de comparar o nível cognitivo de crianças e suas concepções da morte. A amostra era composta de 140 crianças, sendo 97 brancas, 41 negras e 2 indianas. Os instrumentos utilizados foram 4 tarefas piagetianas de conservação e uma entrevista, a fim de avaliar as crenças das crianças nas seguintes noções pré-causais - finitude, animismo, pensamento mágico e personificação - e seu relacionamento com a morte. A idéia sobre a finitude da morte foi comparada com experiências de morte, religiosidade e nível sócio-econômico. Os resultados significativos ($p=.05$) revelaram que a percepção da finitude da morte evolui de acordo com as etapas de desenvolvimento e a aderência ao animismo. Há uma significante

relação entre a crença da criança na justiça iminente, as etapas de desenvolvimento e a conceituação da morte.

STERNLICHT (1980) tinha como objetivo, em sua pesquisa, analisar a concepção de morte em sujeitos mentalmente deficientes à luz do desenvolvimento cognitivo, utilizando-se da mesma metodologia de KOOCHER (1972). A amostra era composta de 14 sujeitos cujas idades variaram de 10.8 a 19.10 anos de idade, com QI médio de 48.8. Como na pesquisa de KOOCHER, para avaliar o nível de funcionamento cognitivo foram utilizados 3 testes de conservação - massa, número e volume - seguidos de perguntas relacionadas com a morte. Os resultados da pesquisa confirmaram aqueles encontrados por KOOCHER, isto é, as crianças e adolescentes, todos classificados na fase pré-operacional pelos testes de conservação, não apresentaram conceitos realistas acerca de quando iam morrer e nem acerca da permanência da morte, embora possuíssem noções realistas acerca de como os seres humanos morrem. Desta forma, os resultados sugerem que o nível cognitivo, e não apenas a idade, determina o conceito de morte.

TOWNLEY & THORNBURG (1980) planejaram sua pesquisa com o objetivo de investigar a influência que a religião, o sexo, a idade e a aptidão para conservar podem ter no desenvolvimento do conceito de morte na criança. A amostra foi constituída de 53 crianças, 22 meninas e 31 meninos, cujas idades variavam de 6.0 a 12.3 anos e a escolaridade da 1ª a 6ª série. Eram alunos de escolas particulares, de famílias de classe média e média-alta. Como instrumentos foram utilizadas tarefas de conservação e uma versão revisada de um questionário de conceito de morte (McINTIRE et al., 1972). Os resultados revelaram quanto ao nível de compreensão do conceito de morte uma diferença significativa (χ^2 (2)=7.95, p<.02) entre as crianças das primeiras séries (1ª e 2ª) e as crianças das séries mais adiantadas (5ª e 6ª). Estas crianças com idade média de 11.1 anos revelaram um alto nível de compreensão da morte.

Quanto às variáveis sexo, religião e morte de parente próximo, parecem ter pouca ou nenhuma correlação com o nível de compreensão do conceito de morte. A aptidão para conservar revelou fraca correlação com o nível de compreensão da morte. Dos sujeitos que apresentaram um alto nível de compreensão da morte 82% também conservavam, embora

uma diferença significativa quando à compreensão da morte não tenha sido encontrada entre sujeitos que conservavam e os que não conservavam.

A alta porcentagem (82%) de sujeitos que conservam entre aqueles que possuem um alto nível de compreensão da morte confirmaria parcialmente a teoria de Piaget, isto é, que os processos cognitivos de reversibilidade, finitude e diminuição do egocentrismo são importantes para atingir um alto nível de compreensão da morte. Assim sendo, o desenvolvimento desses fatores indicaria que a maioria dos que conservam possuiriam um alto nível de compreensão da morte. Entretanto, a análise revelou que, das crianças que conservam, apenas aproximadamente 50% apresentam um alto nível de compreensão da morte. Em resumo, embora os conceitos de reversibilidade, finitude e a diminuição do egocentrismo sejam necessários para compreender a morte e para conservar, parece que é mais difícil para as crianças compreenderem a morte do que conservar.

REILLY et al. (1983) estudaram as relações das concepções de morte temporal e mortalidade pessoal com idade, desenvolvimento cognitivo e experiências de vida relativas a situações de morte ou de separação/divórcio. A amostra era constituída de 60 crianças de 5 a 10 anos. As crianças que haviam experienciado a morte de um outro significante (pais, irmãos, parentes próximos) foram comparadas com as que tinham experienciado separação ou divórcio dos pais e ainda com aquelas que não tinham nem experiência de morte nem de separação/divórcio na família, e cujos pais estavam vivos.

Os instrumentos utilizados foram uma entrevista-inventário, uma escala de auto-conceito (Piers & Harris), uma escala de controle externo e interno (Nowicki & Stricland) e tarefas de conservação da quantidade contínua.

De acordo com os resultados, a maioria das crianças a partir de 6 anos revelou alguma noção de mortalidade pessoal, e aos 8 anos todas já tinham adquirido essa noção. Os resultados sugeriram, ainda, que a compreensão da mortalidade relaciona-se com o nível de desenvolvimento cognitivo e experiência relacionada com a morte. Todos os sujeitos capazes de conservação acreditavam na mortalidade pessoal quando comparados com 64% dos que não conservavam (χ^2 = 13.7, gl = 1, p<=.001). A aptidão para conservar surge como suficiente mas não necessária para a crença na mortalidade pessoal. As crianças que

haviam experienciado a morte de alguém próximo tinham maior possibilidade de acreditarem na mortalidade pessoal do que os que não haviam experienciado ($p<=.05$).Não foram observadas, entretanto, diferenças entre estas crianças quanto às medidas de personalidade e ajustamento.

JENKINS & CAVANAUGH (1985/86), investigaram a relação entre as variáveis idade, desenvolvimento cognitivo geral, nível sócio-econômico, experiência com a morte e nível de desenvolvimento do conceito de morte. A amostra foi constituída de 32 crianças brancas entre 6 e 12 anos de idade, predominantemente de classe média e média-alta. Todas as crianças, à exceção de 4, vinham de lares nos quais os pais estavam vivos. Os instrumentos utilizados foram: Escala de Conceito de Morte de Derry, teste de Vocabulário de Figura de PEABODY e subtestes selecionados da Escala de Wechsler - informação, semelhança, arrumação de figuras e cubos. Os dados sobre idade, sexo , nível sócio-econômico, crenças religiosas e experiências de separação foram obtidos através de um questionário preenchido pelos pais.

Os resultados indicaram que o nível de desenvolvimento do conceito de morte se relaciona apenas com a idade e o desenvolvimento cognitivo global, sugerindo ainda que o desenvolvimento do conceito de morte está mais relacionado com o desenvolvimento da aptidão conceitual verbal do que com qualquer outro tipo de aptidão mental. Em relação às demais variáveis, nível sócio-econômico e experiência com a morte, os resultados não foram significativos.

ORBACH et al. (1985) investigaram em sua pesquisa o impacto da idade, do nível cognitivo e da ansiedade na concepção da criança acerca da morte de seres humanos e animais, bem como o efeito das interações entre essas variáveis na maturidade do conceito de morte. A amostra foi constituída de 137 crianças de ambos os sexos, divididas em 3 grupos de idade - 6 e 7 anos, 1ª série; 8 e 9 anos, 3ª série; 10 e 11 anos, 5ª série - provenientes de três escolas da área de Tel Aviv e de famílias de classe média. O nível cognitivo foi determinado por dois subtestes - semelhança e informação - da Escala de Inteligência de Wechsler (WISC-R) e o nível de ansiedade pela General Anxiety Scale for Children (GASC), de Sarason, Davidson, Waille & Ruebush. Para a avaliação

do conceito de morte foi utilizado o questionário de Smilansky & Weissman, constituído de duas partes (15 questões acerca da morte humana e 15 acerca da morte de animais) que envolvem os aspectos de finalidade, irreversibilidade, causalidade, universalidade da morte e velhice.

Os resultados revelaram que a cognição, a ansiedade e a idade afetam o conceito de morte acerca de seres humanos e animais. Assim, os sujeitos de nível cognitivo mais alto obtiveram um escore mais alto no conceito de morte do que os sujeitos de nível cognitivo mais baixo. Os sujeitos de baixa ansiedade atingiram um escore de conceito de morte mais alto do que os sujeitos com alto nível de ansiedade. Também em relação aos grupos de idade, os escores mais altos foram obtidos pelos sujeitos do 5º grau e os mais baixos pelos do 1º grau. Entretanto, o conceito de morte humana foi mais fácil de ser compreendido do que o conceito de morte animal, sendo a média dos escores relacionados à morte humana significativamente mais altos do que aqueles relacionados à morte de animais. Os dados sugeriram que o conceito de morte animal é adquirido cronologicamente mais tarde do que o da morte humana. Isto ficou demonstrado pela interação entre idade e objeto da morte, onde as maiores mudanças nos escores de morte humana ficaram entre o 1º e o 3º grau, e as maiores mudanças nos escores de morte animal entre o 3º e o 5º grau. Além disso, uma interação significativa entre o nível cognitivo e o objeto da morte (humana ou animal) foi encontrada. A discrepância entre nível cognitivo alto e baixo é significativamente menor para o conceito de morte humana do que para o conceito de morte animal.

Outras análises de interações entre as variáveis cognição e idade com a ansiedade revelaram que a ansiedade tem um impacto maior nos sujeitos de nível cognitivo alto do que nos sujeitos com nível cognitivo baixo. Assim, no grupo de nível cognitivo baixo não houve diferença significativa quanto ao conceito de morte entre os sujeitos de alta e baixa ansiedade. Entretanto, no grupo de nível cognitivo alto houve diferença, sendo a média dos sujeitos com alta ansiedade significativamente mais baixa do que a dos sujeitos com baixa ansiedade.

Os dados desta pesquisa sugerem, portanto, que a aquisição do conceito de morte depende de certa maturação cognitiva, mas quando esta é alcançada a compreensão da

morte pode sofrer a interferência de um alto nível de ansiedade. Os autores supõem que crianças inteligentes e ansiosas tendem a se defender contra os efeitos perturbadores da morte pela distorção de seu significado, enquanto que crianças menos inteligentes e também ansiosas têm menos probabilidade de serem afetadas pela morte porque não compreendem seu significado. Também nas diferentes idades as interações entre cognição, ansiedade, e objeto da morte (homem ou animal) adquirem perfis diferentes. Crianças de 8 e 9 anos (3º grau) revelam-se menos afetadas pela ansiedade do que crianças de 1º e 5º grau (6 e 7 anos e 10 e 11 anos, respectivamente). No 3º grau, a ansiedade quase não tem impacto no conceito de morte, sendo a cognição a variável mais potente na determinação do escore do conceito de morte. Este último dado se explica, segundo os autores, por uma espécie de calmaria emocional típica dessa idade e é reforçado por achados prévios na investigação acerca das respostas das crianças sobre a morte, como por exemplo, os de ALEXANDER & ADLERSTEIN (1958).

Em resumo, os resultados desta pesquisa embasam a interpretação segundo a qual há pelo menos dois processos que interferem na aquisição do conceito de morte - a cognição e a distorção defensiva.

COTTON & RANGE (1990) tinham como objetivo em sua pesquisa verificar como os conceitos de morte da criança são influenciados pela interação de seus medos, de suas esperanças e de seu desenvolvimento cognitivo. A amostra era composta de 42 crianças de cor branca cujas idades variavam de 9.1 a 12.2 anos, sendo 32 meninos e 10 meninas. Dois terços destas crianças tinham tido experiências com a morte. Os instrumentos utilizados foram: 3 tarefas de conservação - conservação de massa, peso e volume descontínuo; a subescala de medo da morte da Fear Survey Schedule for Children de Scherer & Nakamure; o questionário de Smilansky para examinar a idéia de morte humana e animal; e a Escala de Desesperança para Crianças de Kazdin, French, Unis, Esveldt, Dawson & Sherick.

Os resultados revelaram como melhores preditores do conceito de morte (humana e animal) o nível cognitivo e a experiência passada com a morte, $F(1,40) = 11.42$, $p<.01$ e $F(2,39) = 10.05$, $p<.001$, respectivamente. A aptidão de conservação, portanto, nessa

pesquisa, se relacionou mais do que a idade com o conceito de morte. O medo da morte mas não a desesperança também correlacionou significativamente com o conceito de morte.

A análise dos resultados das pesquisas acima descritas possibilita algumas conclusões, embora suscite talvez mais indagações do que respostas.

No que se refere à idade cronológica, os dados da literatura apontam para uma evolução gradual do conceito de morte e para a evidência de categorias de conceituação da morte em função desta variável. (NAGY, 1948, 59; ANTHONY, 1940, 72; PECK, 1966; GARTLEY & BERNASCONI, 1967; GESELL et al., 1971a e b; CHILDERS & WIMMER, 1971; MELEAR, 1973; BOLDUC, 1972; TALLMER et al., 1974; BEAUCHAMP, 1974; ZWEIG, 1977; WEININGER, 1979; SWAIN, 1979; KANE, 1978, 79, 80; DERRY apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86; etc). HORNBLUM (1978), inclusive, não encontrou embasamento para sua hipótese que postulava que o conceito de morte seria melhor predito pelas variáveis cognitivas do que pela idade cronológica. Também JENKINS & CAVANAUGH (1985/86) encontraram que o conceito de morte se relaciona tanto com a idade cronológica como com o desenvolvimento das aptidões conceituais verbais, mais do que com qualquer outro tipo de aptidão mental. WEININGER (1979), por sua vez, observando crianças em situação de jogo, constatou que a compreensão do conceito de morte das crianças era maior do que a expressão verbal parecia sugerir e que somente a partir de 8 ou 9 anos os jogos e as expressões verbais tornam-se congruentes.

Em resumo, as pesquisas que investigam o conceito de morte usando como critério de desenvolvimento a idade cronológica apontam para a relevância dessa variável na evolução deste conceito. Além disso, a maioria destes estudos sugerem que a maior mudança na construção deste conceito parece ocorrer em torno dos 7 anos, que é também a idade em que geralmente as crianças fazem a transição do período pré-operacional para o operacional concreto, e na adolescência, quando seus conceitos se tornam mais abstratos. A natureza da relação entre conceito de morte e idade cronológica, entretanto, não está significativamente esclarecida.

Quanto à variável desenvolvimento cognitivo, esta tem se revelado, de modo geral, um critério mais promissor, permitindo uma análise mais complexa e mais rica.

A literatura acerca da relação entre conceito de morte e estruturas cognitivas aponta para a evidência de que as respostas das crianças sobre a morte estão relacionadas com o nível de desenvolvimento cognitivo (SAFIER, 1964; STEINER, 1965; ANTHONY, 1972; KOOCHER, 1972; HANSEN, 1973; BLUM, 1976; KANE, 1979; ROBINSON, 1978; HORNBLUM, 1978; KALMBACH, 1979; TORRES, 1979; TOWNLEY & THORNBURG, 1980; STERNLICHT, 1980; REILLY et al., 1983; JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86; ORBACH et al., 1985; COTTON & RANGE, 1990, etc).

A crítica feita por SPEECE & BRENT (1984) em relação às pesquisas que se utilizam do nível cognitivo como critério de desenvolvimento é a de que a maioria dos pesquisadores ou não explicam os modos pelos quais as aptidões da criança para conceitualizar a morte se relacionam com os diferentes modos de funcionamento cognitivo em cada etapa piagetiana, ou quando o fazem nem sempre deixam clara a fundamentação lógica utilizada para esta identificação. Apesar da pertinência desta crítica, os resultados das pesquisas sugerem algumas aptidões e realizações cognitivas específicas como sendo básicas para a aquisição do conceito de morte, tais como: classificação (HANSEN, 1973); conservação (HANSEN, 1973; HORNBLUM, 1978; KALMBACH, 1979; TORRES, 1979); compreensão linear de tempo (HANSEN, 1973; HORNBLUM, 1978); aptidão para realizar operações reversíveis (HANSEN, 1973; HORNBLUM, 1978; KALMBACH, 1979; TOWNLEY & THORNBURG, 1980); aptidão de reciprocidade (BLUM, 1976; KOOCHER, 1972; TORRES, 1979); objetividade crescente e egocentrismo decrescente (BLUM, 1976; HANSEN, 1973; HORNBLUM, 1978; TOWNLEY & THORNBURG, 1980); aplicação universal das leis (WHITE et al., 1978).

Em resumo, as pesquisas que investigam o conceito de morte em função do nível cognitivo apontam para a relevância desta variável na evolução deste conceito e sugerem que as estruturas lógicas que se instalam no período das operações concretas, tais como a distinção entre animados e inanimados, as noções de constância (conservação), de tempo, etc., são cruciais para que as maiores mudanças na aquisição deste conceito ocorram nesta fase.

No que se refere aos três principais componentes do conceito de morte - irreversibilidade, não funcionalidade e universalidade - os resultados das pesquisas são muitas vezes ambíguos e contraditórios. Quanto à compreensão da irreversibilidade, os dados, de modo geral, revelam que antes de compreenderem a irreversibilidade da morte as crianças freqüentemente percebem a morte como temporária e reversível. Assim, as coisas mortas retornam à vida (NAGY, 1948, 59) depois de comer (HANSEN, 1973; KOOCHER, 1972, 74; TORRES, 1979), depois de beber água (BEAUCHAMP, 1974; HANSEN, 1973; STERNLICHT, 1980), depois de tomar remédios (TORRES, 1979) ou como decorrência de intervenção médica (BEAUCHAMP, 1974; HANSEN, 1973; TORRES, 1979; KANE, 1979; LONETTO, 1980).

Os resultados de algumas pesquisas, não obstante, apontam em diferentes direções. Desta forma, entre os autores que investigam a compreensão da morte em função da idade, a pesquisa de WEININGER (1979) embasou os resultados da pesquisa de CHILDERS & WIMMER (1971), na qual a compreensão da morte como irreversível não ficou sistematicamente demonstrada até os 10 anos; já as pesquisas de MELEAR (1973) e de ORBACH et al. (1985) encontraram um processo gradual em função da idade na compreensão de irreversibilidade. Também entre as pesquisas que investigam a compreensão da morte em função do nível cognitivo, as mesmas inconsistências podem ser observadas. Assim, se as pesquisas de KOOCHER (1972), TORRES (1979), HORNBLUM (1978), COTTON & RANGE (1990), JENKINS & CAVANAUGH (1985/86), ORBACH et al. (1985) encontraram uma relação entre a compreensão da irreversibilidade e o desenvolvimento cognitivo geral, a de WHITE et al. (1978) sugere que, embora a compreensão da irreversibilidade aumente com a idade, não se pode afirmar que esteja ligada à estrutura operacional concreta, como a maioria das pesquisas sugere. Na amostra de KALMBACH (1979), 73% das crianças da etapa pré-operacional compreenderam a irreversibilidade e, na de KOOCHER (1972), 60%. Estes dados destes autores sugerem, portanto, que o pensamento pré-operacional pode ser suficiente para a compreensão da irreversibilidade.

Com relação à compreensão da não funcionalidade, os resultados das pesquisas, de modo geral, revelam que antes da criança compreender que a morte implica na cessação das

funções vitais ela tende a atribuir vida e funcionamento biológico ao morto, sendo que a pesquisa de KANE (1979) conclui que a criança tende a atribuir a continuação do funcionamento cognitivo - saber, sentir - às coisas mortas mais do que a continuação do funcionamento não cognitivo - respirar, comer, falar. A autora argumenta que as crianças compreendem primeiro a cessação de aspectos mais visíveis do funcionamento porque podem observar essas funções, enquanto que a compreensão dos aspectos cognitivos mais sutis, tais como sonhar, saber, se torna mais difícil para a criança porque estes aspectos necessitam ser inferidos. Estes achados de KANE (1979) também foram encontrados na pesquisa de TORRES (1979).

Mas também em relação à compreensão da não funcionalidade, os resultados das pesquisa nem sempre são consistentes. WHITE et al. (1978) não encontraram relação entre a compreensão da não funcionalidade e o desenvolvimento cognitivo. Da mesma maneira que ocorreu com a irreversibilidade, os dados de sua pesquisa revelam que a compreensão da não funcionalidade aumenta com a idade, mas não a ponto de indicar que a compreensão deste componente esteja ligada à estrutura da etapa operacional concreta. Já os resultados da pesquisa de KALMBACH (1979) sugerem que o pensamento pré-operacional pode ser suficiente para a compreensão deste componente.

No que se refere à universalidade, antes das crianças compreenderem que a morte é universal, elas freqüentemente acreditam que certas medidas podem ser tomadas para evitar a morte, ou que certa "classe especial" de pessoas não morre. Esta lista de exceções pode incluir os professores (BEAUCHAMP, 1974) e família (SWAIN, 1979), as crianças em geral (PECK, 1966; ROBINSON, 1978) e elas próprias (HORNBLUM, 1978).

As pesquisas de CHILDERS & WIMMER (1971) e de WENINGER (1979) concluíram que a compreensão da morte como universal é uma função da idade, e a de HORNBLUM (1978), de WHITE et al. (1978) e TORRES (1979), sugerem que o progresso na compreensão da universalidade da morte se relaciona com o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, KALMBACH (1979), não encontrou tal relação. Além disso, KALMBACH (1979) e KOOCHER (1972) encontraram que cerca de 2/3 das crianças pré-operacionais compreendia este componente, sugerindo que o pensamento pré-operacional pode ser suficiente para a

compreensão da universalidade. Já na pesquisa de WHITE et al. (1978), somente 38% das crianças pré-operacionais compreendiam a universalidade, enquanto que 62% daquelas classificadas no período operacional concreto compreendiam este componente. Este resultado sugere que o pensamento operacional concreto pode ser necessário para a compreensão deste componente.

Como se constata, há uma grande margem de oscilação quanto às idades encontradas pelos pesquisadores no que se refere à aquisição de cada um dos componentes do conceito de morte, e resultados até certo ponto incongruentes em relação à etapa de desenvolvimento cognitivo necessária à aquisição destes componentes. Apesar destas oscilações e contradições, de modo geral o conjunto dos dados das pesquisas apontam para a idade de 7 anos como sendo a idade modal para a aquisição dos três componentes do conceito de morte (SPEECE & BRENT, 1984) e para o pensamento operacional concreto como sendo básico e essencial à compreensão realista destes três componentes.

Em síntese, em relação aos critérios de desenvolvimento utilizados pela maioria das pesquisas para a avaliação do conceito de morte - idade e nível cognitivo - pode-se supor que ambos se relacionam com a aquisição do conceito de morte. É possível que tanto a idade quanto o nível cognitivo tenham, cada um deles, um desempenho específico em relação aos diferentes componentes, como sugerem, inclusive, os resultados de algumas pesquisas (WHITE et al., 1978).

Finalmente, alguns autores sustentam, em relação à aquisição do conceito de morte, um ponto de vista que se contrapõe àquele adotado pelos autores da linha desenvolvimentista acima descritos. ROCHLIN (1967), baseado em observações clínicas das conversações e comportamentos de crianças entre 3 e 5 anos, conclui que desde muito cedo as crianças descobrem a morte e que ao se depararem com essa investida à sua segurança refinam um sistema de defesa que já vinha funcionando em função do complexo de perda e da ameaça de abandono. É este refinamento do sistema de defesa que levaria a criança pequena a perceber a morte como reversível e temporária a fim de lidar com esta realidade. YALOM (1980) chegou a mesma conclusão de ROCHLIN, defendendo a tese da "distorção motivada" segundo a qual a criança desde muito cedo compreende o significado da morte

como final e a inadequada compreensão da morte que ela revela reflete a rigor um processo defensivo contra o medo da morte. Cabe, todavia, ressaltar que a hipótese de "distorção motivada" em sua forma atual é impossível de ser testada, uma vez que independentemente das crianças revelarem ou não conhecimento da morte como final e irreversível, os dados podem ser interpretados como suporte para a hipótese.

Um outro problema em relação ao ponto de vista defendido por estes pesquisadores reside na dificuldade para demarcar a sutil fronteira que separa respostas restritas, aparentemente ilógicas, distantes dos padrões adultos, dadas em virtude da etapa cognitiva, das respostas desse mesmo tipo dadas em virtude do processo defensivo. Se é possível, como postula MAURER (1966, 74) que já em torno dos 3 anos a experiência com jogos do tipo peek-a-boo, crie, na criança, uma pré-idéia da morte, é pouco provável, todavia, que nos primeiros anos de vida a mesma possa ter uma compreensão realista da morte como final. A criança de 3 a 5 anos dá respostas que implicam em atribuição de vida na morte e de crença na reversibilidade por não ter ainda as noções indispensáveis à aquisição de um conceito realista da morte em função de seu pensamento egocêntrico e animista. A relevância da variável cognitiva pode ser ainda constatada nos achados da pesquisa de HUANG & LEE (1945) e TORRES (1979) em relação à dificuldade das crianças para identificarem os astros - sol e lua - como animados ou não. As dificuldades das crianças, neste caso, decorrem do próprio processo geral de desenvolvimento cognitivo - ainda em termos animistas - descrito por Piaget. Se a ausência de movimento é o critério inicial da criança para identificar o que não tem vida e se a vida para a criança é identificada como movimento, não é de estranhar que sol e lua permaneçam mais tempo como animados, embora, obviamente, não por negação ou qualquer tipo de defesa.

Outro achado que reforça a teoria desenvolvimentista no que concerne à importância da cognição é o da percepção gradual da criança acerca da cessação das funções corporais. Como já descrito, KANE (1979) ao investigar separadamente os aspectos cognitivos do funcionamento corporal - pensar, sonhar - e os aspectos não cognitivos - comer, falar - verificou que as crianças compreendem primeiro a cessação dos aspectos não cognitivos, por serem os mais visíveis, e que só mais tarde compreendem a cessação dos aspectos

cognitivos mais sutis e que não podem ser observados por elas. Estes resultados, também observados por TORRES (1979), sugerem que essa percepção gradual da disfuncionalidade da morte é decorrente de uma dinâmica cognitiva e não de uma dinâmica emocional, de uma impotência cognitiva e não de um bloqueio psicológico.

Concluindo , os achados da literatura aqui analisados indicam que mais estudos devem ser realizados a fim de que se possa estabelecer as diferenças qualitativas entre imaturidade do conceito de morte devido à aptidão cognitiva e devido à defesa psicológica. Assim, cabe aos teóricos da linha psicodinâmica formularem suas proposições de maneira que estas possam ser empiricamente testáveis; já os partidários da linha cognitivista devem ficar alertas à predisposição de enfocar as etapas do desenvolvimento exclusivamente em função de uma perspectiva linear, afastando a possibilidade de um desenvolvimento não linear. A importância atribuída à etapa pode levar a um esquecimento de suas dinâmicas subjacentes. Como afirma LONETTO (1980) é como se etapas, fases, níveis e outras categorias se tivessem transformado em formas arquetípicas de lidar com os problemas humanos.

Finalmente, é importante que os teóricos - quer da linha clínica, quer da linha cognitivista - não se enclausurem em uma ilha teórica que os isole dos estudos e das descobertas das outras áreas.

2.1.3 Desenvolvimento do Conceito de Morte em Situações Sócio-Experenciais de Confronto com a Morte.

Além dos estudos que focalizam as tendências centrais do desenvolvimento do conceito de morte, isto é, que consideram a criança modal, procurando relacionar a aquisição do conceito de morte com as variáveis idade cronológica e desenvolvimento cognitivo, a análise da literatura relativa ao desenvolvimento do conceito de morte requer uma avaliação dos fatores que podem contribuir para explicar as diferenças individuais no desenvolvimento, e de como certas circunstâncias ou condições experienciadas por certas

crianças, tais como perda, doença terminal, tendência suicida, privação sócio-econômica e cultural, etc., podem afetar a compreensão da morte. Entretanto, como assinalam STAMBROOK & PARKER (1987), as diferenças individuais acerca do conceito de morte das crianças são raramente examinadas, embora alguns autores tenham feito um esforço para investigar a conceituação da morte na criança atípica, isto é, naquelas que vivem estas circunstâncias específicas e excepcionais.

O contato direto com a morte implica em um comprometimento afetivo-emocional, uma vez que em toda situação de confronto com a morte a auto-conservação, a segurança e a própria auto-estima se encontram ameaçadas. Os resultados de algumas pesquisas (ORBACH et al., 1985) mostram uma relação dinâmica entre ansiedade e cognição. Entretanto, os efeitos deste componente ansiogênico na aquisição do conceito de morte, presente sobretudo nas crianças que vivem tais circunstâncias experienciais, ainda não foram suficientemente investigados.

No que se refere à metodologia, cumpre destacar que entre os estudos que investigam as condições experienciais de confronto com a morte, já realizados, a maioria é de natureza descritiva, baseando-se em entrevistas, relatos, observações clínicas, etc., embora existam também algumas pesquisas empíricas mais controladas. Essa diferença metodológica provavelmente explica, pelo menos em parte, as enormes discordâncias quanto aos resultados encontrados.

- **Experiência de perda**

YALOM (1980), baseado em relatos de crianças enlutadas com menos de três anos de idade, inferiu que muitas crianças desta idade compreendem a morte como final, contrariando, assim, os resultados da maioria das pesquisas cuja abordagem é desenvolvimentista. Os argumentos de YALOM (1980) para a hipótese da "distorção motivada" já apontados baseam-se, não obstante, em uma amostra selecionada para ilustrar pontos específicos, ou seja, baseiam-se em declarações de crianças acerca de alguma

experiência de morte por elas vivenciada mais dramaticamente em declarações de crianças enlutadas.

FURMAN (1978), a partir de observações clínicas, também se impressionou com o fato de que algumas crianças muito pequenas (abaixo de três anos) podem compreender a morte como final, mas afirma, por outro lado, que a capacidade da criança para compreender os aspectos concretos da morte é fundamental para uma melhor elaboração do luto. Uma criança enlutada, segundo FURMAN (1978) se interessa principalmente pelo que é a morte: ela não pode se orientar para os aspectos afetivos da perda, ou revelar simpatia pela perda sofrida por um colega, por exemplo, enquanto não compreender concretamente o que a morte significa. A maioria dos estudos sobre perda e luto, entretanto, não discute a aptidão da criança para compreender a morte e não relaciona esta aptidão com as reações de luto.

Os resultados das observações clínicas apontam para algumas evidências de que algumas crianças, sob certas condições como a experiência de perda, são capazes de compreender a morte como final e irreversível muito mais cedo do que os achados das pesquisas desenvolvimentistas sugerem. Constituem, assim, um estímulo à realização de pesquisas mais controladas sobre o efeito das experiências de perda na conceituação da morte pelas crianças, algumas já descritas nesta revisão* cabendo aqui apenas mencioná-las:

PECK (1966) não confirmou a hipótese de que o conceito de morte estaria positivamente correlacionado com as experiências dilaceradoras.

GARTLEY & BERNASCONI (1967) observaram conceitos de morte mais maduros em crianças que haviam experienciado a morte de um membro da família.

CHILDERS & WIMMER (1971) não encontraram diferença entre grupos de crianças com e sem experiências com a morte.

BOLDUC (1972) encontrou diferenças significativas quanto ao nível de conceito de morte entre crianças que experienciaram perdas significativas e aquelas que não passaram esse tipo de experiência.

---

* Ver seções anteriores.

McINTIRE et al. (1972) não encontraram diferenças significativas entre crianças que experienciaram perda e as que não experienciaram.

TALLMER et al. (1974) não encontraram diferenças entre os grupos de crianças com e sem experiência de morte.

ZWEIG (1977) encontrou diferenças significativas em função da experiência com a morte na compreensão de diferentes componentes da morte - morte como temporária, personificação, universalidade e cessação das funções biológicas.

DERRY (apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86) encontrou que crianças com experiência relacionadas com a morte e com experiências de separação sem morte apresentaram conceito de morte mais maduro do que as crianças sem estas experiências.

KANE (1979) concluiu que crianças entre 3 e 6 anos, com experiências de morte tinham conceito de morte mais maduros do que crianças de mesma idade sem experiência. Nos grupos de crianças entre 7 e 9 anos e 10 e 11 anos a experiência com a morte parece não afetar os resultados.

TOWNLEY & THORNBURG (1980) sugerem em função de seus resultados que ter passado uma experiência de morte de um parente próximo tem pouco ou nenhum efeito sobre a compreensão da morte.

REILLY et al. (1983) encontraram que a experiência com a morte se relaciona com a noção de mortalidade pessoal.

JENKINS E CAVANAUGH (1985/86) não encontraram relação entre desenvolvimento do conceito de morte e experiência com a morte.

COTTON & RANGE (1990) concluiram que a experiência passada com a morte é um preditor significante dos conceitos de morte, na medida em que a experiência passada correlaciona negativamente com o conceito de morte.

Em resumo, enquanto os resultados de algumas pesquisas sugerem que a morte atua como um agente catalisador, acelerando o processo de desenvolvimento do conceito de morte, os resultados de outras não apontam para diferenças significativas entre crianças com

e sem experiência. Finalmente, há ainda pesquisas que encontram uma correlação negativa entre experiência passada de morte e conceitos de morte mais precisos.

• Experiência com a terminalidade

Com relação ao impacto que a doença terminal possa ter na conceituação da morte pela criança, também a maioria dos estudos, principalmente aqueles que focalizam as crianças menores, estão baseados em observações clínicas e no relato das equipes que atendem a estas crianças (ADAMS, 1979; SHARE, 1972; LONETTO, 1980; RAIMBAULT, 1979; NATTERSON & KNUDSON, 1960, BLUEBOND-LANGNER, 1974, 77, 78). Evidentemente todas as conclusões de trabalhos clínicos podem ser utilizadas para produzir dados quantificáveis e sistemáticos. A psicologia, entretanto, vem encontrando certa dificuldade para submeter as observações clínicas a estudos mais controlados, em virtude de um divórcio entre a atuação clínica e a pesquisa, ou seja, do fato de que na área da terminalidade infantil existem muito mais profissionais interessados na atividade clínica do que na pesquisa. Não obstante, da mesma maneira que ocorre no caso das crianças enlutadas, também neste caso muito se tem aprendido a partir das observações desses clínicos, as quais podem inclusive ser o ponto de partida para pesquisas mais controladas.

Cumpre ainda destacar que a maioria desses estudos com crianças terminais não focaliza o conceito de morte no sentido estrito, isto é, como conceito de morte biológica que envolve a compreensão da irreversibilidade, universalidade e não funcionalidade, mas em termos de um conceito global que envolve as representações da morte em seus aspectos tanto cognitivos como afetivos.

Conforme assinalado por TORRES, GUEDES, TORRES (1980b), apesar de algumas diferenças quanto à abordagem metodológica - observação direta da criança, entrevistas com os pais ou com a equipe, etc -, um ponto de vista comum a estes estudos clínicos parece ser o de que a criança terminal tem nítido conhecimento de que vai morrer. Todavia, algumas diferenças podem ser constatadas quanto aos resultados desses estudos em relação ao nível de complexidade e à extensão desta compreensão, tanto em relação aos componentes cognitivos como afetivos.

NATTERSON & KNUDSON (1960) se preocuparam principalmente com o comportamento de 33 crianças terminais com câncer, dentro do hospital. Baseados nas observações realizadas pela equipe hospitalar - médicos, enfermeiros, professores, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais - identificaram três principais fontes de stress no caso da criança terminal hospitalizada: (1) separação da mãe, sendo que a ansiedade que esta provoca é mais intensa nos primeiros dias de hospitalização mas tende a perdurar ao longo do tempo; (2) procedimentos traumáticos e tratamentos médicos dolorosos, fator de stress, sobretudo no grupo de idades de 5 a 10 anos; (3) morte de outras crianças, uma experiência dilaceradora , freqüentemente reforçada pelo comportamento da equipe que geralmente fornece pouca ou inadequada explicação a respeito do leito vago. As crianças mais velhas podem freqüentemente se identificar com o morto, sobretudo se o diagnóstico for similar.

MORRISSEY (1963) observou crianças internadas em uma enfermaria com diagnóstico de câncer / leucemia. Metodologicamente seu trabalho se aproxima do de NATTERSON & KNUDSON (1960). Como esses autores, também encontrou que a ansiedade de separação é predominante nas crianças menores e que as expressões diretas de ansiedade de morte são características de crianças mais velhas.

EASSON (1974),observando crianças terminais, concluiu que a criança responde à experiência de sua morte em função de seu nível de desenvolvimento cognitivo e emocional. Para que uma criança considere significativamente que seu self físico individual pode deixar de existir, ela necessita ter um nítido e estável conceito de sua existência como única e distinta.

Assim, a criança muito pequena, porque vive emocionalmente como parte de seus pais, reflete a dor e a angústia dos mesmos. Durante os anos pré-escolares a criança se torna cada vez mais ciente de sua individualidade e conseqüentemente de sua vulnerabilidade. Aos 4 anos, a criança está ciente de que depende dos pais e acredita que os mesmos são poderosos e protetores, podendo assim lidar com a dor dos procedimentos e tratamentos, enquanto tiver certeza de que o amor dos pais a protegerá. Durante os primeiros anos escolares, desenvolve um crescente conhecimento do tempo e uma compreensão do

significado dos termos do diagnóstico. Aos 8 anos, começa a tomar conhecimento de que seu ser físico pode deixar de existir. Este é um período de maturação das regras, quando na mente da criança há uma lógica e uma seqüência inevitavelmente planejada para os eventos.

BLUEBOND-LANGNER (1978), em seu estudo com crianças leucêmicas, concluiu que as crianças terminais passam por cinco etapas de conhecimento em relação à doença. Na etapa 1 a criança percebe, independentemente de sua idade, a gravidade da doença. Esta etapa é seguida pelas observações da criança acerca dos efeitos colaterais provocados pelas drogas que toma (etapa 2). Em seguida, o conhecimento da criança transita em direção a uma compreensão dos objetivos e procedimentos do tratamento a que é submetida (etapa 3), e a um conhecimento dos ciclos de recaída e remissão de sua doença, sem todavia incorporar a possibilidade de sua morte neste ciclo (etapa 4). Na etapa 5, a morte se torna parte do ciclo da doença da criança, ocorrendo a internalização do prognóstico fatal; a criança atinge o conhecimento de que a morte é final e irreverssível.

Na medida em que as crianças evoluem através dessas etapas relacionadas com o processo da doença, passam também paralelamente por cinco etapas de mudança em relação ao auto-conceito: na 1ª etapa, a criança se percebe como gravemente doente; na 2ª etapa, como gravemente doente mas que irá melhorar; na 3ª etapa, como estando permanentemente doente mas que irá melhorar; na 4ª etapa, como estando permanentemente doente e que nunca irá melhorar; na 5ª etapa, finalmente, a criança se percebe como estando morrendo.

BLUEBOND-LANGNER não tem dúvidas de que a criança terminal sabe que está morrendo antes mesmo da iminência de sua morte. O que ela se pergunta e procura explicar é por que essa criança mantém em segredo este conhecimento. Para ela, este segredo e este silêncio é mantido porque tanto a criança quanto aqueles que interagem com ela sentem necessidade de preservar a ordem social a fim de não serem destituídos de seus papéis, e, para tal, adotam a tática de simulação mútua.

RAIMBAULT (1979), baseada em observações clínicas e em dados obtidos de entrevistas não programadas com crianças gravemente doentes, conclui que 'nada há que aponte para a evolução do conceito de morte em função da idade, nem quanto ao conhecimento que elas exprimem sobre sua morte vindoura, nem quanto à apreensão de uma

morte que imaginam estar-lhes reservada, nem quanto às representações que dela têm ou às significações que lhes dão" (p. 36). Segundo a autora, a ausência destes aspectos evolutivos provavelmente distingue a criança atingida em seu corpo e a criança que sofreu a perda de um parente próximo, da criança fisicamente sã e daquela que não sofreu perda ou morte de uma figura próxima. A criança doente, assim como a criança enlutada, vivendo esta circunstância dolorosa é levada, como qualquer ser humano, a meditar sobre os acontecimentos a que tem que sujeitar-se - doença, perda, morte -, e que modificam sua relação consigo mesma, seu corpo e o outro. Essa reflexão necessária possivelmente a leva aos mesmos tipos de representações e de conclusões do pensamento adulto.

A partir de suas observações, RAIMBAULT (1979) constata que o morto é definido pela criança em função de seu desaparecimento do campo visual e de sua localização em local específico - caixão, túmulo, cemitério - significando a morte. O morto é descrito como alguém que deixou de executar qualquer atividade física ou psicológica, perdeu a motricidade, a voz, a visão, a audição; já não é capaz de sentir, não pensa mais, nada mais sabe. Diante da evidência e da universalidade da morte e do sofrimento que acarreta, a criança procura identificar-lhe a causa: defeito físico, doença, ato médico, agente de destruição externa, etc.

De modo geral esses estudos, baseados em observações clínicas e em relatos de pais e da equipe, concluem que a maioria das crianças abaixo de 6 anos reage principalmente aos aspectos de separação e hospitalização decorrentes da doença. Evidente que há uma nítida correspondência entre as preocupações acerca da separação da criança que está morrendo e a associação de morte com separação (MAURER, 1966, 74; NAGY, 1948, 59; LONETTO, 1980). De qualquer modo, parece claro que a maioria das crianças terminais reage intensamente à sua terminalidade.

Entretanto, como em muitos casos os estudos são baseados em relatos (de pais ou equipe) fica difícil saber se a preocupação com a separação atribuída à criança não refletiria a preocupação dos adultos que a cercam (STAMBROOK & PARKER, 1987), ou ainda, se a criança estaria reagindo à hospitalização ou ao conhecimento de sua morte inevitável (SHARE, 1972).

Como os estudos baseados exclusivamente em observações clínicas não estabelecem uma diferenciação entre o impacto psicológico de uma doença terminal e aquele decorrente de uma doença crônica, no caso da hospitalização, WAECHTER (1971), SPINETTA et al. (1974) tentaram preencher esta lacuna com pesquisas mais controladas.

WAECHTER (1971) investigou 64 crianças de 6 a 10 anos, dividindo-as em 4 grupos: (1) crianças terminais; (2) crianças portadoras de doenças crônicas; (3) crianças com doenças de pouca duração; (4) crianças normais não hospitalizadas. As crianças dos três primeiros grupos foram testadas durante a hospitalização. Uma vez que o objetivo era obter respostas diretamente das crianças, cada uma delas foi submetida aos estímulos de 4 pranchas do Thematic Apperception Test (Stern) e de 4 pranchas planejadas especialmente para a pesquisa. Entrevistas com os pais também foram realizadas.

As crianças portadoras de doença terminal (n= 16) relataram mais temas de morte (versus separação ou mutilação) e contaram mais estórias envolvendo ameaça à integridade e funcionalidade do corpo, e, freqüentemente, atribuiram seu próprio diagnóstico ou sintoma ao personagem da estória. Desta forma, as crianças terminais revelaram maior preocupação com a morte e maior ansiedade do que as crianças cronicamente doentes.

SPINETTA et al. (1974) recorreram a uma medida de espaço pessoal como método para quantificar a sensação de distanciamento experimentada pela criança terminal. A amostra era constituída de 50 crianças - 25 com diagnóstico de leucemia e 25 com doenças crônicas não fatais -, de 6 a 10 anos, hospitalizadas em uma mesma enfermaria. O instrumento de espaço pessoal foi utilizado tanto para avaliar o espaço pessoal usual quanto o espaço pessoal preferencial. No primeiro caso - de espaço pessoal usual -, as crianças eram solicitadas a colocar na réplica bi-dimensional do hospital a posição onde as 4 figuras representativas dos adultos significantes do ambiente hospitalar geralmente se posicionavam. Já quando se tratava de avaliar o espaço pessoal preferencial as crianças eram solicitadas a colocar as 4 figuras representativas dos adultos significantes do ambiente hospitalar no lugar onde gostariam que essas pessoas estivessem.

As hipóteses eram: (1) que as crianças entre 6 e 10 anos e com prognóstico fatal colocariam as figuras a uma distância maior do que as crianças não portadoras de um

prognóstico fatal; (2) a criança entre 6 e 10 anos e com subseqüentes entradas no hospital colocariam as figuras a uma distância maior do que as crianças que tinham uma única entrada no hospital.

A 1ª e 2ª hipóteses, tal como medidas pelo espaço pessoal usual, foram confirmadas quando considerado o conjunto das 4 colocações das figuras ($F= 2.70$, $p< .05$ e $F= 3.80$, $p< .01$, respectivamente).

Considerando as 4 figuras isoladamente, no caso da 1ª hipótese, tal como medida pelo espaço pessoal usual, as crianças terminais colocaram as figuras da mãe e da enfermeira significativamente mais distante ($F= 5.00$, $p<.30$) do que as crianças cronicamente doentes ($F=5.23$, $p<.27$). As colocações das figuras representativas do médico e do pai também foram significativamente diferentes ($p<.53$ e $p<.75$) respectivamente.

A 1ª hipótese, tal como medida pelo espaço pessoal de preferência, foi confirmada quando consideradas as 4 colocações conjuntamente ($F= 3.28$, $p<.02$)

A 2ª hipótese, tal como medida pelo espaço pessoal de preferência, foi confirmada quando as colocações foram consideradas conjuntamente.

Considerando as 4 figuras isoladamente, no caso da 1ª hipótese, tal como medida pelo espaço pessoal de preferência, as distâncias em relação à mãe ($F= 5.15$, $p<.28$) e ao pai ($F= 10.55$, $p<.002$) foram significativamente maiores para as crianças leucêmicas do que para o grupo de controle.

Considerando as 4 figuras isoladamente, no caso da 2ª hipótese, tal como medida pelo espaço pessoal de preferência, a colocação da figura do pai ($F= 4.31$, $p< .043$) foi a única a reforçar a hipótese.

Analisando os resultados, os autores sugerem que 5 fatores podem explicá-los: (1) efeitos medicamentosos; (2) conhecimento verbalizado da morte; (3) efeitos diferenciados produzidos pelas instruções das estórias; (4) decréscimo na freqüência, intensidade e qualidade dos contatos físicos e verbais dos adultos em relação às crianças terminais; (5) sentimento de isolamento psicológico.

Em resumo, a colocação de figuras representativas dos adultos significantes no ambiente hospitalar parece ser reflexo de um crescente sentimento de separação psicológica em relação ao hospital, às pessoas e circunstâncias. A criança terminal não somente percebe esta separação e distanciamento desde a 1ª hospitalização, como também prefere que seja assim.

BREWSTER (1982), em sua pesquisa, investiga a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a compreensão que as crianças têm da causa da doença, do objetivo dos procedimentos médicos e do papel da equipe médica. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget foi utilizada para explicar e predizer a compreensão das crianças nestas áreas. A amostra era constituída de 50 crianças com doenças crônicas (diabete, asma, leucemia, fibrose cística, cardiopatia congênita, etc.), entre 5 e 12 anos, divididas em quatro grupos de idade - 5 e 6 anos, 7 e 8 anos, 9 e 10 anos, 11 e 12 anos. Como instrumento de avaliação, foram aplicadas cinco tarefas baseadas em trabalhos de Piaget e adaptadas por outros pesquisadores.

De acordo com os resultados, os níveis de respostas das crianças às questões relacionadas com as causas de suas doenças, aos objetivos dos procedimentos médicos e ao papel da equipe médica, podem ser classificados em três estágios paralelos:

Em relação à causa da doença, os estágios são: (1) as crianças conceituam a doença como resultando exclusivamente da ação humana (brincam na neve, comem sanduíche estragado, etc.); (2) as crianças dão uma causa física para todas as doenças, declarando que estas são provocadas por germes; (3) as crianças compreendem que as doenças podem ter inúmeras causas.

Em relação aos procedimentos médicos e ao papel da equipe hospitalar, os resultados apontam também para três etapas paralelas aos três estágios relacionados com as causas da doença. Na 1ª etapa, a compreensão da criança é determinada pela conseqüência destes procedimentos em relação à elas. Neste estágio, a criança geralmente afirma que os procediementos médicos visam puní-la pelo seu mau comportamento. Na 2ª etapa, a criança sabe que o tratamento visa ajudá-la a ficar curada, mas sua aptidão para inferir a empatia é limitada, tanto assim que responde que os médicos e enfermeiros não sabem que uma

criança está sofrendo quando grita. Na 3ª etapa, as crianças podem inferir tanto os objetivos dos procedimentos médicos quanto a empatia, respondendo que os enfermeiros e os médicos sabem como as crianças se sentem porque podem se colocar no lugar delas (ex.: os médicos e enfermeiros sabem como as crianças se sentem porque já foram crianças). Entretanto, algumas crianças neste nível também respondem que a equipe hospitalar não sabe como as crianças se sentem, porque só quem já passou pelo sofriemento que elas estão passando pode compreender.

Em resumo, os resultados dessa pesquisa indicam que a compreensão que a criança tem da doença é determinada pela maturação cognitiva. A compreensão da causa da doença, da necessidade do tratamento, do papel da equipe médica torna-se mais complexa e realista em função da maturação dos processos cognitivos do paciente.

• A experiência suicida

Como já se analisou, os resultados das pesquisas nessa área propiciam uma discussão entre aqueles que defendem o ponto de vista de que a compreensão da morte pela criança depende da aquisição ao longo de um contínuo de desenvolvimento de determinadas aptidões cognitivas, e aqueles que sustentam o ponto de vista de que mesmo crianças muito pequenas compreendem o significado da morte e que as distorções seriam provenientes de processos defensivos (ROCHLIN, 1967 e YALOM, 1980). Entretanto, são poucos os estudos que tentaram clarificar de forma sistemática os conceitos de morte da criança suicida.

Como assinala PFEFFER (1981), em sua revisão da literatura, uma variedade de fatores , e entre eles o conceito de morte da criança, são apontados como contribuindo para o risco de comportamento suicida entre as mesmas. Daí a importância de se considerar a aquisição do conceito de morte na criança suicida.

MCINTIRE et al. (1972) realizaram um estudo com o objetivo de determinar os conceitos de causa, finitude e as imagens da morte de crianças e adolescentes do centro-oeste americano. A amostra era constituída de 548 crianças de 5 a 16 anos de classe média/alta e média que freqüentavam escolas paroquiais católicas, protestantes e judaicas;

50 pacientes clínicos de 5 a 16 anos de classe média/baixa e baixa da Universidade Nebraska (grupo controle 1); 50 crianças de 6 a 17 anos de classe baixa, média e média/alta selecionadas para um estudo de controle de auto-envenenamento (grupo de controle 2).

Os resultados mostraram que causas agressivas- acidentes, violência, guerra, suicídio - constituíam 63% das causas apontadas pelos pacientes clínicos, cujas idades iam de 6 a 10 anos, enquanto que somente 17% ($p<.01$) de crianças que freqüentavam as escolas paroquiais de classe sócio-econômica média, média/alta apresentavam esse tipo de resposta quanto à causalidade da morte; uma crescente preocupação com a violência foi encontrada também nos pacientes clínicos mais velhos.

Quanto às imagens da morte, as respostas foram classificadas em 3 grupos: (1) fantasias (incluindo mumificação e reencarnação); (2) decomposição orgânica (putrefação); (3) decomposição "religiosa" em cinzas ou pó. Respostas de fantasias eram quase universais nas idades de 5 e 6 anos, sendo que imagens de fantasias sobretudo relacionadas com reencarnação foram também encontradas em aproximadamente 20% dos sujeitos de 15 a 16 anos, em todos os grupos. A decomposição orgânica surgiu como resposta em torno dos 7 anos. Crianças que tinham perdido um dos pais por morte ou divórcio apresentaram a incidência mais baixa de imagens de decomposição orgânica e maior incidência (60%) de imagens de fantasia.

Com relação à finitude da morte, cerca de 20% das crianças entre 5 e 6 anos viam a morte como reversível, mas crianças de 7 a 8 anos eram mais inclinadas a aceitar a irreversibilidade. Já as crianças mais velhas revelaram um interesse crescente na reencarnação (aproximadamente 20%). Em todos os grupos a crença na continuidade da vida espiritual atingiu o ponto mais alto nas idades de 13 e 14 anos, diminuindo em todos os grupos a partir desta idade, à exceção do grupo católico.

Com relação à ideação suicida, isto é, desejos de morte expressos pelas crianças, 40% da amostra total respondeu que ocasionalmente desejava estar morto e 3% que desejava estar morto freqüentemente. Tanto as crianças que responderam ocasionalmente como as que responderam freqüentemente foram consideradas como tendo uma possível ideação suicida. Aquelas que admitiam um desejo freqüente de estar morta, portanto com

maior ideação suicida, tinham mais de 10 anos, eram predominantemente protestantes, oriundas de famílias intactas e recebiam instrução religiosa uma vez por semana. O conceito de morte deste grupo era menos realista do que o do restante da amostra, apresentando mais imagens de fantasias, sobretudo de reencarnação e mais probabilidade de acreditar na reversibilidade.

Em resumo, não foram encontradas diferenças significativas quanto às concepções de morte entre crianças católicas que freqüentavam escolas paroquiais e as crianças católicas dos grupos de controle 1 e 2. Portanto, a freqüência a uma escola paroquial não parece interferir na incidência de respostas típicas próprias deste setting. Os autores também concluíram que fatores como perda, divórcio, não afetam os conceitos de morte declarados pelas crianças, afetando apenas suas fantasias acerca do que acontece com o corpo depois da morte. Finalmente, os autores concluíram que a ideação suicida leva a uma maior crença na reversibilidade da morte e na reencarnação.

ORBACH & GLAUBMAN (1978) planejaram uma pesquisa para investigar: (a) em que medida a criança suicida, a criança normal e a criança agressiva diferem em relação ao conceito de morte dos outros e da morte pessoal; (b) quais as contribuições das limitações do desenvolvimento cognitivo e dos processos defensivos no conceito de morte (atribuição de vida ao morto e reversibilidade da morte). A amostra era composta de 21 crianças de 10 a 12 anos, distribuídas em três grupos, conforme o tipo de comportamento que, segundo a escola, caracterizava estas crianças. As variáveis nível sócio-econômico, background cultural e inteligência foram controladas. Assim, todas as crianças eram de nível sócio-econômico baixo e todas foram avaliadas quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo através de uma medida de QI, baseada no subteste de semelhanças da Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler (WISC). A avaliação do conceito de morte foi obtida através de respostas verbais em entrevistas individuais.

Os resultados indicaram que os três grupos diferem principalmente em relação ao conceito de morte pessoal. As crianças suicidas consideravam o suicídio como causa da morte e se referiam a uma vida depois da morte e à ressurreição mais freqüentemente do que as crianças de outros grupos. As crianças normais e agressivas enfatizaram mais a finitude e

a irreversibilidade da morte. Entretanto, as crianças normais atribuíam a causa da morte a processos naturais, enquanto que as crianças agressivas se referiam à violência como sendo a principal causa da morte.

Os autores concluíram que a percepção da morte da criança suicida pode facilitar o comportamento suicida.

ORBACH & GLAUBMAN (1979a) realizaram uma segunda pesquisa com o objetivo de investigar se o conceito de morte revelado pela criança na fase de latência refletiria uma limitação natural do funcionamento cognitivo ou expressaria uma deficiência cognitiva devido a processos defensivos contra a ansiedade. A amostra era constituída de 27 crianças suicidas, agressivas e normais de 10 a 12 anos. Os instrumentos utilizados foram o subteste de semelhanças da Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler (WISC), um questionário para avaliar o conceito de morte e um questionário para avaliar o conceito de vida. A distorção do conceito de morte foi definida como atribuição de vida ao morto.

Os resultados revelaram que não há uma correlação significativa entre aptidão para o pensamento abstrato e a distorção do conceito de morte, mas há uma correlação positiva significativa entre aptidão para o pensamento abstrato e os escores do conceito de vida. As crianças suicidas revelaram uma distorção do conceito de morte mais freqüentemente do que outros grupos, mas não apresentaram nenhuma inferioridade quanto à aptidão para o pensamento abstrato. Os resultados, portanto, favoreceram a hipótese de que distorções no conceito de morte são específicas e, desta forma, podem ser atribuídas a um processo defensivo.

ROSENTHAL & ROSENTHAL (1984) encontraram algumas diferenças importantes no conceito de morte de crianças pré-escolares em função da causa mais próxima de seu comportamento suicida. As crianças pré-escolares que desejavam encontrar-se com uma figura protetora significante já morta ou desejavam reformular uma situação insuportável de vida, percebiam a morte como reversível.

• **Experiência de privação sócio-econômica e cultural**

Em relação à variável sócio-econômica e cultural e sua influência na aquisição do conceito de morte, apesar da escassez de informações das pesquisas sobre as características das populações estudadas, observa-se que, de modo geral, os estudos focalizam crianças de classe média, sendo raros aqueles que focalizam crianças de classe sócio-econômica baixa e ainda mais raros aqueles de natureza transcultural. Entre esses, a maioria já foi descrita nesta revisão* cabendo aqui apenas mencioná-los.

PECK (1966) hipotetizou que o desenvolvimento do conceito de morte seria modificado pela posição da classe social da criança. Os resultados indicaram que os efeitos da posição da classe social não se relacionam com o desenvolvimento do pensamento da criança acerca da morte.

MCINTIRE et al. (1972) forneceram dados que indicam que pacientes clínicos de 6 a 10 anos, de nível sócio-econômico baixo, percebem a morte como sendo devida a causas agressivas (acidentes, violência, guerra, suicídio), e as crianças não pacientes, de classe média/alta, acreditam que a morte é causada pela doença e pela velhice. Embora as crianças investigadas pertencessem a populações diferentes (clínica e não clínica) e o efeito destas diferentes condições não tenha sido esclarecido, MCINTIRE e colaboradores sugerem que seus resultados refletem o fato de que as crianças de classe social baixa (pacientes clínicos) sofrem uma exposição repetida e precoce à morte, enquanto que as crianças de classe social média/alta (não clínicas) estão familiarizadas com todas as técnicas da medicina moderna para retardar a morte.

TALLMER et al. (1974) ao investigarem os fatores que influenciam a aquisição do conceito de morte na criança, encontraram que as crianças de nível sócio-econômico mais baixo adquirem conhecimentos conceituais úteis acerca da morte mais rapidamente do que as crianças de classe média. Para explicar esses resultados, os autores hipotetizaram que é a vivência e a convivência com uma violência mais real que obriga as crianças de nível sócio-econômico baixo a dedicarem sua inteligência à aprendizagem útil, mais do que as crianças

* Ver seções anteriores.

de classe média. Tanto é assim que a análise e conteúdo de suas fantasias revela que elas tentam lidar de modo realista com seu ambiente.

BEAUCHAMP (1974) embora não tenha encontrado diferença significativa quanto à aquisição do conceito de morte em função da classe social, observou, entretanto, uma tendência neste sentido. As crianças de classe média se revelaram mais realistas em suas percepções da universalidade, irreversibilidade e causalidade da morte do que as crianças de nível sócio-econômico baixo.

BLUM (1976) encontrou em sua pesquisa que o background catolicismo (versus judaísmo) e escolas paroquiais (versus escola pública) relacionaram com níveis mais abstratos acerca de vida depois da morte.

ZWEIG (1977) concluiu que as atitudes das crianças em relação à morte são determinadas pelas experiências culturais e experiências ambientais bem como pelos processos de desenvolvimento interno.

ROBINSON (1978) ao examinar o conceito de morte em crianças anglo-americanas e americanas de ascendência mexicana concluiu que o background cultural é um fator sutil porém importante na experiência com a morte e nos comportamentos correlatos associados com a morte.

DERRY (apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86) não encontrou relação entre nível sócio-econômico e aquisição do conceito de morte.

WASS, GUENTHER, TOWRY (1979) realizaram um estudo transcultural com o objetivo de determinar semelhanças e diferenças quanto ao conceito de morte entre crianças americanas e brasileiras. A amostra constituiu-se de 215 crianças americanas e 188 brasileiras de área urbana e de classe média entre 10 e 11 anos. A amostra brasileira era formada predominantemente por crianças católicas (97%) e a americana por protestantes (66%), embora houvesse crianças de outras afiliações religiosas. O questionário empregado consistia de 4 itens, a saber: "O que é a morte?"; "Por que as pessoas e os animais morrem?"; "As pessoas e os animais mortos podem tornar a viver?"; "O que acontece com as pessoas e os animais depois que morrem?". As respostas das crianças foram categorizadas

e comparadas. Os resultados obtidos revelaram que há diferenças de ordem cultural quanto ao pensamento acerca da morte nas crianças estudadas, sendo que as diferenças mais acentuadas parecem estar especificamente relacionadas às expectativas do papel sexual; no grupo americano as respostas dos meninos e das meninas eram muito similares enquanto que na brasileira, não. Revelaram ainda que os padrões de pensamento acerca da morte parecem ser mais consistentes entre as crianças brasileiras do que entre as crianças americanas, e que a religião influencia fortemente a conceitualização das meninas brasileiras mas não a dos meninos. Finalmente, as autoras concluem que, embora haja muitas diferenças quanto à conceitualização da morte entre crianças brasileiras e americanas, há também numerosas semelhanças.

JENKINS & CAVANAUGH (1985/86) concluíram que os efeitos do nível sócio-econômico nos escores de uma escala de conceito de morte (Derry Death Concept Scale) não foram significativos. ($F < 1.0$).

FLORIAN & KRAVETZ (1985) em sua pesquisa tinham como objetivo investigar o conceito de morte de crianças mulçumanas, cristãs e drusas vivendo em Israel e compará-lo com o de crianças judias. A amostra era composta de 337 crianças de ambos os sexos, cursando o 5º grau, com 10 anos de idade, assim distribuídas: 118 de três escolas judaicas; 70 de duas escolas mulçumanas; 107 de duas escolas cristãs e 42 de uma escola drusa. O instrumento utilizado foi o Questionário de Desenvolvimento do Conceito de Morte de Smilansky elaborado para avaliar os seguintes aspectos: irreversibilidade, finitude, causalidade, inevitabilidade da morte, e velhice.

Os resultados revelaram diferenças significativas entre os 4 grupos estudados sendo que crianças israelenses de origem mulçumana e drusa obtiveram escores mais baixos nas quatro medidas de internalização do conceito ocidental de morte do que as crianças cristãs e judaicas israelenses. Estes resultados, portanto, apontam para possíveis diferenças no desenvolvimento do conceito de morte entre crianças que pertencem a vários grupos étnicos mas vivem em uma mesma sociedade pluralista dominada por um destes grupos.

SCHONFELD & SMILANSKY (1989) realizaram uma pesquisa transcultural comparando crianças americanas e israelitas de 4 a 12 anos, de diferentes níveis de

escolaridade e de nível sócio-econômico baixo. De acordo com os resultados, as crianças israelitas revelaram uma concepção de morte mais amadurecida do que as crianças americanas no que concerne aos fatores irreversibilidade e finitude, e ainda quanto ao escore total do conceito de morte. Para os demais conceitos investigados, isto é, causalidade e inevitabilidade, não foram encontradas diferenças significativas.

O levantamento da literatura sobre o impacto de condições sócio-experienciais na aquisição do conceito de morte aponta para resultados ainda inconclusivos. Em relação à experiência de perda, KANE (1979), BOLDUC (1972), GARTLEY & BERNASCONI (1967), ZWEIG (1977), DERRY (apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86), COTTON & RANGE (1990) REILLY et al. (1983) encontraram conceitos de morte mais maduros em crianças que passaram pela experiência de perda; já os estudos de CHILDERS & WIMMER (1971) PECK (1966), MCINTIRE et al. (1972), TALLMER et al. (1974), JENKINS & CAVANAUGH (1985/86), TOWLEY & THORNBURG (1980) não confirmaram os achados daqueles autores.

Entretanto, como assinalam STAMBROOK & PARKER (1987), tanto os resultados de autores que não encontraram diferenças quanto ao conceito de morte entre crianças que experienciaram perdas e as que não experienciaram, quanto os resultados daqueles que encontraram essas diferenças são difíceis de serem avaliados, inclusive porque, à exceção da pesquisa de BOLDUC (1972) que define experiências significativas como perda de pai, mãe e irmãos, não há, na maioria das pesquisas, indicação acerca do nível de experiência de morte analisado (GARTLEY & BERNASCONI, 1967; CHILDERS & WIMMER, 1971; MCINTIRE et al, 1972; TALLMER et al. 1974). Assim, a experiência de morte tal como relatada pelas crianças pode significar muitas coisas, podendo-se supor que o impacto dessas diferentes experiências não seja o mesmo para todas as crianças. CHILDERS & WIMMER (1971), por exemplo, inferiram que as experiências da criança com a morte, tal como relatadas pelas crianças, vão desde "percevejo esmagado" até morte dos pais. Já quando as experiências de morte da criança são relatadas pelos pais, como na pesquisa de TALLMER et al. (1974), elas se referem principalmente à morte de animais de estimação, havendo raras referências à morte de avós e parentes distantes.

Mas além da imprecisão da definição da perda em muitas pesquisas, dois outros fatores - religião e idade - podem também explicar, pelo menos em parte, as incongruências nesta área. A religião por si só, como assinala BOLDUC (1972), pode não ser suficiente para acelerar a aquisição do conceito de morte, mas a associação de instrução religiosa com experiência de perda pode levar a uma maior e mais rápida aquisição do conceito. Quanto à idade, à exceção de KANE (1979), os demais pesquisadores que investigaram o impacto de experiências de perda na aquisição do conceito de morte não examinaram a possibilidade de impactos diferentes, conforme a idade.

No que concerne ao peso da experiência de terminalidade na aquisição do conceito de morte, os resultados dos estudos, direta ou indiretamente, apontam para a relevância deste fator no desenvolvimento deste conceito. RAIMBAULT (1979), EASSON (1974) e BLUEBOND-LANGNER (1977, 78), partindo da observação direta das crianças, não têm nenhuma dúvida de que a criança terminal sabe que vai morrer. Também autores como NATTERSON & KNUDSON (1960) e MORRISEY (1963), ainda que de maneira indireta, chegam a mesma conclusão quando sugerem a possibilidade de que mesmo as crianças abaixo de 6 anos de idade podem expressar, de forma indireta, ansiedade de morte. Todavia, o fato desses autores se basearem nas observações da equipe de saúde e dos pais, e não na observação direta das crianças, impossibilita considerações mais claras e conclusivas a este respeito. Além disso, esses pesquisadores ao concluírem que a ansiedade de separação seria a ansiedade predominante nas crianças menores podem na realidade estar falando de ansiedade de morte, o que, a rigor, seria uma questão de ordem semântica. A ansiedade de separação nada mais é do que uma reativação da ansiedade do trauma do nascimento, o qual, por sua vez, segundo uma perspectiva psicanalítica, estaria na raiz de nossas ligações conceituais com a morte. Esta é a razão pela qual ANTHONY (1972) resume suas observações das concepções de morte da criança enfatizando a ligação destas concepções com o trauma do nascimento e posterior ansiedade e impulsos agressivos.

As pesquisas de WAECHTER (1971) e SPINETTA et al. (1974), baseadas na avaliação direta das crianças sugerem, da mesma forma, que a criança terminal tem uma concepção mais realista e amadurecida da morte. É provavelmente o amadurecimento deste conceito,

isto é, o conhecimento de sua finitude, que leva as crianças terminais na pesquisa de WAECHTER (1971) a se referirem mais freqüentemente ao tema da morte, da ameaça à integridade do corpo, do que as crianças não terminais. Também na pesquisa de SPINETTA et al. (1974) é este mesmo amadurecimento que leva a criança terminal a um crescente sentimento de separação psicológica em relação ao hospital, pessoas e circunstâncias.

Finalmente, os resultados da pesquisa de BREWSTER (1982) apontam para a importância da maturação dos processos cognitivos na compreensão da doença, da necessidade do tratamento e do papel da equipe. Nesta pesquisa, o conceito de doença evolui, passando por vários estágios, e esta evolução provavelmente implica, da mesma maneira que na pesquisa de BLUEBOND-LANGNER (1978), na compreensão da morte como parte do ciclo da doença.

No que se refere aos resultados com crianças suicidas, cabe insistir que as pesquisas são ainda escassas. Aliás, ROSENTHAL & ROSENTHAL (1984) apontam para a importância de serem ampliadas as investigações quanto às causas do comportamento suicida na criança e sua relação com o conceito de morte.

Com relação às pesquisas de ORBACH & GLAUBMAN (1978, 79a) a crítica que pode ser feita diz respeito à faixa etária (10 a 12 anos) dos sujeitos da amostra. Também esta mesma objeção pode ser feita quando em seu relato baseado em estudo de casos (ORBACH & GLAUBMAN, 1979b) os autores reafirmam sua concordância com ROCHLIN (1967) ao considerarem a crença na reversibilidade da morte como uma distorção do conceito de morte, ou como uma resposta defensiva contra o medo da morte, que pode funcionar como uma força adicional para o comportamento suicida. Neste relato, à exceção de uma das crianças citadas, cuja idade era de 7 anos, as outras duas tinham 10 e 12 anos. Ora, nesta faixa etária, as aptidões cognitivas indispensáveis para a aquisição de um conceito de morte sem distorções já foram adquiridas. Conseqüentemente, mesmo para aqueles que sustentam um ponto de vista desenvolvimentista para a aquisição deste conceito, as distorções em crianças intelectualmente normais, no caso desta faixa etária, podem ser explicadas por defesas psicológicas. Já quando se trata de crianças menores, as distorções não podem ser interpretadas necessariamente como defesas, uma vez que, do ponto de vista cognitivo,

respostas que implicam em atribuição de vida na morte e na reversibilidade da morte são respostas típicas de uma fase evolutiva. Conforme já assinalado anteriormente, em determinada fase do desenvolvimento, o pensamento da criança sobre o evento da morte é limitado por seu egocentrismo, por seu animismo, e ainda pela ausência da noção de constância, de tempo linear, de causalidade, etc.

No que se refere à noção de tempo, de modo geral, as pesquisas não a têm considerado. Uma das raras exceções é a de HORNBLUN (1978), na qual a noção de tempo, não obstante, não se revelou como um forte preditor na aquisição do conceito de morte. Assim, maiores investigações se tornam necessárias, pois a noção de tempo circular, que antecede a aquisição da noção de tempo linear, é relevante na evolução de conceitos tais como os de animado/inanimado e de irreversibilidade, sendo que este último é fundamental quando se trata de compreender o componente cognitivo do comportamento da criança suicida.

No que se refere à influência da privação sócio-econômica e cultural na aquisição do conceito de morte, os resultados são escassos e inconclusivos. Em algumas pesquisas (McINTIRE et al., 1972; TALLMER et al., 1974; BEAUCHAMP, 1974) o nível sócio-econômico baixo parece se revelar como um fator relevante na aceleração do desenvolvimento conceitual da morte. McINTIRE et al. (1972) e TALLMER et al. (1974) concordam em que a explicação destes resultados se encontra no fato das crianças de nível sócio-econômico baixo serem mais expostas à morte.

Os resultados das pesquisas de PECK (1966), DERRY (apud JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86) e JENKINS & CAVANAUGH (1985/86) entretanto, não encontraram relação entre baixo nível sócio-econômico e maior maturidade no conceito de morte.

No que se refere à influência do background cultural, apesar da escassez de pesquisas nesta área, os resultados de modo geral apontam para a relevância desta variável na aquisição conceitual da morte (ZWEIG, 1977; ROBINSON, 1978; BLUM, 1976; WASS et al., 1979; SCHONFELD & SMILANSKY, 1989). Estes resultados, portanto, confirmam as contribuições provenientes da antropologia e da história em relação ao peso das diferenças culturais nas concepções acerca da morte.

2.2 Desenvolvimento Cognitivo e Privação Sócio-Econômica e Cultural

Na medida em que esta investigação se vale das estruturas cognitivas como critério de desenvolvimento a fim de investigar a evolução do conceito de morte, e introduz subamostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade para compará-las com crianças de nível sócio-econômico médio/alto, já testadas anteriormente (TORRES, 1979), torna-se necessário focalizar, nesta revisão da literatura, algumas das aplicações e das implicações da teoria piagetiana nas pesquisas sobre desenvolvimento humano em crianças em condições de privação sócio-econômica e cultural. Tal análise, não obstante, será precedida de algumas considerações básicas acerca da posição epistemológica de Piaget e das principais características de sua teoria.

2.2.1 A teoria de Piaget: Influências Epistemológicas

A epistemologia genética pode ser definida como o estudo dos processos de transição de estruturas cognitivas menos acabadas para estruturas mais acabadas e das leis que governam a organização dessas estruturas que se sucedem ao longo dessa evolução. Em resumo, é o estudo da gênese e das estruturas do conhecimento.

Piaget investiga a gênese e a estrutura do conhecimento a partir do desenvolvimento cognitivo da criança, afastando-se, assim, dos caminhos até então percorridos pela filosofia, pela epistemologia e pela história das ciências. Não obstante, as influências encontradas em sua obra não provém apenas da biologia (ciência de sua formação), mas outros modelos filosóficos e epistemológicos têm, sem dúvida, alguma ligação com sua teoria. Aliás, o próprio Piaget sugere o caráter filosófico de sua teoria ao afirmar que "epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que este conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, seu processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior" (PIAGET, 1972a, p. 13).

Embora sem pretender discutir todos os modelos epistemológicos que se relacionam com o modelo de Piaget, cabe mencionar alguns entre aqueles sistemas com os quais o próprio Piaget compara sua teoria: a filosofia de Kant, a fenomenologia de Husserl e o estruturalismo.

Kant ao elaborar seu sistema filosófico toma do empirismo a necessidade da experiência, acreditando que o conhecimento é sempre um fenômeno constituído a partir de impressões sensíveis. Entretanto, é a atividade do "eu", do sujeito formal a priori, somada às intuições empíricas que possibilita a construção do fenômeno. Da mesma maneira, Piaget também aceita como inquestionável a importância da experiência intelectual e perceptual, mas discorda do empirismo quando este considera a imposição da natureza por si mesma, sem que o sujeito necessite organizá-la.

Para Kant, o processo do conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo, capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões sensíveis a partir de suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão. Assim, o processo de conhecimento tem início na experiência mas não se origina da experiência, pois a verdadeira fonte do conhecimento são juízos "a priori" que se encontram na razão. Kant, portanto, postula o primado do sujeito sobre o objeto.

A teoria de Piaget relaciona-se com o pensamento kantiano sobretudo no que se refere à importância do sentido do termo "a priori" tal como empregado por Kant. Desta forma, embora Piaget ressalte o papel da interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, ele postula a existência de estratégias ou condições inatas, próprias do sujeito, por meio das quais tem início o processo de interação e, portanto, o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O próprio PIAGET (1973a) admite sua relação com a filosofia kantiana ao postular a existência de condições prévias - mecanismos de adaptação e organização - as quais o ser humano deve dispor para construir o conhecimento. São estes mecanismos universais que definem o "a priori" em Piaget.

Husserl, ao contestar o método experimental enquanto método das ciências humanas - e em particular da psicologia -, propõe a fenomenologia existencial, um sistema

epistemológico que se baseia, fundamentalmente, na descrição pura da realidade, ou do fenômeno, tal como se oferece ao olhar intelectual. Estudar o fenômeno é descrever fatos vivenciais do pensamento oriundos da observação pura, ou seja, é estudar a constituição do mundo na consciência.

Husserl nega tanto o idealismo - enquanto filosofia que atribui tudo ao sujeito -, como o empirismo - que privilegia o objeto. Para ele a relação entre sujeito e objeto é indissociável e se estabelece pela intencionalidade. O fenômeno (ou seja, a realidade) se constitui na consciência, pois é ela que lhe dá o significado. Na medida em que o fenômeno só existe enquanto realidade intuída, a relação sujeito/objeto, que se dá no interior da consciência, é de natureza indissociável. Sujeito e mundo não existem independentemente um do outro. A consciência é intencional, é sempre consciência de algo.

Embora Husserl não negue a existência da realidade fora da mente, esta não tem significado para a filosofia na medida em que é sempre contingente. Daí a análise fenomenológica buscar revelar o ser absoluto das coisas, isto é, a essência. Assim, o pesquisador deve aceitar somente o fenômeno que se mostra a ele (dado na sua consciência). Posteriormente deve eliminar tudo que é o meramente factual - ou contingente - do horizonte filosófico através de um trabalho de purificação (que coloca em suspense seus valores, pressupostos, juízos, individualidades) para que a fonte subjetiva possa revelar-se em sua essência, com toda validade objetiva. O "eidos" do objeto, ou seja, sua essência é invariável, permanecendo idêntica em todas as variações; o fenômeno é perspectível, ou seja, admite muitas perspectivas. A fenomenologia está orientada para o conhecimento absoluto, transcendental.

Piaget considera o mérito das intuições husserlianas o de colocar-se em presença do fenômeno, ou das "coisas mesmas", descartando, assim, o dualismo entre sujeito e objeto, e estabelece algumas possíveis ligações entre a fenomenologia de Husserl e a sua própria posição epistemológica.

De acordo com PIAGET (1969a), a interação sujeito/objeto pode ser analisada, como no modelo de Husserl, a partir da consciência dessa relação, e, neste caso, se desenvolve uma análise de caráter fenomênico, configurada intuitivamente pelo sujeito. Mas, esta

relação pode também ser analisada partindo-se da história, isto é, dos fatos tal como aparecem, sem desejar transcendê-los de imediato, o que significa entender essa interação como um momento da história (seja do indivíduo ou das idéias), buscando-se as fases da interação, ou seja, sua psicogênese. Esta é precisamente a alternativa adotada por Piaget.

No que se refere à proposta de Husserl de construir um conhecimento filosófico autônomo liberado do sujeito empírico e das ciências, PIAGET (1969a) observa que o "sujeito transcendental" de Husserl é ainda um sujeito e que a "intuição pura" é ainda a atividade de um sujeito que se deixa penetrar pelo fenômeno. Husserl pensa ser possível passar do fato à norma, mas PIAGET adverte que não se pode transformar um fato em norma sem antes submetê-lo à experimentação sistemática. Daí a oposição de Piaget à Husserl no que concerne à lógica. Concordando com a crírtica efetuada por lógicos (CAVAILLÈS & BETH apud PIAGET, 1969a), ressalta que a lógica é uma axiomática formal que repousa apenas sobre si mesma, isto é, sobre regras normativas que permitem a elaboração de um sistema formal. Oferecer um fundamento intuitivo a tal sistema não é fundá-lo e nem garantir sua validade, é sair do sistema para explicá-lo. A validade de um sistema é normativa e implica em não contradição, enquanto que a intuição é apenas um fato. Em Husserl há, pois, passagem do fato à norma, o que para os lógicos é psicologismo.

No que diz respeito ao aspecto psicológico da proposição de Husserl, entretanto, Piaget está de acordo principalmente no que concerne às "noções puras" ou "intemporais", isto é, no que se refere à liberação do sujeito para que possa ir além do mundo espaço-temporal. Piaget acredita que o desenvolvimento das noções e das operações intelectuais permitem uma liberação do sujeito, porém de forma espontânea e observável diretamente. A reversibilidade das operações lógico-matemáticas é um exemplo disto.

A divergência básica entre Husserl e Piaget está na questão dos métodos de descoberta e de verificação: intuições (eidéticas, "intencionais", etc.) ou observação e experimentação. Husserl, embora reconhecendo a legitimidade de uma psicologia experimental, como ciência natural, confinada ao mundo espaço-temporal, considera a necessidade de outros métodos que permitam sair deste mundo. Assim, dedica-se à pesquisa das realidades extratemporais e de uma psicologia filosófica a partir da consciência adulta.

Para PIAGET (1969a), a grande lacuna da fenomenologia é sua negligência em relação ao ponto de vista histórico-crítico e genético, aquele que permite partir do sujeito dominado pelo universo espaço-temporal, em sua irreversibilidade pré-operatória, e chegar àquele em que se dá a primeira "redução"conduzindo à reversibilidade operatória, e às primeiras formas de necessidade atemporal, sem que se precise passar da psicologia "científica" para o campo da filosofia ou da fenomenologia.

A maior influência na obra de Piaget, entretanto, encontra-se, sem dúvida, na corrente estruturalista. Esta epistemologia, que se apresenta como sendo uma teoria do método científico, influencia o trabalho de Piaget não somente no que concerne à organização do conhecimento em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas, mas na própria postura de Piaget quanto ao rigor científico de sua teoria.

O estruturalismo como representante de uma diversidade de linhas de pensamento que convergem todas para a noção de estrutura (Saussure na lingüística; Levi-Strauss, na antropologia; Foucault preocupado com a estrutura das representações humanas na lingüística, na biologia, na história e sobretudo na economia política; Lacan, na psicanálise) caracteriza-se por ser anti-historicista. Desta forma, não prioriza a gênese, a evolução ou as causas, mas sim a estrutura do fenômeno tal como se apresenta. O sistema metodológico é resultado de uma construção teórica que emerge da observação da realidade, ou seja, do concreto, e a partir desta observação chega, então, ao modelo (ao abstrato) através do qual explica as relações que organizam esta realidade, penetrando sua estrutura. Neste sentido, o estruturalismo privilegia o sujeito do conhecimento sobre o objeto de estudo na medida em que é o sujeito que pensa, que elabora o sistema por meio do qual irá explicar a realidade. Por outro lado, a análise estruturalista privilegia o aspecto relacional, ou seja, a relação entre os elementos que constituem a estrutura. O conteúdo é variável e, portanto, não tem interesse. Já as relações são invariantes, constantes, podem ser transpostas de um campo para outro, e são, portanto, o que deve ser objeto de interesse.

De acordo com esta postura, o "a priori" não é subjetivo (no sentido de ser particular do sujeito), mas é um sistema construído hipoteticamente - uma lógica - que se confere e se concretiza no empírico.

Para PIAGET (1970), o estruturalismo é um modo de inquirição e a construção de sua teoria é caracterizada pela idéia de totalidade, transformação e auto-regulação.

Uma totalidade enquanto estrutura dotada de organização possui um conjunto de propriedades distintas daquelas apresentadas pelos elementos em particular. Portanto, o todo é mais que a soma das partes. O caráter de totalidade das estruturas, entretanto, suscita dois problemas essenciais: o de sua natureza e o de sua formação ou pré-formação.

Em relação ao problema da natureza das estruturas, PIAGET (1970) propõe que, além dos esquemas de associação atomística e de totalidades emergentes, se considere uma terceira posição, isto é, a das estruturas operatórias nas quais o que conta não é nem o elemento nem o todo que se impõe como tal, mas sim as relações entre os elementos, ou seja, os processos de composição. Em relação ao segundo problema - o de se saber se as estruturas ou as totalidades por composição comportam uma formação ou não conhecem senão uma pré-formação -, PIAGET (1970) propõe que entre a gênese sem estrutura (associação atomística) e as totalidades sem gênese (idéias platônicas, formas a priori, etc.) o estruturalismo caminhe para uma solução de superação, na qual a segunda característica das estruturas, isto é, a de ser um sistema de "transformações" e não uma "forma" estática é fundamental. É a transformação que confere à estrutura uma forma dinâmica. A rigor, toda modificação que ocorre em um elemento ou relação modifica os outros elementos ou relações. Portanto, toda estrutura é ao mesmo tempo estruturada -pois contem leis próprias que a organizam -, e estruturante - por estarem os elementos que a compõem constantemente submetidos às leis do próprio sistema. Finalmente, toda estrutura tem uma capacidade auto-reguladora, sua terceira característica fundamental. As estruturas se regulam elas próprias e essa autoregulação acarreta sua conservação e um certo fechamento. Isto não significa, entretanto, que a estrutura não possa entrar como subestrutura em uma estrutura mais ampla. Ritmos, regulações - que se referem aos mecanismos estruturais presentes em todas as escalas biológicas -, e operações - que se referem às leis que orientam a própria totalidade - são os três princípios essenciais dessa capacidade de auto-regulação ou de auto-conservação das estruturas.

Ao investigar a origem ou causalidade das estruturas cognitivas, Piaget admite a existência de certos sistemas elementares constituídos "a priori" por mecanismos biológicos que são, portanto, o ponto de partida na formação de novas estruturas. Na medida em que o organismo é fonte do sujeito, ele é também fonte das totalidades e auto-regulações. Estes elementos fornecem a base indispensável para o estruturalismo psicogenético de Piaget.

Por último, cabe relacionar a posição de Piaget com a teoria da Gestalt, a primeira forma de estruturalismo psicológico.

A noção fundamental do estruturalismo gestaltista é a de totalidade. Entretanto, como nas teorias de campo (modelo fornecido pelas ciências físicas) trata-se de uma totalidade previamente estruturada, destituída de função estruturante. Desta forma, o que compete ao pesquisador, dentro deste modelo, é encontrar as leis que organizam essas estruturas e que, para os gestaltistas, são de caráter perceptivo. Os teóricos da gestalt pretendem submeter a percepção, a motricidade e a inteligência às leis de composição das "gestalts", principalmente perceptivas. Piaget adota outra posição, uma vez que acredita no sujeito ativo, que constrói e regula suas estruturas cognitivas. Assim, quando se quer entender as estruturas cognitivas ou as operações da inteligência humana, é preciso partir da ação e não da percepção. O sujeito só conhece o objeto na medida em que age sobre ele, transformando-o.

No que se refere à teoria gestaltista pode-se, a rigor, estabelecer vários pontos de semelhança com a teoria piagetiana, assim como pontos de divergência. Como resume SEMINÉRIO (1975), ambas as teorias recusam a atribuição de funções irredutíveis e invariantes à inteligência (como no intelectualismo); ambas são holistas e admitem que as atividades cognitivas são totalidades estruturadas (e não síntese associativa de elementos, como no associacionismo); ambas concebem a inteligência como sistema em equilíbrio. Por outro lado, as divergências começam quando PIAGET (1970), embora reconhecendo a inspiração fenomenológica da gestalt, enfatiza seu engajamento naturalista em um fisicalismo anti-husserliano através dos modelos de "campos". Para PIAGET, "o modelo de campo é sem dúvida responsável pela pouca importância atribuída pelos gestaltistas às considerações funcionais e psicogenéticas e, finalmente, às atividades do sujeito." (1970, p.47)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Conseqüentemente, conclui PIAGET (1970) que na busca de estruturas "puras" desprovidas de gênese e de história, sem funções e sem relações com o sujeito, os teóricos da gestalt acabaram construindo um modelo capaz de satisfazer à filosofia mas não à ciência comprometida com a realidade verificável.

Portanto, se as "gestalts" são ahistóricas no que diz respeito à experiência, não resultando de interações passadas com o ambiente, os "esquemas" piagetianos são unidades funcionais ou estruturas mais dinâmicas e modificáveis; são produtos finais de uma história de experiências contínuas; são dinâmicos em um sentido genético, modificando-se continuamente, na medida em que se generalizam para dar lugar a novos dados da realidade.

Em resumo, a posição de Piaget representa uma síntese epistemológica a partir de várias posições. Recusando tanto um geneticismo (sem estrutura) como um estruturalismo (sem gênese) Piaget adota uma posição dialética, procurando sintetizar o estruturalismo com uma posição genético-funcional, quando considera a necessidade de uma investigação que articule as estruturas cognitivas com o processo genético e vice-versa. Ou, como afirma RAMOZZI-CHIAROTTINO "...Piaget concilia a noção de gênese, construção realizada no tempo, com a possibilidade de atingir as características atemporais das estruturas lógico-matemáticas" (1988, p. 19).

O sistema teórico de Piaget - a epistemologia genética - pode, portanto, ser definido como um estruturalismo construtivista interacionista.

Referir-se à inteligência no sentido piagetiano do termo significa compreendê-la enquanto estrutura lógica e genética. Para Piaget, existe, a rigor, uma estreita relação entre a inteligência e os fundamentos biológicos. A inteligência é uma extensão de características biológicas fundamentais, ou seja, o modo de operar da inteligência é o mesmo do funcionamento biológico geral. Isto não significa que para PIAGET (1969b) as estruturas do conhecimento sejam inatas mas elas possuem uma gênese, resultando de uma construção progressiva que ocorre em função da interação entre pré-condições do sujeito - que constituem o caráter herdado da inteligência, os invariantes funcionais - e as condições do meio social.

O que herdamos, portanto, segundo Piaget, é um modo de funcionamento intelectual, um "modus operandi", uma maneira de efetuar os intercâmbios com o meio e não as estruturas cognitivas como tais. Ou seja, o que herdamos são funções invariantes que permanecem constantes durante todos os estágios da cognição humana, a saber, a organização e a adaptação. Como se vê, estes são dois princípios básicos que Piaget transfere da biologia para a atividade mental.

Todo ato inteligente supõe algum tipo de estrutura intelectual, alguma forma de organização dentro da qual se desenvolve, e o aspecto dinâmico da organização é a adaptação.

A função adaptativa envolve dois tipos de processos distintos e complementares: a assimilação e a acomodação, dois termos da biologia que Piaget usa em analogia direta com os processos psicológicos envolvidos. A assimilação se refere à incorporação de novas experiências ou informações à estrutura mental, sem, contudo, alterá-la. Refere-se essencialmente à utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar seus esquemas herdados ou adquiridos (ação do sujeito sobre o objeto que é assimilado). A acomodação se define pelo processo de reorganização dessas estruturas, de tal maneira que elas passem a incorporar os novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem às exigências do meio (ação do objeto sobre o sujeito que se vê obrigado a modificar-se).

Na assimilação, algum input do meio é incorporado ao organismo, o que entra é transformado para ajustar-se ao processo mediador existente (esquema). Ao mesmo tempo que a entrada é transformada pelos processos mediadores, estes vão sendo transformados pela entrada. Na acomodação, portanto, o organismo deve acomodar seu funcionamento aos contornos do objeto que assimila. Segundo Piaget, as funções de organização e adaptação mantém entre si relação de reciprocidade, constituindo na verdade um único mecanismo. Como descreve PALANGANA (1994), a necessidade de complementariedade entre organização e adaptação é de tal ordem que é somente se adaptando ao real que o pensamento se organiza, e é organizando-se que estrutura o real. Ou seja, as mudanças na estrutura assimilativa orientam novas acomodações e as novas tentativas de acomodação estimulam reorganizações estruturais.

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

Quando há uma harmonia entre assimilação e acomodação, ou seja, quando ambas ocorrerem simultaneamente, o comportamento é mais adaptado. Na medida em que as estruturas intelectuais disponíveis apresentam-se insuficientes para operar com uma nova situação, acarretando contradições no comportamento atual, ocorre o desequilíbrio. Ou dito de outra forma, as estruturas se movem continuamente para um estado de equilíbrio e, quando este é atingido, a estrutura é mais claramente delineada; mas este próprio delineamento revela inconsistências e lacunas na estrutura que não se haviam evidenciado antes. Assim, como diz PHILLIPS, "cada estado de equilíbrio traz em si as sementes da própria destruição, pois as atividades da criança são doravante dirigidas no sentido de reduzir essas inconsistências e preencher estas lacunas" (1971, p. 13). Ou, como afirma PALANGANA, "procedendo um movimento espiral, naturalmente essas estruturas começam a se adaptar às novas circunstâncias, indo em direção a um estado superior e mais complexo de equilíbrio. A esse movimento, Piaget denomina "equilibração majorante", uma vez que, ao longo dele, as perturbações cognitivas acabam por ser superadas. É através desse processo interminável de desequilíbrio e novas equilibrações superiores que ocorre a construção e a progressão do conhecimento" (1994, p.19). Ou ainda, como afirma SEMINÉRIO, "a adaptação se processa atendendo a um princípio-limite, o do equilíbrio. Enquanto princípio-limite, este determina um processo real de equilibração"(1975, p. 20). Ou seja, o processo pelo qual as estruturas mudam de um estado para outro se chama de equilibração e o resultado deste processo é o equilíbrio. O equilíbrio é sempre dinâmico e nunca absoluto, mas a consecução de um sistema relativamente equilibrado é o que se espera de cada uma das unidades de desenvolvimento assinaladas por Piaget.

Em síntese: na concepção de Piaget, o desenvolvimento cognitivo se faz através de um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas. Mas, apesar do

processo ser contínuo seus resultados são descontínuos e qualitativamente diferentes de tempos em tempos. A partir do exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores e através da ação a criança constrói suas estruturas cognitivas que se manifestam em uma organização sequencial em termos de unidades que Piaget chamou de períodos, subperíodos e estágios, a saber: período sensório motor (0 a 2 anos), período de operações concretas - subdividido em subperíodos chamados pré-operacional (2 a 7 anos) e operacional concreto (7 a 11 anos) - e período das operações formais (11 anos em diante)* . Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, no decorrer do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas; cada período se desenvolve a partir do que foi construído nos períodos anteriores, ou seja, cada período é a formação de uma nova estrutura total que inclui as anteriores dentro das necessárias subestruturas; a ordem em que as crianças atravessam esses períodos é invariável, embora as idades em que determinado período aparece possam variar consideravelmente.

A explicação piagetiana do desenvolvimento cognitivo em termos de períodos (ou etapas) tem sofrido objeção por parte de alguns críticos entre os quais pode-se destacar BRAINERD (1978), segundo o qual a teoria de Piaget é perfeitamente aceitável como descrição do comportamento mas não tem status como constructo explanatório. Ou seja, suas etapas (ou períodos) se situam entre a pura descrição e a verdadeira explicação. Para BRAINERD (1978),o termo etapa nas teorias do desenvolvimento admite três possibilidades de uso: 1) como metáfora, e neste caso as etapas são modelos que não se referem necessariamente a algo definido ou mensurável no desenvolvimento; 2) como descrição do comportamento, e neste caso dizem respeito a aspectos precisos e mensuráveis do desenvolvimento e 3) como constructo explanatório, e neste caso devem ser: descritivas, ou seja, especificar comportamentos que mudam em função da idade; postular variáveis antecedentes que se acredita serem responsáveis por tais mudanças que consolidam as

* A classificação aqui utilizada foi extraída do livro de PHILLIPS (1971) e, segundo este autor, corresponde a preferênca final de Piaget.

A descrição detalhada de cada unidade já foi realizada em TORRES, W. DA C. - O Conceito de Morte em Diferentes Níveis de Desenvolvimento Cognitivo: Uma Abordagem Preliminar. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro, FGV, 1978.

etapas em unidades distintas; propiciar procedimentos pelos quais as variáveis antecedentes possam ser medidas independentemente das mudanças comportamentais - característica fundamental para evitar a circularidade.

Segundo BRAINERD (1978), as etapas piagetianas se situam além das convenções descritivas, existindo objetivamente - na medida em que Piaget descreve alguns comportamentos que mudam com a idade - não sendo, portanto, produtos arbitrários do pesquisador; mas, por outro lado, apresentam problemas em relação aos dois outros requisitos. Com relação àquele requisito que diz respeito às variáveis antecedentes, embora Piaget tenha discutido diversos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, projetando algumas variáveis antecedentes, uma análise minuciosa, ligando mudanças específicas em determinados fatores a etapas específicas, não foi realizada. Com relação ao terceiro requisito - procedimentos para analisar esses fatores independentemente dos comportamentos que a teoria tenta explicar - ainda não há procedimentos para medir fatores e comportamentos independentemente. Ao invés de tais procedimentos, diz BRAINERD (1978), Piaget apresenta um programa de cinco critérios empíricos - seqüência invariante, estrutura cognitiva, integração, consolidação e equilíbrio - pelos quais a realidade de suas etapas pode ser verificada.

O trabalho de BRAINERD (1978) suscitou uma série de discussões e análises que embora ressaltando alguns aspectos positivos de sua crítica também apontam para algumas inconsistências da mesma.

KARMINOFF-SMITH (1978) chamou atenção para o fato de que as etapas não constituem o âmago da epistemologia construtivista-interacionista, mas sim a busca de mecanismos de equilíbrio que engendrariam novos padrões comportamentais. Não obstante, o conceito de desenvolvimento por etapas nunca esteve desvinculado desta busca principal.

Em relação à crítica de BRAINERD (1978), segundo a qual a circularidade se explicaria pela ausência de procedimentos para medir os fatores explanatórios independentemente dos comportamentos que a teoria tenta explicar, sendo esta exigência um "teste limite para as etapas explanatórias", ENNIS (1978) argumenta que fatores explanatórios podem ser constructos hipotéticos que ajudam a compreensão de observações.

Assim, por exemplo, embora constructos como átomos, moléculas e genes tenham sido criados pelos cientistas antes de existirem meios independentes de identificá-los e medí-los, ainda assim eram fatores explanatórios e a evidência disto residia nos fatos descritivos que explicavam. Da mesma forma que a exigência de independência não deve ser utilizada para a interpretação desses fatores, também as explicações de Piaget não devem ser automaticamente descartadas por violarem tal exigência.

O fato é que Piaget, embora reconhecendo o problema da circularidade, percebeu que era necessário uma definição precisa das etapas antes que uma avaliação das mesmas como constructo explanatório pudesse ser feita. Foi justamente para definir as etapas que apresentou os cinco critérios já mencionados.

Piaget concentra-se mais na descrição do que na testagem do modelo. Mas, como observa NELSON (1978), a ausência de testagem não torna a teoria de Piaget potencialmente menos explanatória do que outros modelos empiricamente testáveis. Aliás, existem, a rigor, poucas propostas acerca de mudanças no desenvolvimento empiricamente testáveis. Quanto ao modelo de Piaget, a dificuldade para torná-lo empiricamente testável pode ser compreendida, em parte, pela própria posição interacionista de Piaget, na qual a mudança não pode ser considerada nem como função do organismo (processo de maturação) nem do meio, mas de ambos.

Finalmente, como observa FISCHER (1978), quando BRAINERD (1978) argumenta que a única explicação adequada para o desenvolvimento cognitivo é a teoria causal está subestimando outras explicações ou outras abordagens igualmente legítimas como aquela proposta pela teoria estruturalista. Ao formular uma teoria estruturalista, Piaget pretende explicar as seqüências e as sincronias do desenvolvimento cognitivo, o que, evidentemente, acarreta uma dificuldade metodológica em termos de predição destas seqüências e dessas sincronias.

Apesar de sofrer objeções, o fato é que a utilidade da teoria de Piaget, como observa NELSON, se torna evidente por haver revelado mais acerca das mudanças no desenvolvimento cognitivo e de suas complexidades do que qualquer outra abordagem. Na

verdade, Piaget revelou tanto acerca dessas mudanças que "é impossível retornar à forma simples do paradigma antecedente-conseqüente" (1978, p.197).

Em síntese, como assinala NEIMARK (1978), os critérios de BRAINERD (1978), ao exigirem de uma explicação adequada a designação de variáveis antecedentes, derivam de uma posição teórica desenvolvida pela ciência física que, embora aceita por vários psicólogos americanos, pode ter sua adequação à psicologia questionada. Na medida em que os fenômenos comportamentais se caracterizam pelo significado e pela organização, diferem dos fenômenos físicos que podem ser, estes sim, nitidamente identificados em termos de causas e condições de medida. Ou ainda, como argumenta OLSON, este tipo de crítica deriva de uma visão da ciência empírica-positivista, ou de uma visão behaviorista do comportamento humano. O fato é que, assim como não se pode ignorar Piaget, também não se pode tentar reformulá-lo em termos de uma epistemologia behaviorista. "Piaget não merece isto. Ele foi o primeiro a iniciar a tarefa de descrever (explicar) o comportamento humano em termos de um sistema ou estrutura funcional organizada e o primeiro a ter êxito em explicar alguns aspectos da natureza desta estrutura" (OLSON, 1978, p.197).

2.2.2 Aplicações e Implicações da Teoria Piagetiana nos Estudos sobre Privação Sócio-Econômica e Cultural

Todas as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano remetem quase que naturalmente à questão da aprendizagem. Desta forma, como afirma PALANGANA (1994), a análise desenvolvimento/ aprendizagem antes de ser de natureza psicológica é de natureza essencialmente epistemológica, pois está vinculada à relação sujeito/ objeto do conhecimento.

Quanto ao modelo teórico proposto por Piaget, como se viu, é um modelo interacionista, na medida em que o conhecimento se constitui através da interação entre sujeito e objeto. Piaget, entretanto, defende a tese segundo a qual o processo de construção do conhecimento é desencadeado pela ação do sujeito através de seus mecanismos de

adaptação e organização, e, neste sentido, privilegia o sujeito. Segundo Piaget, dispondo dos mesmos mecanismos de adaptação e organização, bem como do nível de maturação requerido pela experiência, a criança interage com o meio, constituindo estruturas de conhecimento cada vez mais complexas. Portanto, nesse sentido, o que interessa a Piaget no processo de desenvolvimento são as contribuições do sujeito, referindo-se apenas tangencialmente e de forma genérica ao contexto social no qual este está inserido. É com base nestas constatações que PALANGANA (1994) afirma que a postura teórica de Piaget é interacionista porém com forte tendência para o primado do sujeito.

Cabe lembrar, entretanto, que pelo fato mesmo de ser a preocupação de Piaget de natureza epistemológica, sua questão básica é a de saber como o conhecimento se constrói. Assim, para Piaget, o sujeito do conhecimento não é um sujeito particular, mas ele teoriza sobre o sujeito epistêmico que não corresponde a nenhum sujeito particular mas que sintetiza todas as possibilidades de cada sujeito e de todos ao mesmo tempo. Da mesma forma, para Piaget, o outro lado da relação - o objeto do conhecimento - refere-se também a um meio genérico que engloba aspectos físicos e sociais.

O próprio PIAGET (1973b), aliás, ao referir-se ao desenvolvimento mental, destaca o aspecto psicossocial e o psicológico (espontâneo) mas, declara que seu interesse está voltado para o estudo do aspecto espontâneo, essencialmente cognitivo do desenvolvimento.Assim sendo, Piaget não está diretamente interessado nos conteúdos acumulados e culturalmente transmitidos. As transmissões sociais por si só são insuficientes para promoverem o desenvolvimento, uma vez que este só se efetua mediante a construção de estruturas cognitivas que permitem à criança se apropriar, via assimilação, dos conteúdos que lhe são transmitidos. Na medida em que a assimilação está condicionada às leis do desenvolvimento espontâneo, ou seja, na medida em que a aprendizagem está na dependência de esquemas operatórios próprios da criança é a estes que os estudos psicológicos deveriam se ater para explicar como o pensamento se desenvolve.

O meio social, portanto, aparece na concepção piagetiana como um elemento implícito nas ações do sujeito, aquele que age e estabelece relações com alguma coisa ou com alguém. O ambiente social, afirma PALANGANA, "é tão somente o meio onde - através

da cooperação, no sentido estrito - as operações de cada um tornam-se paulatinamente socializadas". (1994, p. 130). Ou, como salienta SEMINÉRIO (1988), o meio social passa a ter apenas um papel propiciador, como pano de fundo das transformações que se processam ao longo do desenvolvimento.

Em resumo, a psicologia do desenvolvimento representada por Piaget postula uma vinculação entre os processos de maturação e o desenvolvimento, de tal forma que este último não pode ocorrer sem que estejam presentes as condições maturacionais necessárias. Para PALANGANA (1994), este princípio limita as possibilidades de desenvolvimento geradas pela interação social e, portanto, pela educação. Toda a aprendizagem deve necessariamente apoiar-se nas condições impostas pela maturação ou pelo nível de desenvolvimento da criança e, neste sentido, a ação educativa só encontra ressonância se estiver adequada ao nível de desenvolvimento mental. Por esta razão, conclui SEMINÉRIO (1988) que qualquer tentativa de aprendizagem além do nível e das estruturas já constituídas pelo sujeito torna-se lábil e equívoca.

Aliás, SEMINÉRIO (1988) referindo-se à resistência de Piaget aos problemas especificamente culturais e sociais afirma que seu interesse pelas pesquisas transculturais visam apenas resgatar uma possível constância no surgimento da etapa sensório-motora e na hierarquia das estruturas operatórias, permanecendo assim inalterado o fundamento do desenvolvimento dos indivíduos.

Cumpre destacar, entretanto, que PIAGET (1966) discutiu a relevância da pesquisa transcultural para a psicologia genética em uma época em que apenas poucas referências estavam disponíveis, o que justifica, pelo menos parcialmente, sua cautela na interpretação desses primeiros resultados transculturais.

2.2.2.1 As Pesquisas Transculturais

Atualmente, já são vários trabalhos de psicólogos transculturais interessados em investigar se as propriedades do pensamento descritas por Piaget como básicas para todo o conhecimento são universais ou se são influenciadas por fatores culturais.

Como assinala DASEN (1972), a verificação transcultural das etapas de Piaget implicaria em estudos longitudinais, os quais não foram ainda realizados em nenhuma cultura não ocidental, discutindo-se, na maioria dos estudos, cada etapa independentemente.

Assim, em relação à etapa sensório-motora destaca-se a investigação de GOLDEN & BIRNS (apud DASEN, 1972) na qual não foram encontradas diferenças quanto à performance intelectual em função da classe social em negros americanos nos dois primeiros anos de idade. Já em relação à etapa formal, os estudos de GOLDEN, de GOODNOW, de PELUFFO e de WERE (apud DASEN, 1972) apontam para diferenças quanto à performance em função da origem cultural, do nível sócio-econômico e do nível educacional dos sujeitos, uma vez que resultados inferiores foram obtidos por sujeitos de culturas não ocidentais, de regiões agrícolas, de baixo nível sócio-econômico e de baixo nível de escolaridade. Embora não se possua dados suficientes para extrair conclusões, estes resultados, segundo DASEN (1972) parecem indicar que a "predição" de PIAGET (1966, 68), segundo a qual o raciocínio de muitos indivíduos nas chamadas sociedades primitivas não se desenvolve além da etapa concreta, será confirmada algum dia.

A maioria das pesquisas transculturais, não obstante, lidam com a passagem da etapa pré-operacional para a operacional concreta, constatando que alguns ou quase todos os sujeitos alcançam esta última, residindo, portanto, o problema em saber em que medida e em que idade.

Entre esses estudos que comparam sujeitos de diferentes origens culturais, de diferentes níveis sócio-econômicos e de diferentes níveis de escolaridade, um grande número focaliza a aquisição da noção de conservação (PRICE-WILLIAMS; GOODNOW; GOODNOW & BETHON; de LACEY; OKNONJI; BOVET; KOHLBERG; GREENFIELD apud DASEN, 1972) sendo

que, apesar de algumas diferenças quanto aos resultados, a maioria conclui que tanto as crianças não ocidentais quanto as crianças ocidentais de baixo nível sócio-econômico têm um atraso em seu desenvolvimento do conceito de conservação, quando comparadas com as crianças ocidentais de classe média. Uma performance mais baixa nas tarefas piagetianas para as crianças de baixo nível sócio-econômico também é relatada por PELUFFO, WEI, VERNON e de LACEY (apud DASEN, 1972).

Uma outra questão considerada nos estudos transculturais refere-se à decalagem horizontal, ou à seqüência da mesma estrutura de pensamento a conteúdos diferentes, sendo o melhor exemplo o da sucessão da dificuldade na conservação da quantidade, peso e volume.

Também neste caso, a evidência experimental de estudos comparativos não é consistente, pois enquanto alguns autores não encontraram variações na seqüência (HOHSEN; PELUFFO; GOODNOW apud DASEN, 1972), outros encontraram essas variações (BOONSONG; DE LEMOS; BOVET apud DASEN, 1972).

Entretanto, como assinala DASEN (1972), é preciso observar que a teoria de Piaget não prediz ou não explica (ainda) determinadas decalagens horizontais. As variações transculturais, portanto, não podem ser consideradas como contradizendo a teoria, mas devem ser interpretadas como sendo devidas à familiaridade com o conteúdo do teste (WADDEL), à influência de determinadas atividades diárias (PRICE-WILLIAMS; GORDON & RAMIREZ; BOVET) ou às características culturais (DASEN).

Em resumo, no que diz respeito à sucessão de etapas e à decalagem horizontal, há atualmente muito mais evidência experimental disponível do que quando PIAGET (1966) fez sua primeira revisão das pesquisas transculturais na área da psicologia genética. Todavia ainda hoje é necessário cautela diante desses resultados.

Conforme evidenciado pela maioria das pesquisas, em todas as culturas estudadas alguns ou quase todos os indivíduos atingem a etapa das operações concretas, embora geralmente em idades mais avançadas do que as crianças ocidentais da classe média. Não obstante, segundo DASEN (1972), o fato surpreendente, e que pode ser visto como uma limitação da universalidade das etapas piagetianas, reside na evidência acumulativa de que o

pensamento operacional concreto não é necessariamente atingido, uma vez que alguns indivíduos adultos continuam apresentando um raciocínio pré-operacional. Além disso, consideráveis diferenças individuais foram também relatadas dentro de grupos étnicos nos quais o meio físico e social, as práticas educacionais, as condições de saúde, etc., pareciam relativamente homogêneas.

Entretanto, como assinala o próprio DASEN (1972), as diferenças transculturais apontadas por esses estudos são de natureza quantitativa. Assim, é o curso do desenvolvimento que é posto em questão e não a estrutura do pensamento. Desta forma, o sistema de Piaget não está ameaçado. Os resultados apenas indicam que entre os fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, os fatores ambientais e culturais devem ser mais importantes do que havia sido hipotetizado, aliás uma possibilidade que o próprio PIAGET (1966) havia enfatizado.

A pesquisa transcultural na psicologia genética não tem se limitado a verificar a questão das etapas de Piaget, mas também em investigar a importância de fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo de grupos e subgrupos étnicos, uma tarefa que se torna mais difícil, evidentemente, quando as pesquisas se restringem às culturas ocidentais relativamente homogêneas.

Segundo PIAGET (1966, 1968), alguns fatores principais interferem na capacidade da criança para adquirir progressivamente estruturas mais complexas do pensamento: maturação, equilibração ou autoregulação, socialização e transmissão educacional e cultural. Portanto, o próprio Piaget, contrariamente à interpretação de alguns, não acredita em uma completa determinação do desenvolvimento cognitivo pelos fatores biológicos (maturação). Entretanto, como a contínua interação entre esses fatores dificulta o exame de cada um diretamente, a literatura sobre os estudos transculturais, como assinala DASEN (1972), tem se concentrado em dois tipos de influência: a escolaridade e o contato com europeus.

Em relação à escolaridade, alguns estudos apontam para a inexistência de uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo das operações concretas e o tipo de escolaridade (GOODNOW & BETHON; MERMELSTEIN & SHULMAN; WADDELL; KELLY; HERON apud DASEN, 1972) enquanto que outros (GREENFIELD & BRUNER; HENDRIKY;

PRINCE; PINARD apud DASEN, 1972) encontraram uma forte influência cultural da escolaridade no desenvolvimento operacional concreto.

O contato com valores cognitivos do ocidente e a estimulação que a escolaridade traz com esses valores cognitivos parece ser um fator mais importante. O contato europeu, entretanto, é difícil de ser definido de forma precisa, razão pela qual tem sido ligado à diferença urbano/rural (MOHSEN; GREENFIELD; PELUFFO; VERNON; DE LACEY apud DASEN, 1972), à diferença lingüística (GREENFIELD; VERNON; DE LACEY apud DASEN, 1972) ou classe social (LLOYD apud DASEN, 1972).

Todos os pesquisadores relatam diferenças significativas no desempenho do desenvolvimento operacional a favor dos grupos com alto contato mesmo quando a escolaridade, a urbanização, a língua e a classe social são mantidas constantes. Assim, a diferença é atribuída à intensidade do contato.

Em resumo, embora um grande número de estudos tenha recentemente clarificado a validade transcultural da teoria de Piaget, mais pesquisas são necessárias a fim de ligar os aspectos qualitativos e quantitativos do desenvolvimento operacional a fatores culturais específicos.

2.2.2.2 O Debate Déficit/Diferença: Contribuição das Pesquisas Brasileiras

Da mesma maneira que nas últimas décadas tem se desenvolvido a pesquisa transcultural relacionada à epistemologia genética, paralelamente vêm se intensificando as pesquisas sobre os efeitos das condições sócio-culturais na aprendizagem das crianças carentes, marginalizadas ou socialmente desprivilegiadas.

O debate em torno das teses da privação cultural sobre o desempenho escolar das crianças se iniciou na década de 60 entre os sócio-linguistas Bernstein e Labov, tendo

desencadeado uma série de estudos na Europa (van der GEEST, 1973; CAZDEN, 1970, 72; etc.) e nos Estados Unidos (HYMES, 1972; etc.). Esta discussão, segundo FREITAG (1985), se iniciou, não obstante, sem o recurso aos trabalhos de Piaget. PATTO (1984), entretanto, assinala que a partir deste debate sobre as conseqüências da privação cultural para o êxito ou fracasso escolar das crianças, a obra de Piaget passou a inspirar uma grande quantidade de estudos experimentais, os quais serviram de base, inclusive, para os discutidos programas de "educação compensatória" pré-escolar. Tais programas, como se sabe, surgiram como uma verdadeira função terapêutica para as carências culturais das crianças provenientes das chamadas classes dominadas, ou como uma espécie de antídoto para a privação cultural, e tiveram seus efeitos no Brasil.

Como assinala FREITAG (1985), o núcleo de argumentação da privação cultural se faz em torno de dois pares de conceitos: a relação entre pensamento versus linguagem e a vinculação meio versus desempenho. Através da teoria dos códigos lingüísticos, Bernstein, a partir de 1959, procurou associar pela primeira vez esses pares de conceitos, argumentando que as classes sociais que constituem o meio infantil desenvolvem padrões de linguagem típicos de classes. Esses códigos lingüísticos se diferenciam em "restrito" (da classe trabalhadora) e "elaborado" (das classes média e alta). Desta forma, o código falado pela criança pobre na escola se choca com os códigos falados pelos professores, socializados no código elaborado. Essa primeira vertente da argumentação bernsteineana, que FREITAG (1985) chama de "sociológica", afirma que independentemente das competências e dos desempenhos reais das crianças oriundas da classe operária estas estão em desvantagem em relação às demais, em virtude do código socialmente valorizado.

Na segunda vertente da argumentação de Bernstein, que FREITAG (1985) chamou de "psicológica", este afirma que os códigos lingüísticos, como formas culturais padronizadas de organização da fala, condicionam as formas de pensamento segundo sua lógica e estrutura internas, criando uma homologia entre os códigos lingüísticos (sócio-culturais) e os estilos de pensamento (individuais). Ou seja: o código lingüístico restrito condiciona estruturas de pensamento igualmente restritas, respondendo não somente pelo

pobre desempenho lingüístico da criança mas também por suas formas limitadas e concretas de pensamento, incapazes de abstração.

FREITAG (1985) ao comentar a oposição de Labov à teoria de Bernstein, denominada "hipótese do déficit", concentra-se na vertente psicologizante de sua argumentação, segundo a qual o código restrito se refletiria em um déficit lingüístico e cognitivo, omitindo a outra vertente, a sociológica, na qual Bernstein deixa claro que o código lingüístico é uma categoria sociológica decorrente das estruturas de classes.

À hipótese do déficit, Labov opôs a hipótese da diferença, segundo a qual a existência de padronizações distintas de linguagens típicas de certos grupos sociais não autoriza uma classificação valorativa em termos de maior ou menor sofisticação. As diferenças não podem ser avaliadas em termos quantitativos como na hipótese do déficit, mas diferenciadas em termos qualitativos. Portanto, segundo a hipótese da diferença os padrões distintos podem ser considerados como funcionalmente equivalentes.

Como assinala FREITAG (1985), se a hipótese do déficit suscitou uma ampla discussão na Europa e nos Estados Unidos, redundando em uma série de programas de educação compensatória, a crítica de Labov gerou uma autocrítica da escola, defendendo-se a integridade e igualdade de competências lingüísticas e cognitivas independentemente da origem sócio-econômica.

O debate déficit/diferença entre sócio-linguistas conduz à distinção entre competência e performance, introduzida no modelo sugerido por FLAVELL & WOHLWILL (1975). Segundo esses autores, uma teoria psicológica responsável por comportamentos complexos deve envolver dois componentes principais: um modelo de "competência", que é uma representação lógico-formal da estrutura de algumas áreas, e um modelo "autômato", que representa os processos psicológicos através dos quais a informação contida na competência é acessada e utilizada nas soluções. O modelo de competência fornece uma representação abstrata, puramente lógica, do que o organismo sabe ou pode fazer em uma situação ideal, enquanto que ao modelo "autômato" cabe descrever uma situação real que

possa plausivelmente exemplificar um conhecimento ou uma aptidão dentro dos limites nos quais os seres humanos na realidade operam.

Assim, a probabilidade de que determinada criança resolva uma determinada tarefa depende da presença ou ausência da estrutura operacional (competência) e dos atributos da própria tarefa. Na fase inicial do desenvolvimento, quando a criança ainda não tem a operação, esta, evidentemente, não interfere na resposta. Já na fase de transição, a possibilidade de que a resposta ocorra depende da operação e da natureza da tarefa; na fase de estabilização, a contribuição das variáveis relacionadas com a tarefa decresce gradualmente até que na fase final do desenvolvimento a criança é capaz de por em ação a operação para resolver com êxito o problema, independentemente das variáveis ambientais e das tarefas envolvidas.

Segundo DASEN (1977), este modelo, estruturado com base na teoria psico-lingüística de Chomsky, pode explicar muitos resultados empíricos da decalagem horizontal e a falta de consistência inter-tarefas nas pesquisas piagetianas. Entretanto, para DASEN (1977) a distinção entre competência/performance em algumas situações transculturais é sobretudo uma variável da cultura. Portanto, a probabilidade para qualquer tarefa dada de que a operação de fato seja posta em ação depende não somente da competência e dos atributos da tarefa mas, também, do próprio meio cultural. Assim, uma das principais tarefas da psicologia transcultural piagetiana é a de definir mais precisamente como os fatores culturais influenciam os diferentes componentes desta equação, ou seja, se influenciam a competência ou a performance.

Partindo do modelo competência/performance é possível admitir que a resposta inicial de uma criança pode não refletir necessariamente seu nível cognitivo, isto é, a estrutura subjacente ou a competência. Isto parece ocorrer em muitas situações transculturais já descritas nas quais o desenvolvimento das operações concretas das crianças não ocidentais é tido como inferior aos padrões ocidentais.

Alguns pesquisadores (DE LEMOS; BOVET; PINARD; MORIN & LEFEBURE; DASEN apud DASEN, 1977) relatam exemplos da rápida atualização da estrutura operacional após um período de treinamento em tarefas de conservação, o que sugere, segundo eles, que as

crianças já tinham uma competência para a conservação embora por alguma razão (falta de familiaridade com a tarefa, ou falta de incentivo cultural) não tenham sido capazes de demonstrá-la. Provavelmente, segundo DASEN (1977), essas crianças estariam na fase de estabilização do modelo de FLAVELL & WOHLWILL (1975). Portanto, o efeito imediato do procedimento de treinamento não mudou a competência (ou estrutura) mas sim a performance.

HERON (apud DASEN, 1977), ao tentar explicar a discrepância na performance em tarefas que deveriam ser características de uma mesma etapa piagetiana, conclui que a aparente unidade da etapa (operacional concreta) foi criada pela homogeneidade cultural cognitivamente relevante no desenvolvimento das crianças utilizadas como sujeitos em muitas pesquisas empíricas e norte-americanas. A consistência da performance ao longo das tarefas seria, assim, um produto final ideal da etapa que parece ser raramente atingido nos meios sociais não ocidentais ou não tecnológicos, nos quais parece ocorrer um estiramento do período de transição de Piaget. HERON sugere que mais do que fatores como escolaridade, contato com europeus, residência urbano/rural ou classe social, que geralmente são apontados como influenciando o nível de desenvolvimento das operações concretas, deve-se considerar a ambientação cognitiva em que a criança se desenvolve. Ora, se a performance pode variar em função de exigências culturais impostas às crianças ou com a relevância de conceitos operacionais concretos específicos (ex. conceitos espaciais se desenvolveriam mais rapidamente em populações nômades, caçadores, etc., enquanto que conservação da quantidade se desenvolveria mais rapidamente entre grupos sedentários) pode-se, então, hipotetizar, segundo DASEN (1977), que a competência operacional concreta é provavelmente universal, mas a maneira como esta competência é transformada em comportamento espontâneo é cuturalmente determinada. Esta interpretação é muito próxima da posição de COLE & BRUNNER (apud DASEN, 1977) quanto às diferenças inter-culturais e de classe social, principalmente no que se refere à substituição da interpretação do "déficit" pela interpretação da "diferença".

"O ponto crucial da argumentação, quando aplicada ao problema da "privação cultural", é que estes grupos geralmente diagnosticados como privados culturalmente têm a

mesma competência subjacente do que aqueles da cultura dominante, sendo as diferenças de performance decorrentes das situações e do contexto em que a competência é expressa" (COLE & BRUNNER apud DASEN, 1977, p. 335)

No Brasil, somente a partir da década de 80 começaram a surgir pesquisas desenvolvidas por estudiosos da obra de Piaget com crianças faveladas e/ou membros da periferia dos centros urbanos, os quais de certa maneira vêm reativando, redimensionando e enriquecendo o debate déficit/diferença à luz do desenvolvimento cognitivo.

Como assinala PATTO (1984), à medida que esta linha de pesquisa vai se configurando em nosso meio vão se estruturando duas linhas de interpretação acerca da capacidade cognitiva das crianças carentes: uma que defende a tese de que o meio é lesivo ao desenvolvimento intelectual dessas crianças e outra que se propõe a demonstrar a inexistência de deficiência cognitiva das mesmas. No primeiro grupo destacam-se os estudos de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) e seus colaboradores, da Universidade de São Paulo; no segundo, as pesquisas de CARRAHER e colaboradores (1982, 83) da Universidade Federal de Pernambuco.

De acordo com as observações de FREITAG (1985), não há diferenças substancias entre as duas equipes quanto à interpretação teórica de Piaget, nem grandes divergências metodológicas, residindo a diferença, fundamentalmente, na interpretação das causas do fracasso escolar. Assim, enquanto o grupo paulista é solidário da hipótese do déficit das estruturas cognitivas e responsabiliza a classe social pela defasagem das crianças de origem humilde em relação a seus pares da classe média, o grupo de Recife, partindo da hipótese da diferença (e equivalência funcional) considera que o fracasso escolar destas criança decorre em grande medida da incompetência da escola.

• A interpretação da equipe de São Paulo: uma contribuição à hipótese do déficit

RAMOZZI-CHIAROTTINO (1982, 84), após um longo período de investigação buscando uma aplicação da teoria piagetiana à prática da reeducação de crianças com

problemas de aprendizagem em sua tese de livre docência (1982), posteriormente publicada (1984), parte da hipótese de que "as crianças que são incapazes de aprender, de conhecer ou de atribuir significado, devem (...) ter alguma deficiência em algum dos elementos ou ainda em alguns dos momentos que formam o processo cognitivo que se explica na construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de representação e a linguagem" (1984, p. 74).

A partir da observação do comportamento da criança nas mais diversas situações - na escola, na creche, nos ônibus, nos parques, e ainda, em atividades lúdicas conduzidas no laboratório através da utilização do método clínico de Piaget -, RAMOZZI-CHIAROTTINO analisa a condição das crianças que não conseguem aprender "não se sabe porque" (1984, p.75), ou seja, das crianças que apesar de não serem portadoras de distúrbios sensoriais, intelectuais, neurológicos ou emocionais, ainda assim não conseguem aprender.

Em sua explicação, RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) situa a origem da dificuldade de aprendizagem, neste caso, à nível da estruturação do real deficiente em algumas crianças em decorrência da precariedade de suas trocas com o meio físico e social; considera, assim, que a dificuldade de aprendizagem dessas crianças resulta de perturbações no processo de cognição, devido a uma "falta" de estimulação do meio no momento adequado de sua evolução. Ou seja: os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo de cognição, e a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação nesse meio. A precariedade das trocas com o meio físico e social produziria distúrbios funcionais neurológicos, ainda que reversíveis, e estes, por sua vez, impediriam a estruturação do real compatível com a evolução adequada da cognição.

De acordo com seus resultados, RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) classificou as crianças, objeto de seu estudo, em três grupos:

Grupo A - inclui as crianças que não organizam suas experiências no meio em que vivem e cuja representação do mundo é caótica. Trata-se de crianças privadas de agir no meio em que vivem, que não tiveram a possibilidade de interagir com a natureza, desconhecendo, por isso, suas regularidades. Em geral, mas não necessariamente, estas

crianças foram criadas em "cortiços" ou "porões" até os 3 ou 4 anos de idade. Neste grupo, entretanto, segundo a autora, poderiam ser incluídas crianças da alta burguesia que, por excesso de cuidados, tenham sido impedidas de agir no meio em que vivem, transformando-o. A principal característica das crianças deste grupo é o retardo da linguagem.

Grupo B - inclui crianças que organizam inadequadamente o real, especialmente quanto à noção de causalidade, e que têm excesso de estimulação na área do conhecimento figurativo. Neste grupo encontram-se crianças da classe média que vivem em apartamentos exíguos e cuja principal atividade, senão a única, até 3 ou 4 anos de idade foi assistir TV. Sua principal dificuldade é trocar significante e significado, confundir a realidade com sua representação supondo que a realidade é aquilo que representa a natureza. Por lidarem mais com as representações do que com as coisas são levadas a uma elaboração patológica dessas representações.

Grupo C - inclui crianças que organizam adequadamente o real, mas que ao adquirirem a capacidade de representação não foram solicitadas a estruturá-la, seja em relação ao espaço, seja em relação ao tempo, seja no sentido lógico ou da causalidade. É constituído principalmente de crianças oriundas das favelas. Apresentam problemas de retenção da informação e seu discurso se prende ao imediatamente observado; embora representando as situações correntes através de imagens teriam dificuldade de evocar essas representações e posteriormente organizá-las no espaço e no tempo. Ou seja, essas crianças não chegam a pensar corretamente e a operar em virtude da pobreza de solicitação do meio e das relações interpessoais dentro da família. Portanto, o ambiente familiar pobre em estimulação leva a um desenvolvimento cognitivo igualmente pobre e, conseqüentemente, à dificuldade de aprendizagem.

Com base em Piaget, segundo o qual a noção de conservação da substância corresponde ao princípio de identidade, RAMOZZI-CHIAROTTINO conclui pela seguinte seqüência na aquisição do distúrbio cognitivo dessas crianças: "sem organização das representações é impossível chegar-se à identidade ao nível da consciência; sem identidade não se estabelecem relações de classe e série e sem isto não se chega ao verdadeiro conceito;

sem conceito não há estruturação coerente do discurso" (1984, p.92). Portanto, não há possibilidade de aprendizagem.

MONTOYA (1983), fundamentando-se na epistemologia de Piaget, realizou uma pesquisa a fim de investigar de que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada.

Partindo da hipótese de que as condições de vida da criança marginalizada limitam suas pontencialidades cognitivas se propôs a verificar: (a) a natureza do distúrbio; (b) que aspectos do ambiente o engendrariam.

A amostra se constituiu de 85 crianças faveladas de São Paulo entre 7 e 12 anos de idade, todas cursando a 1ª série do 1º grau. A fim de proceder ao diagnóstico do estágio de desenvolvimento mental dessas crianças utilizou-se de provas piagetianas de conservação da quantidade (massa e líquido), inclusão de classes (animais e frutas), seriação (bastonetes), correspondência termo e termo e classificação de objetos. A construção do real foi investigada através das seguintes provas: passar objetos através de uma grade; construir uma bola de futebol; pular de diferentes alturas; fazer uma fogueira; reconhecer o efeito do vento em função do peso de objetos; guardar objetos em uma caixa; flutuar objetos em uma bacia; construir uma ponte. Além do emprego desses instrumentos, as crianças foram observadas em atividades lúdicas fora da sala de aula e realizadas entrevistas com as crianças e os pais.

A análise quantitativa e qualitativa do desempenho das crianças nas tarefas piagetianas revelou (a) que as mesmas não conseguem estruturar seu pensamento de modo operatório nem mesmo após os 12 anos de idade; (b) embora, na construção do real, levem em conta as regularidades da natureza, esta construção não se manifesta ao nível da conceitualização.

Tais resultados permitiram ao autor afirmar que na experiência e nas realizações práticas destas crianças o real está bem construído mas as organizações deste à nível das representações encontram-se defasadas. Ou seja, as crianças sabem lidar com a natureza e com as exigências imediatas do meio físico e social, mas as solicitações do meio, apesar de

intensas, centralizam-se nas "condições de sobrevivência" ou, ainda, na exigência de "saber fazer" que, não obstante, não é acompanhada de uma compreensão do que é feito. "Estas crianças revelam (...) uma práxis sem conceitualização" (MONTOYA, 1983, p.78).

Os estudos de casos e as entrevistas com as mães levaram o autor à conclusão de que, neste contexto, as interações sociais e as comunicações verbais que se fazem entre os membros da família não favorecem a troca simbólica e o exercício do pensamento. Ora, as comunicações que emanam do outro introduzem o ponto de vista deste, gerando assim uma fonte de conflito, e somente a troca de idéias, a descoberta de novas relações, o exercício da representação, dos juízos e dos raciocínios permitirá que o sujeito ultrapasse o conflito, rumo à conquista de formas lógicas. Apesar de admitir que a interação social é fonte de progresso cognitivo, MONTOYA (1983), entretanto, não considera que a linguagem, como produto social, estruture diretamente o pensamento. "Dizer que a causa do atraso é externa - isto é, devido ao estilo de linguagem com o qual a criança entra em contato (...) - significa, para ele, não reconhecer o papel da construtividade endógena, orgânica, na ação do sujeito, aspecto medular da epistemologia genética" (PATTO, 1984, p. 7).

Em síntese, tanto para RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) como para MONTOYA (1983) a existência de distúrbios cognitivos das crianças faveladas dificulta ou impede que as mesmas atinjam uma linguagem conceitual e a capacidade de operar , ou seja, de representar simbolicamente a realidade que constroem adequadamente ao nível da ação. Assim, estas deficiências são responsáveis pela dificuldade de aprendizagem escolar comum entre essas crianças.

- **A interpretação da equipe de Pernambuco: uma contribuição à hipótese da diferença**

CARRAHER et al. (1982) e CARRAHER & SCHLIEMANN (1983), partindo de uma análise crítica das diferentes correntes explicativas do fracasso escolar das crianças carentes - dentre estas aquelas que atribuem o fracasso a condições individuais do aprendiz, como o

grupo de São Paulo - se propõem a demonstrar que as dificuldades de aprendizagem dessas crianças encontram -se na própria escola.

Na primeira fase dessas investigações (1982), esses autores se propuseram a realizar uma análise etnográfica e experimental das situações em que habilidades supostamente deficientes nas crianças pobres são praticadas pelas mesmas. Trabalhando com crianças vendedoras ambulantes nas ruas de Recife procuraram avaliar sua habilidade para a resolução de problemas de matemática, hipotetizando que haveria discrepância entre o desempenho dessas crianças de classe sócio-econômica baixa em situações informais ou cotidianas e seu desempenho em condições formais, como a da escola.

Para testar essa hipótese, a capacidade de raciocínio matemático de um grupo de crianças foi analisada em um teste informal, no qual são avaliadas em seus locais de trabalho - a feira, a barraca de venda de coco, o carrinho de pipoca, etc - e em um teste formal, no qual os problemas que as crianças já resolveram na situação informal lhe são apresentados em sua representação matemática, requerendo lápis e papel para sua resolução.

Conforme descrito por PATTO (1984), a avaliação das crianças através das situações informais, que segundo os autores envolvem uma combinação do método clínico piagetiano - uma vez que o entrevistador interfere nas situações propondo questões que esclareçam os processos envolvidos - com a observação participante - uma vez que as questões são formuladas na relação vendedor/freguês, o que legitima as perguntas que o segundo faz ao primeiro sobre preço e troco - permitiu verificar a competência numérica das crianças em contextos informais da vida (98% dos problemas formulados nessa situação foram resolvidos) em oposição às suas dificuldades nos testes formais.

A análise dos procedimentos empregados por estas crianças na solução de problemas de matemática em situações informais revelou que estas não se valem ou não dominam os métodos escolares de solução de problemas aritméticos (armar conta no papel, vai um, abaixar zero, etc.) mas utilizam-se de procedimentos "inventados" que levam ao resultado correto.

Na segunda fase de seu trabalho, CARRAHER & SCHLIEMANN (1983), adotando o enfoque piagetiano mais explicitamente, investigaram as bases cognitivas necessárias à

aprendizagem de alguns conteúdos básicos da matemática, tais como número e numeral, unidade e dezena, adição e subtração, etc.

A amostra era constituída de 57 crianças matriculadas na 2ª série de três escolas públicas e 44 matriculadas na 1ª série de três escolas particulares de Recife. A média de idade das crianças da escola pública era de 9.6 anos, enquanto que a das escolas particulares era de 7.10 anos. Apesar das diferenças de série e de idade, as crianças tinham em comum freqüentarem as séries em que o ensino da matemática era iniciado.

Cada criança foi individualmente testada através de (a) tarefas piagetianas relacionadas ao nível cognitivo destinadas a avaliar o desenvolvimento dos conceitos de conservação, classificação, seriação, inversão e correspondência, além de uma tarefa para a avaliação da representação simbólica de quantidades e (b) tarefas relacionadas com o currículo escolar da matemática: escrita e leitura de números, soma e subtração, resolução de problemas.

Os resultados revelaram: (a) que a aprendizagem da matemática está relacionada com o nível de desenvolvimento cognitivo independentemente da origem social da criança. A tarefa de representação simbólica da quantidade mostrou-se significativamente relacionada a todas as tarefas de matemática incluídas no estudo, parecendo envolver conceitos básicos implicados em todas as tarefas. A seriação também se mostrou importante para o bom desempenho em todas as tarefas estudadas e inclusão de classes mostrou envolver conceitos importantes especialmente para a realização de operações aritméticas simples. Estes resultados oferecem suporte empírico para a hipótese de que certos aspectos do desenvolvimento cognitivo podem constituir uma base para a assimilação da matemática elementar; (b) ao iniciar a instrução matemática, as crianças de camadas sociais diversas encontram-se em nível de desenvolvimento cognitivo comparáveis. Não foram observadas diferenças quanto ao desenvolvimento das bases cognitivas necessárias à matemática entre crianças de escolas públicas e privadas, no momento em que estavam engajadas em seu primeiro ano de aprendizagem da matemática. Portanto, a hipótese de que fracasso escolar na amostra de crianças pobres se dá em função de deficiência intelectual não tem apoio nesta pesquisa. Segundo as autoras, nos estudos tradicionais em que as comparações inter-classes

são realizadas "controla-se a idade das crianças estudadas, constatando-se o atraso do desenvolvimento. A partir desta constatação concluiu-se que a criança, ao receber a instrução escolar, não estará preparada para assimilar os conceitos transmitidos pela escola. No entanto, ao controlar o momento em que a aprendizagem se realiza, deixando variar a idade entre as classes, a conclusão destes estudos não foi confirmada"(CARRAHER & SCHLIEMANN, 1983 p. 17); (c) a aprendizagem da matemática não é significativamente diferente em crianças das camadas sociais diversas, ou seja, a avaliação da aprendizagem da matemática realizada independentemente da avaliação escolar feita pelos professores não revelou diferenças significativas entre crianças de diferentes camadas sociais, embora os índices de reprovação em matemática difiram consideravelmente.

Estas conclusões, segundo as autoras, permitem refutar a explicação cognitiva para o fracasso escolar seletivo das camadas pobres e apontam para a necessidade de uma avaliação dos sistemas educacionais. O fracasso da criança pobre na escola não parece refletir diferenças na competência cognitiva, mas na competência acadêmica.

• Outras contribuições ao debate déficit/diferença

MORO (1983) realizou uma investigação com o objetivo de avaliar a performance de um grupo de crianças nas três noções que segundo Piaget são fundamentais para a construção da idéia de número: conservação de quantidades numéricas, quantificação da inclusão de classes e seriação. A amostra era constituída de 25 crianças entre 6.3 a 8.4 anos de idade que se encontravam na 1ª séria de uma escola municipal da periferia de Curitiba, no início do ano letivo. As provas foram aplicadas individualmente, segundo procedimentos clássicos na linha do método clínico piagetiano.

As performances das crianças em cada prova foram classificadas, conforme critérios predeterminados, em três níveis: não operatório (NO); intermediário (I) e operatório (O).

Os resultados revelaram uma situação evolutiva para cada noção. Quanto à conservação de quantidades numéricas, embora o maior percentual esteja no nível I (44%),

algumas crianças se classificaram no nível O (24%). Com relação à quantificação da inclusão de classes, porém, nenhuma criança foi categorizada no nível O, mas os percentuais entre o nível NO (52%) e I (48%) foram muito próximos. Finalmente, em relação à seriação, um percentual muito alto (92%) surgiu no nível NO.

Estes resultados, portanto, sugerem que as crianças da amostra estudada não estavam preparadas para iniciarem o aprendizado da matemática segundo as proposições de PIAGET. Assim sendo, é possível, segundo a autora, que outras crianças do sistema público provavelmente também não apresentem o domínio dessas três noções básicas, o que justificaria as dificuldades das mesmas no aprendizado da matemática.

MORO (1984) prosseguindo em suas investigações sobre a interação social na aprendizagem operatória e a iniciação em matemática, realizou uma segunda pesquisa, com uma amostra de 63 crianças, na qual observou a mesma tendência evolutiva encontrada nas crianças do primeiro estudo. Assim, no que se refere à inclusão de classes, os resultados revelaram que nenhuma criança se classificou no nível O, enquanto que a maioria se classificou no nível I (70%) e um pequeno grupo no nível NO (30%). Em relação `a seriação, a grande maioria se classificou no nível NO (82%), havendo poucas crianças no nível I (12%) e no nível O (5%). Ao comparar as duas amostras estudadas obteve para inclusão de classe $\chi^2 = 2.806$, não significativo (gl. =1, $.05<p< .010$); para seriação $\chi^2 =$ 1,49, também não significativo (gl =2, $.30<p<.50$).

Esses resultados levaram a autora a concluir que nas amostras curitibanas por ela estudadas a compreensão operatória-concreta das noções investigadas se encontra ausente.

MORO (1986) em uma terceira fase de suas investigações, comparou seus resultados de Curitiba (1983, 84), com os resultados obtidos em Recife por CARRAHER & SCHLIEMANN (1983)

Ao comparar os dados evolutivos de cada uma das amostras de Curitiba com os da amostra de Recife encontrou resultados significativamente diferentes, favorecendo a amostra de Recife: para inclusão de classes, na comparação da amostra curitibana de 25 crianças com a de Recife, o resultado foi $\chi^2 = 19.352$, gl = 2, $p< .001$; para a amostra de 63 crianças de

Curitiba com as de Recife, $\chi^2 = 46.629$, gl =2, p< .001; para seriação, na comparação da amostra curitibana de 25 crianças com a de Recife, $\chi^2 = 41.163$, gl = 2, p< .001 e para a amostra de 63 crianças de Curitiba com a de Recife $\chi^2 = 52.037$, gl=2, p< .001.

Portanto, as crianças de Recife mostraram-se mais adiantadas, apresentando em ambas as noções percentuais mais altos de domínio operatório concreto do que as crianças de Curitiba.

FREITAG (1984) realizou uma pesquisa com a finalidade de investigar o desempenho lingüístico, moral e lógico de crianças paulistas de diferentes contextos sociais. A amostra era constituída de 206 crianças de classes sociais diversas, entre as idades de 6 a 16 anos e de diferentes níveis de escolarização e de um grupo de controle de 32 crianças de uma favela paulista, das mesmas faixas etárias, e que não tinham freqüentado escola. A hipótese da pesquisa era de que a origem sócio-econômica (vinculada à escolarização) repercute favoravelmente sobre o desempenho psicolingüístico das crianças de classe média/alta, facilitando o atingimento dos últimos estágios da escala piagetiana; no caso das crianças de origem operária e de favela (que muitas vezes implica em não escolarização e evasão escolar) repercute negativamente, causando defasagens no sentido de retardar sistematicamente o atingimento dos estágios superiores, levando, em casos extremos, ao bloqueio do acesso aos níveis mais altos da escala psicogenética. No que se refere à escolarização, além do efeito positivo ou negativo sobre a psicogênese, tem também um efeito cumulativo, ou seja, o tempo de permanência da criança na escola aumentaria suas chances de um desenvolvimento psicogenético pleno.

Todas as crianças de uma única faixa etária foram submetidas aos mesmos testes que incluíam: um teste lingüístico - onde as crianças eram encarregadas de fazer uma colagem durante a qual a fala era gravada, sendo a gravação acompanhada de um protocolo de observações -; vários testes psicogenéticos, a saber: (a) lógico matemáticos - correspondência biunívoca, conservação da substância, teste de inclusão, teste de proporções (da balança), teste das correlações (das cartas) - e (b) testes de moralidade - noção prática e consciência das regras do jogo, julgamento em uma situação de conflito e testes adicionais (Matrizes Progressivas de Raven).

No que se refere aos desempenhos lingüístico, moral e lógico, os resultados, segundo a autora, permitiriam constatar a validade da proposta teórica de Piaget na medida em que foram confirmados os estágios na seqüência postulada.

A tese da maturação biológica como fator preponderante na construção das estruturas de consciência foi também confirmada, havendo uma correlação superior a .65 entre as idades e as três escalas psicogenéticas empregadas (fala, moralidade e lógica) quando considerada a amostra total.

Ao lado da maturação biológica, fatores sociais, como a origem sócio-econômica, interferem no processo psicogenético, facilitando seu pleno desenvolvimento em certos casos e dificultando ou até bloqueando o atingimento dos últimos estágios em outros. Assim, no caso do pensamento lógico, especificamente, foi confirmada a influência da maturação biológica (idade) sobre a gênese das estruturas cognitivas, havendo, não obstante, a sobreposição decisiva do fator social que favorece ou dificulta o atingimento do pensamento lógico-formal. A estrutura de classe (operacionalizada em termos de origem sócio-econômica) não intervém ou intervém no sentido de facilitar o desenvolvimento no caso das classes média e alta, e tem um efeito retardador no processo psicogenético (isto é, gera defasagens) no caso das classes menos favorecidas, especialmente na categoria social do favelado.

Cruzando os dados da escala psicogenética com a origem sócio-econômica e a idade das crianças, a autora constatou que nas crianças pequenas (7 a 9 anos) não há influência da origem sobre a psicogênese do pensamento lógico, mas que esta se torna cada vez mais evidente à medida que a idade aumenta, sendo esta afirmação válida sobretudo para as crianças da favela. A maioria das crianças da favela, de ambas as faixas etárias estudadas (6 a 8 anos e 13 a 16 anos), se encontram nos estágios inferiores do desenvolvimento psicogenético - isto é, na entrada das operações concretas. Portanto, à medida que a idade aumenta, a influência da classe social vai se tornando decisiva; à medida que a criança amadurece a origem social e econômica vai interferindo decisivamente no atingimento dos estágios mais elevados da psicogênese. Estes dados permitiram à autora concluir que o fator idade, preponderante na determinação da psicogênese, é relativizado pelo impacto do fator

social nas condições de favela. Tanto assim que a correlação entre a idade e o desenvolvimento do pensamento lógico entre favelados é de apenas .28.

Quanto ao impacto da escolarização sobre a psicogênese, sua inclusão tornou-se imprescindível como um dos fatores sociais condicionantes das estruturas de consciência, tendo em vista que a escola, como instituição social, interage decisivamente com a vida psíquica da criança.

Os dados da pesquisa revelaram que a escolarização regular de 8 anos favorece sobremaneira o atingimento dos níveis mais altos das três escalas psicogenéticas estudadas (linguagem, moralidade e pensamento). Em contrapartida, crianças sem escolaridade demostram uma defasagem nas três dimensões, quando comparadas com seus pares.

Segundo os resultados obtidos, a escolarização regular de 8 anos anula as diferenças de desenvolvimento cognitivo, moral e lingüístico devido às diferentes origens sócio-econômicas, observadas no início da escolarização. A distribuição das crianças de diferentes classes sociais é homogênea nas três escalas psicogenéticas.

Quanto aos conteúdos curriculares (de matemática e português) que visam ao desenvolvimento das estruturas de consciência (no caso a lógica e a linguagem), segundo os resultados, não fortalecem o desenvolvimento da competência dessas estruturas. Como não há correlação entre as notas escolares e os níveis de competência alcançados, foi possível concluir que não são os conteúdos intencionais transmitidos na escola que favorecem o desenvolvimento das estruturas de consciência e sim o mero efeito socializador assegurado pelo convívio da criança entre pares e professores. A escola tem, portanto, um efeito "democratizante" no desenvolvimento psicogenético independentemente dos conteúdos transmitidos.

Em resumo, segundo os dados obtidos nessa pesquisa, a escolarização regular de 8 anos de crianças de todas as classes favorece, independentemente da origem social e dos conteúdos curriculares transmitidos, o desenvolvimento das estruturas de pensamento. A falta de experiência escolar retarda ou bloqueia o atingimento das estruturas lógicas, podendo ser vista como uma das principais responsáveis pelas defasagens encontradas em favelados de 13 a 16 anos.

A autora encontra na própria teoria piagetiana a explicação para estes achados, especialmente na tese do egocentrismo/ descentração. Assim, são os pares que, no convívio e no questionamento quotidiano, impõem às crianças a necessidade de se comunicarem, justificarem seus pontos de vista, abandonarem a perspectiva egocêntrica que não permite distinguir a posição do outro da sua própria. O fato de haver uma estagnação do processo psicogenético em crianças da favela permite concluir que a descentração só é possível quando se estabelece uma comunicação socializada, o que não ocorre com as crianças da favela, com níveis psicogenéticos muito baixos, que permanecem isoladas em seu egocentrismo infantil. A homogeneidade e a indiferenciação do meio em que vivem faz com que essas crianças permaneçam centradas em si mesmas não podendo abandonar o ponto de vista próprio (egocentrismo). A heterogeneidade da escola, em contrapartida, pode ser vista como um dos fatores fundamentais para a descentração da criança escolarizada. Além disso, na teoria piagetiana a atividade lúdica, o jogo e a imitação, são pré-requisitos indispensáveis para a construção adequada das estruturas "operacionais" e de esquemas mais abstratos. Portanto, o fato das crianças com escolaridade regular atingirem estágios mais altos de desenvolvimento pode ser também explicado - além da influência dos pares - pelo fato da escola representar um "espaço" e um "período de tempo" que favorece esta atividade lúdica, o que não acontece na vida quotidiana das crianças da favela que freqüentemente tem que assumir o papel de "adulto".

CAMARGO (1986) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar as características cognitivas de uma amostra aleatória de crianças de São Luís do Maranhão, de diferentes classes sociais e das mesmas faixas etárias, quanto ao desempenho nas clássicas tarefas de diagnóstico operatório concreto, propostas por Piaget. A amostra era constituída de 92 crianças de ambos os sexos, de 7 a 11 anos de idade. Destas, 40 freqüentavam da 1ª a 4ª série (10 para cada série) de uma escola particular, e 52 (10 para cada série, mais 12 reprovados da 4ª série) de uma escola pública. A inclusão das 12 crianças reprovadas tinha como objetivo específico caracterizá-las separadamente quanto ao desempenho nas tarefas de inclusão e conservação, tendo em vista a ênfase dada por Piaget, especialmente a esta última, como condição para todas as atividades de raciocínio.

Os resultados revelaram que crianças ludovicenses que estão concluindo a 4ª série na idade esperada, de nível sócio-econômico alto (escola particular) e baixo (escola pública) não dominam as noções de conservação, seriação e classificação; da mesma forma, as crianças reprovadas com idade modal de 13 anos. Das oito tarefas de classificação, apenas três (agrupamento exaustivo, quantificação intensiva e classificação múltipla) e apenas os alunos de 4ª série tiveram freqüência de acertos superior a 50%. A maior dificuldade foi encontrada na tarefa de inclusão, com 1 e 2 acertos, respectivamente para a escola particular e pública. Nenhuma das crianças nas duas primeiras séries, e apenas 1/3 das que estavam concluindo a 4ª série realizaram corretamente a tarefa de conservação. Na tarefa de seriação, o desempenho foi fraco (13% para escola particular e 10% para escola pública).

Estes resultados, nas duas escolas, levaram o autor a concluir que a origem sócio-econômica não influiu sobre o desempenho das crianças ludovicenses. Não obstante, revelaram uma defasagem destas crianças quando comparadas com os clássicos estudos de Genebra ou mesmo os referentes às crianças paulistas.

LEITE (1986) realizou uma pesquisa com o objetivo de desenvolver um diagnóstico operatório de crianças de um meio sócio-econômico desfavorecido, adotando um enfoque piagetiano. A amostra era constituída de 30 crianças entre 7 e 11 anos de idade, de diferentes situações e assim distribuídas: 10 crianças que freqüentavam escola e sem qualquer tipo de atividade remunerada; 10 crianças que nunca haviam freqüentado escola; 5 crianças que freqüentavam escola, mas também exerciam atividades remuneradas; 5 crianças que nunca haviam freqüentado escola, mas que exerciam atividade remunerada. Os instrumentos utilizados para avaliar o estágio de desenvolvimento operatório concreto foram provas de conservação - conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos; conservação de quantidade de líquidos - transvasamento; conservação de quantidade de matéria; conservação do comprimento e conservação do peso - e provas de classificação - mudança de critério ou dicotomia e quantificação da inclusão de classe.

Em relação às crianças que não exerciam atividades remuneradas, os resultados mostraram que as crianças que freqüentavam a escola apresentavam um desempenho melhor em relação às provas de conservação e de classificação do que as crianças que não

freqüentavam a escola. Portanto, no caso desses grupos que não realizavam atividades remuneradas a escola revelou ter importância no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Com relação aos grupos que realizavam atividades remuneradas, os resultados revelaram que as crianças que freqüentavam a escola apresentavam um rendimento superior nas provas de conservação e de classificação do que as crianças que não freqüentavam a escola. Quase todas as crianças que tinham alguma escolaridade já haviam adquirido a noção de conservação. Portanto, também no caso deste grupo que realizava atividades remuneradas, a escola revelou ter importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em resumo, os resultados deste estudo demonstraram um efeito positivo da escolaridade sobre a noção de conservação e de classificação, reforçando a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente de fatores hereditários, mas da interação destes com o meio, através da ação construtiva do sujeito sobre os objetos. Considerando que o processo de desenvolvimento cognitivo poderá ter sido influenciado, no caso de seu estudo, pelo papel exercido pela escola, a autora conclui pela importância do planejamento pedagógico no que concerne às solicitações do ambiente escolar, principalmente para as crianças de um meio desfavorecido.

ROAZZI (1986) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar empiricamente as diferenças entre crianças de meios sócio-econômicos diversos quanto ao conceito de inclusão de classes em um contexto formal do tipo escolar e um contexto natural ou cotidiano.

A amostra era constituída de 60 crianças. Destas, 30 eram pertencentes a famílias de renda baixa, obrigadas a desempenhar atividades geradoras de renda complementar como vendedores ambulantes e que só tiveram acesso a escolas públicas; 30 eram oriundas de famílias de renda média, estudando em escolas particulares. A faixa etária das crianças de renda média era de 6 a 8 anos e a das crianças de baixa renda de 7 a 9 anos.

No teste informal, as crianças de baixa renda foram avaliadas no contexto onde trabalhavam e resolveram problemas da vida cotidiana, sem saberem que estavam sendo testadas, através de uma série de perguntas usuais na transação comercial das mercadorias

que vendem. Em seguida eram submetidas a um teste formal clássico (Formal II), tal como descrito por Piaget e Inhelder ao investigarem a gênese das estruturas lógicas elementares e que possuía a mesma estrutura lógica do teste informal. As crianças de renda média foram também submetidas aos dois tipos de testes, sendo que no teste informal (denominado pelo autor de Formal I porque para estas crianças o contexto não se apresenta como natural), como em um jogo, a criança era convidada a "fazer de conta" que era uma vendedora e o experimentador o freguês. A criança responderia a uma série de perguntas iguais à do teste informal das crianças de baixa renda.

Os resultados revelaram uma associação entre o tipo de classe social e o tipo de teste. Como era esperado, o autor encontrou uma melhor performance das crianças de classe média sobre as crianças de baixa renda no teste de inclusão de classes Formal II (χ^2 =7.5, gl = 2, p<.05); em relação à avaliação informal através dos dois tipos de teste - informal para as crianças de baixa renda e Formal I para as crianças de renda média - as crianças de baixa renda se mostraram superiores em relação às de classe média (χ^2 =9.38, gl =2, p< .05), não confirmando a hipótese do autor de que a performance da criança de baixa renda no teste informal se igualaria à performance das crianças de renda média no teste Formal I; as crianças de baixa renda revelaram uma discrepância entre a performance em contexto informal e em contexto formal, apresentando melhores resultados no teste informal (χ^2 = 8.9, gl = 2, p<.05), confirmando a hipótese de que crianças de baixa renda apresentariam melhor resultado no teste informal. As crianças de renda média não apresentaram diferença significativa nos dois tipos de teste, Formal I e Formal II. (χ^2 = 4.64, gl = 2, p não significativo).

O autor concluiu que a compreensão e a resolução de uma tarefa lógica varia em função da classe social da criança, sendo que no que se refere à tarefa de inclusão de classes esta resolução varia em função do grau de semelhança entre as situações usuais da vida cotidiana do sujeito e o tipo de situação experimental utilizada pelo pesquisador. Neste estudo, o contexto informal favoreceu as crianças de baixa renda a níveis superiores àqueles hipotetizados pelo autor que esperava neste contexto apenas uma performance semelhante entre as duas classes.

ROAZZI & DIAS (1987) realizaram uma pesquisa com crianças inglesas a fim de investigarem a influência do background sócio-cultural na aquisição e no tipo de explicação em dois testes de conservação: conservação dos líquidos e conservação do comprimento. Portanto, pretendiam verificar se o status sócio-econômico, com experiências culturais específicas, estimula a adoção de certo tipo de julgamento em lugar de outro, ou seja, se existem diversas maneiras de aquisição dos estágios de desenvolvimento piagetianos, considerando-se classes sociais diversas.

A amostra foi constituída de 72 crianças da cidade de Oxford, Inglaterra, das quais 36 pertenciam a famílias de classe média e 36 a famílias de classe operária. Cada grupo era composto de 3 subgrupos de 12 crianças com 6/7, 7/8, 8/9 anos de idade respectivamente.

Inicialmente, cada sujeito foi submetido a subtestes não verbais do Wechsler Intelligence Scale for Children - revised (WISC-R). As crianças que alcançaram QI menor que 85 e maior que 130 foram excluídas da testagem subseqüente. A seguir foram aplicados os dois testes de conservação - de líquido e de comprimento. Todas as respostas foram classificadas de duas maneiras: (1) por tipo de resposta - conservativa, intermediária e não conservativa; (2) por tipo de explicação dada para a resposta. Para os sujeitos classificados como conservativos, as explicações foram classificadas como compensatórias, de reciprocidade e de identidade.

No que se refere ao desempenho nos subtestes do WISC, os resultados permitiram verificar que nos três diferentes grupos de idade as crianças pertencentes à classe média conseguiram maiores escores que as da classe operária, sendo esta diferença mais acentuada no grupo de 7 anos (classe operária, QI = 96; classe média, QI = 108).

No que se refere ao desempenho nos testes de líquido e de comprimento, a comparação entre classes sociais na conservação de líquidos mostrou acentuada diferença. Uma alta porcentagem de respostas conservativas foi observada na criança da classe média (61,1%). A associação entre classes sociais e desempenho neste teste foi significativa χ^2=15.3, p<.005. No teste de conservação de comprimento, a diferença encontrada não foi significativa (χ^2=3,68, ns).

No que se refere aos tipos de explicação nos testes de conservação de líquidos e de comprimento dadas pelos sujeitos conservativos, as explicações compensatórias alcançaram os maiores números em todas as idades, em ambos os testes, e certa diferença foi encontrada entre as classes sociais, porém não significativa ($z = 1.20$, ns).

Em resumo, os dados não confirmaram a hipótese da existência de diferentes tipos de explicações entre classes sociais. Assim, o status sócio-econômico em sujeitos ingleses não afeta a adoção de diferentes tipos de explicação nos testes de conservação de líquidos e de comprimento. O fato relevante refere-se à diferença encontrada entre classes sociais no teste de conservação de líquido mas não no de conservação de comprimento, dado que segundo os autores permitiria afirmar, de acordo com outros pesquisadores transculturais, que o ritmo do desenvolvimento operacional pode variar de acordo com fatores transculturais. Entretanto, estes resultados, segundo a interpretação dos autores, também podem estar relacionados com a incompreensão na interpretação da situação inicial. É possível que as crianças da classe média, no teste de conservação de líquidos - que implica em uma comparação da igualdade inicial de duas quantidades -, mesmo comparando aparências infiram que o examinador deseja uma comparação de quantidade. Já as crianças de classe operária podem apresentar dificuldades em fazer esta inferência, o que pode ser resultado dos diferentes tipos de escolarização, e consideraram o teste, desde o começo, como um teste de comparação perceptual.

Os autores concluem que desenvolvimento cognitivo, educação formal e experiência sócio-cultural são fatores interdependentes. Assim, a elaboração cognitiva em seu desenvolvimento deve ser investigada em relação com o conteúdo do conhecimento, através da escolarização, experiência e contexto sócio-cultural.

Como se constata, os resultados das pesquisas brasileiras acerca dos efeitos da privação sócio-econômica e cultural no desenvolvimento cognitivo não são conclusivos, permanecendo, portanto, o debate em torno das hipóteses déficit/diferença.

Assim sendo, as contribuições desses pesquisadores brasileiros ao debate, notadamente aquelas das equipes de Recife e de S. Paulo, têm sido objeto de algumas

análises. Enquanto PATTO (1984), confrontando os resultados das duas equipes, concluiu que os mesmos colidem entre si, FREITAG (1985) se propõe a analisar as estratégias de pesquisa adotadas - a nível teórico, metodológico e empírico - buscando esclarecer até que ponto pode-se falar em colisão entre as duas equipes.

A nível teórico, FREITAG (1985) afirma que , embora haja consenso em torno dos princípios básicos da proposta construtivista de Piaget, os enfoques ou as ênfases temáticas dos dois grupos divergem na medida em que divergem seus interesses. Enquanto RAMOZZI-CHIAROTTINO e colaboradores (1982, 83, 84) desenvolvem uma argumentação em torno da dialética do pensamento e linguagem, CARRAHER e colaboradores (1982, 83) privilegiam a contribuição empírica dos estudos piagetianos para esclarecer o fracasso ou o êxito escolar. A diferença, à rigor, está na interpretação que as duas equipes dão ao papel do meio cultural sobre a gênese das estruturas cognitivas. Enquanto RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) tende a admitir que o meio perturba a gênese em diferentes momentos, com efeitos diferenciais na estruturação das etapas cognitivas, CARRAHER e colaboradores (1982, 83) preferem ser fiéis à tese de que a psicogênese se faz independentemente das características do meio.

Partindo do princípio de que a influência do meio incide sobre todos os estágios, RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) argumenta que quando a privação atinge aquelas dimensões necessárias à construção das etapas seguintes pode causar danos até mesmo irreversíveis. É esta interpretação flexível - e, para FREITAG, convincente - que leva RAMOZZI-CHIAROTTINO a definir "carência" ou privação não somente em termos sócio-econômicos ou de classe. Como se viu, ela admite que a pobreza de experiência sensório motora tanto pode ocorrer no cortiço como na alta burguesia, como característica de "over-protection" (grupo A). Da mesma maneira, crianças de classe média que recebem excesso de estímulo figurativo podem confundir representação e realidade (grupo B). Somente em um terceiro grupo (C), RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) reconhece um tipo de "privação" e defasagem que corresponde ao que PATTO (1984) chamou de crianças marginalizadas, ou seja, neste grupo a pobreza de incentivos e de possibilidade de interação estariam presentes em cada estágio de desenvolvimento.

Se as reflexões de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) revelam criatividade, CARRAHER e colaboradores (1982, 83) inovam quando estudam amostras pouco comuns - meninos de rua e vendedores ambulantes - sem contudo admitirem diferença cognitiva entre essas crianças e aquelas matriculadas na escola e com famílias bem estruturadas. Aliás, à análise de FREITAG (1985), pode-se acrescentar que possivelmente os resultados desses estudos de CARRAHER e colaboradores (1982, 83) possam ser explicados, em parte, pelo método clínico participante usado, em contraste com o tipo de avaliação formal aplicada na escola.

No que se refere ao aspecto metodológico, ao comparar a pesquisa de CARRAHER e colaboradores (1982, 83) com a de MONTOYA (1983), FREITAG (1985) constata vários pontos de convergência: a utilização do mesmo referencial teórico (Piaget), buscando resposta para um mesmo tema (dificuldade de aprendizagem/bom desempenho escolar); o emprego dos mesmos tipos de testes (conservação) e do método clínico. Cabe ressaltar, entretanto, que enquanto MONTOYA (1983) estudou crianças faveladas de S. Paulo, CARRAHER & SCHLIEMANN (1983) estudaram crianças "ricas" (as da rede particular) e pobres (as da rede pública) sem estabelecerem uma relação entre esses termos e o conceito de classes sociais. Portanto, a comparação se faz entre crianças faveladas paulistas e crianças pobres de Recife, podendo a diferença entre os resultados ocorrer em função de fatores regionais e características urbanas de uma ou de outra cidade, diferenças sócio-econômicas ou diferenças individuais. Ainda assim, a nível metodológico os estudos podem ser comparáveis.

A grande divergência provavelmente se dá a nível empírico. Como afirma FREITAG (1985), o que para MONTOYA (1983) é o resultado, para CARRAHER & SCHLIEMANN (1983) é o ponto de partida.

Na pesquisa de MONTOYA (1983), o fator sócio-econômico e a escolarização foram controlados (criança favelada da 1ª série). A única variável (causal) capaz de provocar alguma variação no desempenho era a idade, uma vez que se tratava de três grupos de idade. Como se viu, os resultados mostraram que o desempenho das crianças nos testes de conservação se aprimorava com a idade.

Para CARRAHER & SCHLIEMANN (1983), as operações concretas incipientes ou parcialmente elaboradas constituem o ponto de partida para a observação da capacidade de raciocínio matemático e o êxito ou fracasso escolar. Portanto, foi controlada a variável "estruturas cognitivas iguais" que passaram a constituir um a priori. Como teoricamente era de se esperar, não foram observadas variações no desempenho em aritmética, apesar da grande variação quanto ao índice de reprovação (2.5 % para as crianças ricas e 34 % para as pobres). Foram esses dados que levaram as autoras a atribuir o fracasso das crianças pobres à escola. Ocorre, entretanto, que esta "igualdade de competência", a que as autoras se referem, é relativa, uma vez que o fator defasagem não foi considerado, tendo sido aceita uma diferença de dois anos e meio entre as idades dos dois grupos. Ora, as crianças com idade média de 9.6 anos (as pobres), portanto dois anos e meio mais velhas do que as ricas (7.1 anos de idade média), tiveram mais tempo para reverter as diferenças cognitivas atribuíveis à sua origem de classe. Homogeneizando a estrutura cognitiva das amostras e ignorando a variável idade, as autoras disfarçaram o efeito da defasagem provocada pela diferença sócio-econômica, conclui FREITAG (1985).

Essa argumentação encontra reforço no trabalho de MORO (1983, 86) que ao comparar crianças da periferia de Curitiba com as de Recife, investigadas por CARRAHER & SCHLIEMANN (1983), encontrou uma superioridade das crianças de Recife quanto à compreensão das noções de "inclusão de classes" e de "seriação", superioridade que, segundo a própria autora, pode ser explicada pela diferença entre as amostras no que concerne à idade cronológica (inferior nas crianças de Curitiba) e ao tempo de escolarização (maior nas crianças de Recife).

Embora PIAGET (1973b) considere que a idade cronológica em que as estruturas cognitivas se manifestam varia de indivíduo para indivíduo em função de fatores evolutivos - maturação orgânica, experiência com os objetos, interações e transmissões culturais e equilibração - argumenta, no entanto, que mais idade cronológica significa mais tempo de vida do indivíduo para os fatores evolutivos atuarem e essas construções cognitivas se manifestarem. Segundo MORO, "Piaget usa este argumento com base na premissa de que o tempo é dimensão inerente ao ciclo vital, sendo o desenvolvimento um processo temporal

por excelência" (1986, p.68). Portanto, em amostras com idade cronológica mais alta podem ser esperados níveis evolutivos mais adiantados.

Com relação ao tempo de escolarização, apesar da controvérsia na literatura sobre os efeitos da escolaridade no desenvolvimento cognitivo, essa variável, segundo MORO (1986), deve ser preferencialmente controlada quando se trata de comparar amostras, pois, em princípio, a escola pode ser considerada como parte do conjunto de fatores do desenvolvimento referente às transmissões sociais, na visão piagetiana.

Para MORO (1986), a visão mais "otimista" de CARRAHER & SCHLIEMANN (1983) sobre as condições cognitivas das crianças de baixa renda decorre do fato de terem comparado essas crianças com crianças de famílias de renda superior que tinham em comum o mesmo nível psicogenético. Ou seja, para evitar que as diferenças cognitivas fossem responsabilizadas pelo fracasso escolar, compararam crianças do mesmo nível cognitivo mas de idades diferentes. Quando o referencial de comparação é outro, no caso de MORO (1983, 86), a necessidade de domínio operatório concreto das noções básicas para a compreensão da idéia de número, os resultados mostraram a ausência desse domínio nas crianças de Curitiba o que leva conseqüentemente a uma visão mais "pessimista" que, aliás, pode ser também a de MONTOYA (1983) e a de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) diante de seus resultados.

A visão "otimista" ou "pessimista" pode oscilar em relação às próprias crianças de Recife. MORO (1986) lembra que nesta amostra tanto as crianças de baixa renda quanto as de renda média apresentaram fraco desempenho, sobretudo na operação de seriação (16.4% e 16.7%, respectivamente) estando portanto ausente aquele domínio para a maioria das crianças.

Aliás, na pesquisa de CAMARGO (1986), como se viu, as crianças ludovicences tanto as de nível sócio-econômico alto como as de nível baixo não dominaram as noções de conservação, seriação e classificação, revelando uma defasagem em relação às crianças paulistas investigadas por RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) e MONTOYA (1983), o que levou o autor a afirmar que a origem sócio-econômica em si mesma não influi no desempenho das

crianças mas sim as diferenças de ambiente quanto à variedade e diversidade de situações estimuladoras com as quais as crianças se defrontam.

Voltando à análise de FREITAG (1985) centrada nos grupos de Recife e de S. Paulo, pode-se concluir que o que foi interpretado como colisão (PATTO, 1984) resulta à rigor de diferentes interpretações. Ou seja, o aspecto comum - êxito ou fracasso escolar - e os fatores causais que o provocam - estrutura cognitiva, escola, classe social, etc. - receberam pesos distintos na argumentação de um e de outro grupo, como ocorreu, aliás, entre outros pesquisadores brasileiros. Assim, os paulistas responsabilizam a classe social pela defasagem cognitiva e os pernambucanos - sem explicar as razões da defasagem - argumentam que o fracasso decorre em grande parte da incompetência da escola. O grupo paulista favorável à hipótese do déficit e o grupo de Recife favorável à hipótese de diferença (e equivalência funcional). A postura do grupo de Recife fica clara quando sustenta a tese de que os cálculos das crianças de rua são tão ou mais eficientes do que os das crianças escolarizadas. Mas, como diz FREITAG (1985), a experiência concreta dessas crianças não é condição suficiente para o atingimento das estruturas formais. Aliás, essas estratégias não são privativas das crianças de rua mas de todas as crianças quando buscam solucionar problemas para os quais não estão totalmente equipadas: decompõem os processos mais complexos em processos sucessivos mais simples e obtêm muitas vezes resultados corretos. Não obstante, as "regras" a que chegam, muitas vezes, só se aplicam a certos casos restritos.

Cabe lembrar, como o faz MORO (1986), que o próprio PIAGET (1964, 74a) faz uma distinção importante entre aprendizagem de natureza operatória, regida pelos fatores evolutivos, e o treino específico de respostas, baseado na experiência física com o objeto e limitado pelo registro de dados exteriores. A aprendizagem operativa concreta é regida pelos mecanismos de assimilação ativa do sujeito e, por isso mesmo, é significativa para a evolução da inteligência. O treino de respostas, por sua vez, não se constitui em aprendizagem significativa porque é insuficiente como fator desencadeante da coordenação, pelo sujeito, de esquemas de compreensão lógica. Assim, à luz da teoria de Piaget, ao se falar em rendimento escolar, é preciso saber se se está falando de aprendizagem significativa ou se se está falando de simples registro de respostas corretas a questões específicas. Por

outro lado, quando se fala em fracasso escolar das crianças de baixa renda, é preciso ter em mente que este é geralmente concebido em termos de reprovação que, embora envolva determinantes individuais, sócio-econômicos e culturais, é na maioria das vezes determinada pela escola a partir de resultados de provas do tipo lápis e papel. Como assinala MORO (1986), é possível que as metas prescritas pela escola e operacionalizadas naquele tipo de teste não estejam no âmbito de uma aprendizagem significativa. Portanto, neste caso específico, ao se analisar a relevância das causas institucionais de fracasso escolar, é possível se concordar com a equipe de Recife quando associa o fracasso da criança com o fracasso da escola.

Em resumo, a contribuição da equipe de Recife é de grande importância ao investigar crianças de rua no contexto de sua experiência de vida (1982) e ao mostrar a insuficiência da escola (1983). Mas, como conclui FREITAG (1985), aceitar e enfatizar a competência cognitiva dos meninos de rua significa aceitar como imutáveis suas condições. Aceitar a escola da vida como melhor do que a escola formal implica em um risco de tornar essa afirmação falaciosa.

Quanto à hipótese do déficit, com a qual o grupo de S. Paulo se identifica, esta admite uma desvantagem cognitiva real, o que fica evidente no diagnóstico diferenciado que RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) faz dos diversos grupos de crianças com dificuldade de aprendizagem . Isto não significa que o déficit na maioria dos casos não possa ser superado. Quando se fala em déficit de crianças carentes, em princípio se está falando em ausência de certas formas de compreensão ou estruturas cognitivas esperadas nos sujeitos em determinado momento de sua evolução e, portanto, de um atraso no desenvolvimento cognitivo, ou de um ritmo mais lento em comparação com as crianças de classes economicamente mais favorecidas. À exceção de algum comprometimento físico irreversível, este ritmo pode ser alterado ou o déficit superado.

Esta interpretação, portanto, não afeta a tese de Piaget sobre a universalidade das construções cognitivas, uma vez que, para este, os indivíduos passam pelas diferentes fases de sua realização desde que os fatores evolutivos atuem de modo satisfatório em cada uma das fases.

A questão básica implícita na análise acima gira em torno da contribuição que a teoria de Piaget sobre a psicogênese infantil pode trazer para a discussão acerca da privação cultural e seus efeitos no desempenho cognitivo.

Segundo FREITAG (1985), a reflexão sobre a hipótese de Bernstein, a nível sociológico, baseou-se em análises da sociedade de classes, das diferenças regionais, da oposição cidade/campo, na crítica do sistema escolar formal, etc. Já a reflexão no nível psicológico se reorientou no sentido de uma melhor fundamentação cognitiva dos processos de aprendizagem, com ênfase na relação entre pensamento e linguagem. É neste contexto que se dá a apropriação da obra de Piaget, abrindo novas perspectivas para a interpretação da polêmica déficit versus diferença, isto é, ampliando-a, na medida em que o debate passa a se fazer não somente em termos de competência versus desempenho mas à luz de uma teoria dinâmica que além de refletir os fundamentos biológicos e sociais da estruturação do pensamento supera posições tradicionais do behaviorismo e do inatismo, fazendo uma nova proposta: o construtivismo.

Para Piaget, ao contrário de Bernstein, não são os contextos sócio-econômicos e culturais, refletidos em sistemas lingüísticos que condicionam as estruturas de pensamento, mas a estruturação de esquemas de pensamento, decorrentes da ação e interação da criança com o meio é que permite o desenvolvimento tanto do pensamento como da linguagem. A construção gradativa dos esquemas de pensamento, dos quais a linguagem é uma manifestação, se dá por etapas, em um longo processo de maturação e aprendizagem. Piaget parte do princípio de que não é a linguagem que condiciona a organização dos diferentes patamares do conhecimento mas ela é sim uma forma de expressão desses patamares. Assim, diferentes desempenhos lingüísticos em crianças nada mais seriam do que a expressão lingüística de diferentes estágios do desenvolvimento. Cabe não obstante ressaltar que Piaget admite que a linguagem social acumulada pode contribuir para acelerar ou assegurar de forma efetiva o atingimento dos últimos estágios de desenvolvimento cognitivo, chegando mesmo a considerar que a linguagem é condição necessária, embora não suficiente, para o atingimento das operações formais.

A partir da posição de Piaget pode-se portanto ampliar a discussão em função dos constructos competência e desempenho, trazendo-a para o âmbito da discussão psicogenética da formação das estruturas de pensamento.

Na medida em que competências cognitivas (e, conseqüentemente as lingüísticas) não existem como um a priori, mas se constróem gradativamente, isto permite admitir, como diz FREITAG (1985), na melhor tradição piagetiana, que existem diferentes "competências" de acordo com diferentes estágios de desenvolvimento. Evidentemente que quando se fala aqui de "competências" se está falando do que Piaget chamou de "esquemas" ou "estruturas" de pensamento e, portanto, de uma categoria subjacente às manifestações empíricas que se dão ao nível do desempenho (performance). O debate déficit versus diferença assume, portanto, uma nova conotação.

Partindo-se desta ótica, prosseguindo com a análise de FREITAG (1985) e retomando a análise de DASEN (1977), pode-se admitir, em uma primeira aproximação que ao nível da competência todas as crianças (de um mesmo estágio) têm potencialmente as mesmas habilidades cognitivas e lingüísticas e não diferem entre si; o que diferencia são as formas de manifestação ou o desempenho em situações concretas.

Mas como as várias estruturas cognitivas, elas próprias, não são inatas, predeterminadas, derivadas apenas de fatores genéticos ou herdados, mas resultam das constantes interações do sujeito com o seu ambiente, então a própria competência também é um produto da epigênese. Portanto, pode-se concluir, como o faz GREENFIELD (apud DASEN 1977) que dependendo das características do ambiente (físico e social) a competência pode adotar diferentes formas adaptativas.

Em resumo, como assinala DASEN (1977), de acordo com uma primeira interpretação, os fatores culturais tanto influenciam a performance como o desenvolvimento da competência (estrutura), mas quando a competência está presente ela toma sempre uma mesma forma estrutural. Segundo uma outra interpretação possível, a competência pode tomar diferentes formas em diferentes culturas, embora os processos básicos de desenvolvimento permaneçam ainda universais. Esta hipótese, portanto, admite uma relatividade cultural da competência.

Como se constata, toda essa discussão se aplica aos aspectos estruturais da teoria de Piaget. Cabe lembrar, não obstante, que as estruturas qualitativamente diferentes que caracterizam cada etapa sucessiva são produtos dos mesmos processos básicos de adaptação (assimilação e acomodação) e equilibração - os quais têm suas raízes em processos biológicos básicos - que são sem dúvida universais. Este aspecto da teoria de PIAGET, como assinala DASEN (1977), tem recebido pouca atenção na literatura transcultural.

FREITAG (1985), embora concordando com a interpretação de que os fatores culturais afetam tanto a performance quanto a competência, sugere, não obstante, outra linha de argumentação. A partir de estudos realizados por ela própria em escolas do 1º grau e em uma favela de São Paulo (1984) encontrou forte suporte empírico para a tese de que o ritmo e a amplitude da psicogênese são afetados pela estrutura das classes da sociedade brasileira. Substituindo o conceito de cultura, cuja elaboração considera precária, pelo de classe social, sustenta a hipótese - confirmada por esses estudos - de que "as diferenças sociais existentes no interior das modernas sociedades de classes repercutem de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas da criança, tendo, na maioria dos casos, um efeito mais decisivo do que as diferenças culturais" (1984, p. 78).

Assim sendo, conclui FREITAG que o " 'meio" passa a ter um efeito acelerador, retardador ou até mesmo bloqueador sobre a psicogenêse, impedindo, em certos casos, que as crianças de certas classes sociais progridam no processo de construção e equilibração de suas competências cognitivas, e facilitando esse processo em outros" (1985, p. 37).

Neste sentido, amplas faixas da população não atingem os últimos estágios de desenvolvimento apresentando "estilos cognitivos" ou competências cognitivas "diferentes" "não equivalentes". A cada estágio de desenvolvimento cognitivo corresponderia uma competência cognitiva e lingüística específica. Ou seja: ... "as condições materiais de vida das crianças condicionam o patamar e a qualidade de estruturas de pensamento que deixam, assim como a subnutrição devida às condições precárias de vida e alimentação, suas marcas na constituição física do indivíduo. Isso ainda não nos autoriza a falar em um déficit de uns em relação aos outros, no sentido de lesões orgânicas (cerebrais) irreversíveis, pois,

afastando-se os fatores de bloqueio o processo psicogenético, até então "represado" pode completar-se, ..." (FREITAG, 1985, p. 37).

Em resumo, a relação psicogênese versus privação cultural pode ser agora focalizada em uma nova forma: à luz da teoria de Piaget, segundo FREITAG (1985), não somente é lícito como necessário admitir que as crianças defasadas (aquelas que apresentam um ritmo mais lento na construção de suas estruturas cognitivas ou se encontram estagnadas em um estágio inferior ao que sua idade normalmente permitiria alcançar, como conseqüência de sua inserção na sociedade de classes) encontram-se objetivamente em desvantagem face àquelas que atingiram os estágios de desenvolvimento cognitivo dentro da mesma faixa etária prevista.

Se uma interpretação sociologizante da teoria de Piaget permite afirmar que as condições de vida determinam na criança, não somente os conteúdos da consciência (como imaginava Marx) mas também suas estruturas formais, conclui FREITAG (1985), então, as crianças da classe média e alta, que vivem em um meio materialmente e intelectualmente favorável ao pleno desenvolvimento da psicogênese, atingem os últimos estágios, ou seja: o pensamento hipotético dedutivo, a autonomia moral e a linguagem socializada. Já as crianças da classe operária, que vivem à margem dos grandes centros urbanos, ou em meio intelectualmente pobre, via de regra não atingem o pensamento formal, permanecendo em níveis operatórios inferiores. A compreensão abrangente, própria do pensamento formal, descentrado, autônomo, comunicativo é privilégio da classe média e alta. Ora, se na teoria de PIAGET as estruturas de pensamento operatório concreto são mais precárias do que as do pensamento formal, as únicas que abrem caminho para a compreensão totalizante do contexto social imediato e portanto para a sua superação, a tese aparentemente progressista que admite diferença qualitativa das estruturas cognitivas mas sustenta a equivalência funcional revela-se, a rigor, conservadora, conclui FREITAG (1985). Idealizar o estilo de pensamento da criança favelada, afirmando que ela é "outra" mas não é inferior, significa, a rigor, condicioná-la a não pensar sua realidade. Os defensores dessa tese, segundo FREITAG (1985), ao mesmo tempo que seriam incapazes de idealizar a miséria material, não obstante, idealizam o outro lado da miséria - a cognitiva. Desta forma, as crianças da classe

subalterna, além de serem privadas de meios materiais de existência são também privadas dos meios cognitivos de tomar consciência de sua própria realidade.

Finalmente, cabe ainda ressaltar que no âmago de toda discussão acima se encontra um outro debate em torno de um outro binômio, ou seja, o debate em torno do "psicologismo" versus "sociologismo".

A socióloga FREITAG (1984), ao refletir sobre a constituição das estruturas formais, colocando-se na mesma linha de argumentação de toda uma corrente de psicólogos piagetianos, considera que o modelo de Piaget, embora rico e complexo, não obstante omitiu uma dimensão central, a dimensão sociológica, o que de algum modo concorreu para empobrecer e limitar sua validade. Segundo FREITAG (1984) , no decorrer de sua obra, Piaget teria abandonado sua preocupação com os fatores sociais. Assim, do modelo lingüístico (da década de 20) teria passado pelo modelo da moralidade infantil (da década de 30) e chegado ao modelo do pensamento lógico, tornado hegemônico a partir da década de 40. Neste modelo, a ação se dá sobre os objetos físicos como uma ação geral de um indivíduo descontextualizado e ahistórico que constrói estruturas formais de consciência também descontextualizadas. Para FREITAG (1984), enquanto Marx tematizaria a problemática da falsa consciência de classe sem esclarecer o seu embasamento psico-biológico e sua gênese individual e coletiva, Piaget trataria da construção das estruturas formais da consciência como se elas se desenvolvessem no vácuo. Preencher esta lacuna epistemológica implicaria, assim, em "sociologizar" Piaget e "psicologizar" Marx. Seria, portanto, imprescindível resgatar do discurso original de Piaget - onde este aponta o caminho para uma reflexão não psicológica da consciência social - "dimensões posteriormente esquecidas, dando-se novamente destaque e relevo à influência do meio social e da linguagem sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência" (FREITAG, 1984, p. 210). Foi o que Freitag procurou em seu estudo empírico.

O que FREITAG (1984) parece não considerar em sua argumentação é que mesmo quando descreve o modelo de pensamento lógico, PIAGET (1961b) se refere aos fatores sociais do desenvolvimento intelectual, ou à socialização da inteligência, participando ele próprio do debate entre "psicologismo" e "sociologismo". Assim, embora reconhecendo que

a vida social transforma a inteligência pela linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais), pelas regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas e pré-lógicas), PIAGET considera fundamental substituir-se a linguagem global usual da sociologia pela menção dos tipos de valores sociais, ressaltando o fato de que da mesma maneira que o meio físico não se impõe de uma só vez à inteligência em evolução, mas gradativamente, segundo o nível de assimilação e acomodação que regulam essas aquisições, do mesmo modo o meio social dá lugar a interações entre o indivíduo em desenvolvimento e sua sociedade que são extremamente diferentes entre si e cuja sucessão obedece a leis. Assim, diz PIAGET, "a ação da vida social é uma noção tão vaga quanto seria a ação do meio físico se não a esclarecêssemos" (1961b, p. 206). Portanto, os tipos de interações e as leis de sucessão precisam ser estabelecidos pelo psicólogo, com o máximo de cuidado, "sob pena de simplificar-se tanto a tarefa a ponto de as leis psicológicas abdicarem em favor das sociológicas. Ora, não existe razão alguma para conflitos entre essa ciência e a psicologia desde que se reconheça quanto a estrutura do indivíduo é modificada por essas interações: uma e outra dessas disciplinas só têm a lucrar quando se aplicam a um estudo que supere a análise global para entrar no das relações" (PIAGET, 1961b, p. 207).

A diferença entre a interpretação de FREITAG (1984) e a de ARENDT (1987, 93) é que enquanto a primeira julga imprescindível introduzir uma dimensão que Piaget teria abandonado, o segundo considera que o contexto social na teoria de Piaget foi abstraído a favor de uma abordagem epistêmica. Entretanto, abstrair não significa omitir as características do objeto. A tese de ARENDT (1987) é de que Piaget não coloca os critérios de construção no sujeito ou no objeto, mas, coerentemente com sua posição interacionista, os coloca em ambos, isto é, no sujeito e no objeto, no sujeito e no meio, na relação dialética entre os dois. Ocorre que, como se sabe, PIAGET não explorou integralmente a relação dialética em sua obra, uma vez que seus estudos exploraram exaustiva e sistematicamente o lado do sujeito nesta relação, deixando em aberto o estudo do objeto. Entretanto, concordando com ARENDT (1987) é importante lembrar que, ao final de sua vida, em duas ocasiões Piaget reconheceu explicitamente que sua obra estava incompleta. Assim, na parte final de sua autobiografia, ao referir-se ao estudo da causalidade ele se propõe a "(...) recomeçar a análise do desenvolvimento cognitivo, mas situando-se do ponto de vista do

objeto e já não do sujeito; é um domínio imenso que pode trazer muitas surpresas. Porém, ao final de uma carreira é mais importante estar disposto a mudar de perspectiva do que ficar condenado a repetir-se" (PIAGET, 1974b, p. 181). Esta proposição é retomada em um de seus últimos textos, publicado postumamente (1987) no qual procura mostrar que ... "esta mudança [de centração do indivíduo para o objeto do conhecimento] é necessária para se chegar a uma síntese totalizadora que sirva como esquema explicativo na interpretação da evolução do conhecimento tanto em escala individual com em escala social" (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 227).

Portanto, ARENDT (1987) não concorda com a tese dos três modelos piagetianos pois poucas vezes se viu um Piaget tão atento à dimensão social quanto o Piaget "maduro". O estudo da causalidade (1973a), seu projeto de comparação da psicogênese com a história das ciências (1987) e sua reação frente aos resultados das pesquisas transculturais sobre a aquisição do pensamento formal (1972 b) atestam sua descentração frente ao sujeito e o trazem próximo ao objeto e ao contexto social.

A proposta de ARENDT (1987) é a de que a psicogênese se suceda à sociogênese. Para ele, a questão do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos nos campos de um espaço socialmente considerado a rigor leva a uma questão mais geral relacionada com o próprio estágio atingido pela teoria piagetiana. Na interpretação de FREITAG (1984), o pensamento lógico formal, matemático e físico seria o coroamento de todo o desenvolvimento cognitivo e, por isso mesmo, incapaz de dar conta de todas as manifestações inteligentes do último estágio. Para ARENDT (1987), Piaget não chegou a estudar conceitos próprios da sociologia, tais como conflito social, dominação, alienação, etc., porque uma sociologia genética deverá ser posterior a uma psicogênese infantil. Se na teoria piagetiana a construção das estruturas lógico-matemáticas antecede geneticamente a construção das estruturas e operações físicas, então é possível concluir, segundo ARENDT (1987) que a conquista do mundo físico antecede a conquista do mundo social. A construção de conceitos da sociologia se dá num âmbito adulto, num contexto de reflexão posterior à psicogênese infantil. "À psicogênese infantil, deve-se seguir o estudo de uma psicogênese adulta, isto é, das construções dos indivíduos que vivem em sociedade. Em decorrência, da psicogênese

adulta se caminharia para uma sociogênese, a gênese nos grupos que o homem cria, onde ele vive e produz socialmente" (ARENDT, 1987, p. 145).

Portanto, para ARENDT (1987), Piaget efetuou uma epistemologia do conhecimento físico, tomando por base a epistemologia genética fundada no desenvolvimento da criança. Uma epistemologia genética de conceitos complexos do adulto, ou seja, uma epistemologia do conhecimento social, fundada no desenvolvimento adulto não foi, ainda, efetuada. Se Piaget foi buscar nas crianças a base para a construção da lógica, da matemática, da geometria, seria necessário buscar no adulto a base para a construção da psicologia, da sociologia, da política, enfim das ciências humanas e sociais. A conquista do mundo social traz consigo a necessidade de reequilibrar neste novo patamar os instrumentos e mecanismos elaborados em níveis anteriores. Estabelecer relações, categorizar, incluir, excluir, fazer junções e disjunções, pesar, avaliar a partir de objetos inanimados é um patamar anterior ao patamar em que tais operações serão efetuadas sobre objetos que além de físicos são sociais.

Em resumo, a psicogênese infantil, para ARENDT (1987), é um subconjunto de um conjunto mais amplo que incluirá o estudo de estruturas mais complexas. Sua tese, de que a dimensão social é geneticamente posterior à construção do mundo real, de que a construção pelo sujeito do mundo físico é anterior à conquista do mundo social, o leva a afirmar que Piaget, como psicólogo, estudou o processo de construção do mundo real pela criança, trazendo para a epistemologia os dados estudados pela psicogênese infantil. Resta, portanto, efetuar a investigação das interações dialéticas mais complexas, isto é, aquelas que o sujeito estabelece com o mundo social.

Aliás, PIAGET (1972b) ao rever as principais características dos processos que permitem a evolução intelectual da adolescência à vida adulta caminha nessa direção. Diante das divergências entre suas conclusões obtidas com base em experimentos efetuados em sujeitos de 11 a 15 anos, de escolas secundárias de Genebra - segundo as quais a lógica do adolescente é um sistema complexo e coerente, diferente da lógica infantil, que constitui a essência da lógica adulta e propicia a base do pensamento científico - e os resultados obtidos com os mesmos experimentos em sujeitos de outras populações - segundo os quais tais

sujeitos pareciam permanecer no nível operacional concreto - se propõe a uma análise exaustiva desses dados. A partir desta análise, embora admitindo inicialmente que todos os indivíduos seriam capazes de atingir o nível das estruturas formais desde que o meio fornecesse os recursos cognitivos e a estimulação intelectual necessária à sua construção chega, finalmente, à explicação de fato interacionista, passando a admitir que apesar do contexto social poder retardar o atingimento das operações formais, existem padrões comportamentais comuns a partir dos quais as aptidões se tornam mais importantes. Assim, havendo estimulação adequada e um contexto propício para explorar uma aptidão, um sujeito poderá atingir o nível formal de acordo com a área de sua especialização. Tomando como exemplo carpinteiros, mecânicos ou chaveiros, afirma ser altamente possível que cheguem a raciocinar de maneira hipotética em suas especialidades, isto é, dissociando as variáveis envolvidas, relacionando termos de forma combinatória e raciocinando com proposições envolvendo negação e reciprocidade. Desta forma, eles seriam capazes de dissociar a forma do conteúdo (característica essencial do pensamento abstrato) em um campo de seu interesse mas, possivelmente, não seriam capazes de o fazer em campo alheio às suas aptidões e interesses.

Com esta explicação, como se disse, Piaget caminha na direção de sua proposta teórica de "recomeçar a análise do desenvolvimento cognitivo porém situando-o do lado do objeto e não do sujeito" e caminha para o que ARENDT (1993) chama de interação radical, ou seja, interação que busca abordar a construção do conhecimento tanto pelo lado do sujeito quanto pelo lado do objeto, sem privilegiar nenhum dos dois lados da relação de conhecimento.

Voltando neste ponto ao debate "déficit/diferença", poder-se-ia dizer que a teoria piagetiana é mais abrangente do que a leitura que dela fazem as partes deste debate. Partindo-se do conceito de interação, pode-se afirmar, como o faz ARENDT, que tanto a proposta da equipe paulista quanto a proposta da equipe pernambucana cabem no escopo da teoria piagetiana. "Pelo menos no que se refere à teoria piagetiana não haveria porque a existência de um debate" (ARENDT, 1993, p.122). Assim, enquanto a equipe de São Paulo estaria abordando a relação sujeito-objeto a partir do sujeito, a equipe de Pernambuco a

abordaria do lado do objeto. A rigor, todo o debate está calcado em uma disjunção - ou se aceita a tese da deficiência ou se aceita a tese da diferença e equivalência funcional das estruturas cognitivas - sem que se vislumbre a possibilidade de trabalhar ambas as posições em um mesmo referencial. É nesta direção que caminha a proposta de ARENDT (1993) de "interação radical", formulada para contestar essa disjunção. Deste ponto de vista, as duas correntes antes de polemizarem se completam, o que não significa, entretanto, que sejam convergentes: as duas tratam de problemáticas diferentes, mas não mutuamente exclusivas no que concerne ao modelo piagetiano.

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

O presente estudo visa (1) verificar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte em crianças de duas condições sócio-experienciais: carência sócio-econômica e marginalidade; (2) comparar a evolução do conceito de morte entre crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica, de marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto, com o mesmo nível cognitivo.

Um estudo precedente (TORRES, 1979) possibilitou uma abordagem preliminar da relação entre nível cognitivo e desenvolvimento do conceito de morte em crianças de nível sócio-econômico médio/alto e apontou para a existência de diferentes estágios de desenvolvimento do conceito de morte em função do nível cognitivo. Seus resultados constituem o ponto de partida da presente pesquisa.

3.1. Amostra

A amostra da presente investigação compõe-se de 532 sujeitos distribuídos em três subamostras: a subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto, constituída de 183 sujeitos de ambos os sexos, entre 4 e 13 anos e 11 meses de idade, cuja escolaridade estende-se do jardim de infância à 7ª série, extraídos da população de 641 alunos do curso vespertino de uma escola particular do bairro de Ipanema, zona sul do Rio de Janeiro, e que compuseram o estudo anterior (TORRES, 79)* ; a subamostra de crianças em condição de carência sócio-econômica, constituída de 146 sujeitos, de ambos os sexos, entre 6 e 13 anos e 11 meses de idade, cuja escolaridade estende-se do C.A. à 4ª série do 1º grau, selecionadas para o presente estudo da população de 574 alunos de uma escola pública do bairro de Acari, zona norte do Rio de Janeiro; a subamostra de crianças em condição de

---

* a descrição pormenorizada dos procedimentos utilizados para a seleção desta subamostra é encontrada em TORRES, W. DA C. O Conceito de Morte na Criança. Arq. Bras. Psicol. 31 (4): 9-34, 1979.

marginalidade, constituída de 203 sujeitos, de ambos os sexos, entre 5 e 13 anos e 11 meses de idade, com ou sem escolaridade, selecionadas para o presente estudo entre crianças abandonadas e desassistidas provenientes de instituições governamentais geridas pelo Centro Brasileiro da Infância e Adolescência - CBIA, à nível federal, e pela Fundação Estadual de Educação do Menor - FEEM, à nível estadual, tuteladas pelas 1ª e 2ª varas do Juizados de Menores, ou provenientes das ruas, encaminhadas através de organizações não-governamentais, especificamente o projeto "Se essa rua fosse minha..." e projeto REMER.

Todos os sujeitos das subamostras de nível sócio-econômico médio/alto e em condição de carência sócio-econômica eram católicos e não haviam sofrido a perda de nenhum dos pais ou irmãos. Com relação à subamostra de crianças em condição de marginalidade, por razões óbvias, essas variáveis não foram controladas, uma vez que nessa condição as crianças não têm formação religiosa definida e a situação de perda e de abandono constituem a essência da própria condição.

A escolha das escolas para a seleção das subamostras de crianças de nível sócio-econômico médio/alto e de carência sócio-econômica se deve aos seguintes fatores: (a) o fato das escolas preencherem as condições estabelecidas no plano de amostragem, sobretudo no que se refere à homogeneização da condição sócio experiencial - nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica; (b) ao apoio integral da direção de ambas as escolas, mostrando-se plenamente favoráveis ao tipo de estudo e propiciando as condições para todas as atividades realizadas.

A seleção da subamostra de crianças em condição de marginalidade se fez a partir de uma listagem das instituições governamentais ou não-governamentais que atendiam ao critério estabelecido, tendo se concretizado naquelas que se dispuseram a colaborar.

Para a seleção da subamostra de crianças em condição de carência sócio-econômica, os 574 sujeitos foram listados por idade, constituindo-se 8 subpopulações, e selecionados, por critério aleatório, 20 para cada idade. Devido à total impossibilidade de, durante o período de testagem, alcançar 20 alunos para cada idade, a subamostra ficou constituída de 146 sujeitos, distribuídos conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da Subamostra de Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica por Idade

	Idade								
	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
n	17	20	19	17	19	17	18	19	146

Para a seleção das crianças em condição de marginalidade partiu-se da relação nominal dos sujeitos nas instituições governamentais e das informações verbais fornecidas pelas instituições não governamentais acerca das características das crianças existentes, e tendo em vista a impossibilidade de se utilizar um critério de seleção aleatória definiu-se apenas que o número mínimo de crianças em cada idade seria de 20. Entretanto, devido a total impossibilidade de, durante o período de testagem, alcançar os 20 sujeitos para as idades de 8 e de 12 anos, as mesmas ficaram com 19 sujeitos.

A subamostra ficou constituída de 203 sujeitos, distribuídos conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição da Subamostra de Crianças em Condição de Marginalidade por Idade

	Idade									
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
n	23	25	20	19	30	23	22	19	22	203

3.2. Instrumentação

3.2.1. Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

O Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte, elaborado por TORRES (1979), foi empregado em sua forma original.*

Consta de 36 itens planejados para avaliar as três dimensões do conceito de morte biológica - extensão, significado e duração - assim distribuídos: 11 itens referentes à dimensão extensão, planejados para avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem; 17 itens referentes à dimensão significado, planejados para avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte; 8 itens referentes à dimensão duração, planejados para avaliar o grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte.

Os itens pertinentes a cada uma das dimensões são precedidos de estórias-estímulo e são de três tipos: itens que exigem respostas em termos de sim ou não seguidas de justificativa, itens que exigem apenas respostas em termos de sim ou não e itens totalmente abertos. Cada grupo de itens relativos a cada uma das dimensões é seguido de um espaço destinado a observações do aplicador.

A cópia do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte encontra-se no Anexo A.

Os critérios de avaliação resultantes dos estudos preliminares (TORRES, 1978) permitem a inclusão das respostas, para cada dimensão estudada, em três amplas categorias:

- **ignorância ou aparente ignorância** - quando a resposta revela total ignorância ou apesar de demonstrar algum conhecimento este é muito escasso e as definições são irrelevantes e de natureza egocêntrica;

---

* a descrição pormenorizada dos procedimentos adotados na elaboração do referido Instrumento se encontra em TORRES, W. DA C. "O Conceito de Morte em Diferentes Níveis de Desenvolvimento Cognitivo: Uma Abordagem Preliminar", Rio de Janeiro, 1978 (Tese de Mestrado. CPGP/ISOP/FGV, Anexo A).

- **noção restrita** - quando a resposta evidencia um grau de compreensão limitado e as explicações e definições dadas caracterizam-se por sua especificidade e concreticidade, não sendo amplas, gerais, nem lógica e biologicamente essenciais;
- **noção completa** - quando a resposta evidencia um grau de compreensão dos aspectos mais abstratos da morte e as definições dadas são amplas, gerais, lógica e biologicamente essenciais.

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

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

O grau de consistência interna do sistema de atribuição de pontos obtido através do cálculo de correlações momento/produto de Pearson a partir das avaliações de três juízes (considerados 2 a 2) varia de 0.99 a 1 e expressa um dos aspectos da fidedignidade do instrumento.

3.2.2. Tarefas para a Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

O nível de desenvolvimento cognitivo foi avaliado pelas mesmas tarefas selecionadas no estudo precedente (TORRES, 1979), usando-se os critérios e as sugestões de PHILLIPS (1971)* .

Para testar a capacidade de conservação foram utilizadas tarefas de conservação da correspondência termo a termo e de conservação da quantidade. Para avaliar a capacidade de acompanhar a forma de um argumento abstraído de seu conteúdo específico foram

---

* os procedimentos utilizados para a seleção das tarefas de avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo estão pormenorizadamente descritos em TORRES, W. DA C. "O Conceito de Morte em Diferentes Níveis de Desenvolvimento Cognitivo: Uma Abordagem Preliminar", Rio de Janeiro, 1978 (Tese de Mestrado. CPGP/ISOP/FGV, Anexo A).

utilizados um teste de silogismo e um problema de seriação de três termos, apresentado sob forma de proposições verbais.

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

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

3.3. Procedimentos*

A aplicação das tarefas para avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte na subamostra de crianças em condição de carência sócio-econômica foi feita no próprio colégio, seguindo programação estabelecida pela direção. Esta programação foi planejada tendo em vista interferir o menos possível nas atividades regulares dos alunos e evitar a comunicação daqueles que já haviam sido testados com aqueles que ainda iriam submeter-se a testagem. Assim, os alunos a serem testados dia eram convidados momentos antes, dizendo-lhes apenas que haviam sido sorteados para participar de uma pesquisa e somente no contato com os aplicadores eram informados do objetivo do estudo. Cada aplicador era instruído a receber o aluno e fazer um pequeno inquérito a fim de constatar se o aluno encontrava-se em uma dessas situações: ser órfão de pai e/ou de mãe; haver perdido um irmão; não ser católico. No caso de se verificar a

---

* A descrição pormenorizada dos procedimentos utilizados na aplicação dos instrumentos na subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto é encontrada em TORRES, W. DA C. O Conceito de Morte na Criança. Arq. Bras. Psicol. 31 (4): 9-34, 1979.

existência de uma destas situações este aluno era dispensado e selecionado outro da mesma idade. Tal procedimento, já adotado no primeiro estudo com crianças de nível sócio-econômico médio/alto (TORRES, 1979), visava homogenizar a subamostra quanto à formação religiosa, bem como controlar até certo ponto a variável "perda significativa", considerada em certos estudos precedentes (BOLDUC, 1972) como interferindo na aquisição do conceito de morte.

Com relação às crianças da subamostra em condição de marginalidade, as próprias condições das instituições, bem como a alta rotatividade das crianças, nem sempre permitiam seguir a programação estabelecida, testando-se em cada dia de aplicação os sujeitos que se encontravam disponíveis. Não obstante, as crianças eram convidadas momentos antes da aplicação evitando-se, assim, o contato das que já haviam sido testadas com aquelas a serem submetidas aos testes. Também neste caso, os aplicadores eram instruídos a receber a criança e fazer um pequeno inquérito que visava elucidar alguma falha de informação existente nas listagens, e sobretudo avaliar o grau de abandono das crianças, isto é, obter informações sobre o conhecimento das crianças acerca da família, a possibilidade de terem ou não contato com a mesma, etc. Apesar de algumas distinções feitas pelas instituições entre crianças assistidas (quando se tinha alguma informação sobre a família) e desassistidas (quando essa informação não existia) estas não foram consideradas no presente estudo, considerando-se todas as crianças institucionalizadas e/ou vivendo nas ruas como desassistidas.

Em ambas as subamostras os instrumentos foram aplicados individualmente e verbalmente a todos os sujeitos por um grupo de aplicadores constituído de alunos do Instituto de Psicologia da UFRJ e/ou bolsistas de Iniciação Científica (CEPG / PIBIC) e por bolsistas de aperfeiçoamento (CNPq) treinados e supervisionados pela autora do projeto. A testagem era iniciada com a seguinte instrução:

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

A seguir eram aplicadas as tarefas para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e finalmente o Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. Dessa forma, embora o procedimento envolvesse a aplicação de dois tipos de instrumentos, essas distinções não foram feitas para as crianças, procurando-se, assim, minimizar o efeito de ansiedade que as perguntas sobre a morte pudessem ocasionar. Tal conduta já adotada no estudo precedente (TORRES, 1979) foi mantida no caso destas duas subamostras mais por uma questão de cautela e também para manter uma equivalência metodológica com o estudo anterior, uma vez que a experiência tem revelado que as crianças respondem perguntas sobre a morte sem evidenciarem maior nível de ansiedade.

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

Encerrada a aplicação, prosseguia-se com uma pequena conversação, nos casos em que a criança tomava a iniciativa da mesma.

À exemplo do que ocorreu com a subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto (TORRES, 1979) nenhuma criança da subamostra em condição de carência sócio-econômica recusou sua participação. Entretanto, na subamostra de crianças em condição de marginalidade o índice de recusa foi bastante significativo. Quando isto ocorria, a criança era substituída por outra da mesma idade.

A avaliação das tarefas de desenvolvimento cognitivo classificou os 146 sujeitos da subamostra em condição de carência sócio-econômica e os 203 sujeitos da subamostra em condição de marginalidade em três grupos, segundo os períodos de desenvolvimento cognitivo, conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição das Subamostras de Carência Sócio-Econômica e de Marginalidade por Período de Desenvolvimento Cognitivo.

	Períodos de Desenvolvimento Cognitivo			
	Subperíodo Pré-operacional	Subperíodo Operacional Concreto	Período Formal	Total
Subamostra em condição de carência sócio-conômica.	93	49	4	146
Subamostra em condição de marginalidade.	162	39	2	203

Tendo em vista que somente 4 sujeitos na subamostra em condição de carência sócio-econômica e 2 sujeitos na subamostra em condição de marginalidade foram classificados no período de operações formais, os mesmos foram retirados do teste de hipóteses, o que reduziu essas subamostras de 146 para 142 sujeitos e de 203 para 201 sujeitos, respectivamente.

Os escores do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte foram atribuídos aos 142 sujeitos da subamostra em condição de carência sócio-econômica e aos 201 sujeitos da subamostra em condição de marginalidade, agrupados nos dois subperíodos de desenvolvimento cognitivo, segundo os critérios de avaliação descritos no Anexo B.

A relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte das crianças em condição de carência sócio-econômica foi testada inicialmente pela hipótese:

H1. Crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado, duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

A hipótese nula (1. H_0) declara uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos nas três dimensões avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte por crianças em condição de carência sócio-econômica de diferentes níveis cognitivos - subperíodo pré-operacional e subperíodo operacional concreto - avaliados por tarefas piagetianas.

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

A relação entre cada uma das dimensões do conceito de morte e os períodos de desenvolvimento cognitivo nas crianças em condição de carência sócio-econômica foi testada pelas seguintes subhipóteses derivadas de H_1:

$H_{1.1}$ - Crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{1.2}$ - Crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{1.3}$ - Crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

As subhipóteses ($_{1.1}H_0$; $_{1.2}H_0$; $_{1.3}H_0$) declaram uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos em cada uma das dimensões do conceito de morte por crianças em condição de carência sócio-econômica de diferentes níveis cognitivos - subperíodo pré-operacional e subperíodo operacional concreto - avaliados por tarefas piagetianas.

Para testar as subhipóteses acima, análises da variância simples foram calculadas. Este procedimento foi planejado para verificar qual ou quais dentre as dimensões

pesquisadas poderiam explicar a diferença entre os grupos de crianças em condição de carência sócio-econômica.

A relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte das crianças em condição de marginalidade foi testada inicialmente pela hipótese:

H_2. Crianças em condições de marginalidade, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado, duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

A hipótese nula (2. H_0) declara uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos nas três dimensões avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte por crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos - subperíodo pré-operacional e subperíodo operacional concreto - avaliados por tarefas piagetianas.

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

A relação entre cada uma das dimensões do conceito de morte e os períodos de desenvolvimento cognitivo nas crianças em condição de marginalidade foi testada pelas seguintes subhipóteses derivadas de H_2:

$H_{2.1}$ - Crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{2.2}$ - Crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{2.3}$ - Crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos, tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da

dimensão duração do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

As subhipóteses nulas ($_{2.1}H_0$; $_{2.2}H_0$; $_{2.3}H_0$) declaram uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos em cada uma das dimensões do conceito de morte por crianças em condição de marginalidade de diferentes níveis cognitivos - subperíodo pré-operacional e subperíodo operacional concreto - avaliados por tarefas piagetianas.

Para testar as subhipóteses acima, análises da variância simples foram calculadas. Este procedimento foi empregado para verificar qual ou quais dentre as dimensões pesquisadas poderiam explicar as diferenças entre os grupos de crianças em condição de marginalidade.

A comparação da evolução do conceito de morte entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - com o mesmo nível cognitivo foi testada pela hipótese:

H_3. Crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

A hipótese nula ($_3H_0$) declara uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos nas três dimensões avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte por crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto.

Para testar a hipótese acima análises da variância multivariada foram empregadas.

A comparação da evolução de cada uma das dimensões do conceito de morte entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - com o mesmo nível cognitivo foi testada pelas seguintes subhipóteses derivadas de H_3.

$H_{3.1}$ - Crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{3.2}$ - Crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

$H_{3.3}$ - Crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

As subhipóteses nulas ($_{3.1}H_0$; $_{3.2}H_0$; $_{3.3}H_0$) declaram uma diferença não significativa entre as médias dos escores obtidos em cada uma das dimensões avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte por crianças do mesmo nível cognitivo e diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto.

Para testar as subhipóteses acima, análises da variância simples foram empregadas.

Comparações a posteriori entre as médias dos escores obtidos em cada uma das dimensões do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte por crianças das três condições sócio-experienciais consideradas duas a duas foram efetuadas a fim de testar as diferenças entre pares de grupos.

Finalmente, as respostas das crianças das subamostras em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

foram analisadas e comparadas com as das crianças da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto, analisadas no estudo precedente (TORRES, 1979) a fim de fornecer informações sobre as respostas típicas das crianças de cada nível cognitivo em cada uma das condições sócio-experienciais.

3.4. Limitações do Método

As principais limitações deste estudo referem-se: (a) às dificuldades encontradas para seleção e composição da subamostra de crianças em condições de marginalidade; (b) ao tempo transcorrido entre o primeiro estudo com crianças de nível sócio-econômico médio/alto e a presente pesquisa.

Com relação à seleção da subamostra de crianças em condições de marginalidade, procurou-se minimizar os efeitos resultantes da precariedade das informações fornecidas nas listagens através de reiterados contatos com as secretarias das instituições e de entrevistas com as próprias crianças. Com relação à composição desta subamostra, tendo em vista o número de sujeitos, tornou-se necessário incluir crianças de duas origens - institucionalizadas e de rua. Para controlar o possível efeito desta diferença de origem, tomou-se a precaução de comparar os resultados desses dois grupos antes de prosseguir com o teste de hipóteses.

Com relação à restrição decorrente do tempo transcorrido entre o primeiro estudo e a presente pesquisa, embora teoricamente não se esperasse um efeito significativo desta variável, uma vez que se trata de uma investigação sobre o conceito de morte biológica, ainda assim procurou-se controlar esta possível interferência comparando-se os resultados das crianças de nível sócio-econômico médio/alto com uma amostra equivalente, antes de prosseguir com o teste de hipóteses.

4. RESULTADOS

4. RESULTADOS

O presente estudo tem como principal objetivo investigar o conceito de morte em crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade, de diferentes níveis cognitivos e compará-lo com o de crianças de nível sócio-econômico médio/alto. Para esta finalidade, foram empregadas tarefas piagetianas para a avaliação do nível cognitivo e um Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte (TORRES, 1979)* .

4.1. Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo nas Subamostras de Crianças em Condições de Carência Sócio-Econômica e de Marginalidade

Dos 146 sujeitos da subamostra em condição de carência sócio-econômica e dos 203 sujeitos da subamostra em condição de marginalidade submetidos aos testes cognitivos e ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte, somente 4, na subamostra em condição de carência sócio-econômica, e 2, na subamostra em condição de marginalidade, foram classificados no período de operações formais. Assim, os mesmos foram retirados, o que reduziu as subamostras de 146 para 142 e de 203 para 201, respectivamente. A pesquisa prosseguiu considerando no teste de hipóteses apenas os dois níveis de desenvolvimento cognitivo - pré-operacional e operacional concreto -, tanto para estas duas subamostras como para a subamostra de nível sócio-econômico médio/alto, reduzida para 131 sujeitos. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos sujeitos destas duas subamostras e da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto por nível cognitivo.

---

* Tendo em vista o tempo transcorrido entre o presente estudo e o precedente (1979), com crianças de nível sócio-econômico médio/alto, antes de proceder a esta comparação, tomou-se a precaução de reaplicar os instrumentos em uma amostra equivalente àquela, constituída de 27 crianças, a fim de verificar o possível efeito da variável tempo na aquisição do conceito de morte. Como era esperado, não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados das duas subamostras, indicando que o conceito de morte biológica, tal como definido na pesquisa, parece não sofrer o efeito da variável tempo, neste grupo. Os dados obtidos encontram-se no Anexo D

Tabela 4. Distribuição dos Sujeitos das Subamostras de Carência Sócio-Econômica, de Marginalidade e de Nível Sócio-Econômico Médio/Alto por Período de Desenvolvimento Cognitivo.

	Períodos de Desenvolvimento Cognitivo		
	Subperíodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto	Total
Subamostra em condição de carência sócio-econômica	93	49	142
Subamostra em condição de marginalidade	162	39	201
Subamostra de nível sócio-econômico médio/alto	68	63	131

As médias de idade cronológica dos sujeitos da subamostra em condição de carência sócio-econômica foram de 9.0 anos para o subperíodo pré-operacional e de 11.0 anos para o subperíodo de operações concretas; as dos sujeitos da subamostra em condição de marginalidade foram de 8.4 anos para o subperíodo pré-operacional e de 10.6 anos para o subperíodo de operações concretas. Estas médias foram comparadas com a média de idade das crianças de nível sócio-econômico médio/alto do estudo precedente (TORRES, 1979) na Tabela 5.

Tabela 5. Média de Idade Cronológica das Três Subamostras nos Dois Níveis Cognitivos.

	Subperíodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto
Subamostra em condição de carência sócio-econômica	9.0	11.0
Subamostra em condição de marginalidade	8.4	10.6
Subamostra de nível sócio-econômico médio/alto	5.1	9.3

Conforme se observa, as médias de idade cronológica das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade são mais altas em ambos os níveis cognitivos do que as das crianças de nível sócio-econômico médio/alto, sendo significativamente diferentes no subperíodo pré-operacional (p=.001, tanto quando são comparadas as médias de idade das crianças em condição de carência sócio-econômica com as de nível sócio-econômico médio/alto, como quando são comparadas as médias de idade das crianças em condição de marginalidade com as de nível sócio-econômico médio/alto) e no subperíodo operacional concreto (p=.001, tanto quando são comparadas as médias de idade das crianças em condição de carência sócio-econômica com as de nível sócio-econômico médio/alto, como quando são comparadas as médias de idade das crianças em condição de marginalidade com as de nível sócio-econômico médio/alto). Não há diferença significativa entre as médias de idade cronológica das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, tanto no nível pré-operacional (p=.425) como no operacional concreto (p=.912)

4.2. Avaliação Quantitativa do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte*

As listagens completas dos escores obtidos pelas crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade nas três dimensões do conceito de morte são apresentadas juntamente com os escores obtidos pelas crianças de nível sócio-econômico médio/alto (TORRES, 1979) no Anexo E.

As médias e os desvios padrões obtidos pelas crianças das subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade podem ser comparadas com as médias e os desvios padrões das crianças da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto (TORRES, 1979) na Tabela 6

---

* Como a subamostra em condição de marginalidade se constitui de crianças de origens diferentes (institucionalizadas e provenientes das ruas), tomou-se a precaução de efetuar inicialmente cálculos (X e DP) separando-se os dois subgrupos, a fim de verificar se haveria diferenças significativas entre os dois. Os resultados encontrados, tanto para o nível pré-operacional como para o nível operacional concreto não foram significativamente diferentes. Os dados obtidos encontram-se no Anexo D.

Tabela 6. Médias e Desvios Padrões das Três Subamostras nas Três Dimensões do Conceito de Morte

Dimensões	Subamostras	Períodos de Desenvolvimento Cognitivo: Subperíodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto
Extensão	nível sócio-ec. médio/alto	X = 17.07 S = 5.55	X = 25.20 S =4.12
	carência sócio-econômica	X = 19.40 S =4.60	X = 21.44 S =5.79
	marginalidade	X = 16.77 S =4.88	X = 21.15 S =5.03
Significado	nível sócio-ec. médio/alto	X = 19.02 S =8.69	X = 29.23 S =3.51
	carência sócio-econômica	X = 27.18 S =7.20	X = 33.06 S =4.04
	marginalidade	X = 21.98 S =10.05	X = 30.51 S =7.18
Duração	nível sócio-ec. médio/alto	X = 4.08 S =2.71	X = 8.11 S =1.87
	carência sócio-econômica	X = 7.41 S =2.36	X = 8.48 S =1.17
	marginalidade	X = 5.27 S =2.66	X = 8.25 S =1.75

4.3. Relação entre Nível de Desenvolvimento Cognitivo e Conceito de Morte de Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica

A hipótese 1 afirma que crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal

como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A hipótese de não diferença ($_1.H_0$) entre os dois níveis cognitivos foi testada por uma análise da variância multivariada, tendo-se obtido os seguintes resultados:

$$F = 9.7835, Gl = 3,138, p = .01$$

Logo, a hipótese nula foi rejeitada concluindo-se que há uma diferença significativa entre os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de carência sócio-econômica quanto à compreensão das três dimensões do conceito de morte.

A subhipótese $H_{1.1}$ afirma que crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{1.1}$ H_0) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão da extensão do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	123.93	123.93	4.7804	.0304
Dentro	140	3629.3	25.924		
Total	141	3753.3			

O valor de F = 4.7804, p = .0304 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de carência sócio-econômica diferem significativamente quanto à compreensão

da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (21.44) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (19.40).

A subhipótese $H_{1.2}$ afirma que crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado da morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{1.2}$ H_0) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão do significado do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 8.

Tabela 8: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1109.0	1109.0	27.900	.000
Dentro	140	5564.7	39.748		
Total	141	6673.7			

O valor de F = 27.900, p = .000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de carência sócio-econômica diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado da morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (33.06) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (27.18).

A subhipótese $H_{1.3}$ afirma que crianças em condição de carência sócio-econômica, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração da morte, tal como avaliada pelo Instrumento de

Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{1.3}H_0$) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão da duração do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 9.

Tabela 9: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Carência Sócio-Econômica

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	36.772	36.772	8.8320	.003
Dentro	140	582.89	4.1635		
Total	141	619.66			

O valor de F = 8.8320, p = .003 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de carência sócio-econômica diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (8.48) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (7.41).

4.4. Relação entre Nível de Desenvolvimento Cognitivo e Conceito de Morte de Crianças em Condição de Marginalidade

A hipótese 2 afirma que crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A hipótese de não diferença ($_{2.}H_0$) entre os dois níveis cognitivos foi testada por uma análise da variância multivariada, tendo-se obtido os seguintes resultados:

$F = 17.161$, $Gl = 3,197$, $p = .000$

Logo, a hipótese nula foi rejeitada, concluindo-se que há uma diferença significativa entre os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de marginalidade quanto à compreensão das três dimensões do conceito de morte.

A subhipótese $H_{2.1}$ afirma que crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{2.1}$ H_0) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão da extensão do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 10.

Tabela 10: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	603.64	603.64	24.996	.000
Dentro	199	4805.6	24.149		
Total	200	5409.3			

O valor de $F = 24.996$, $p = .000$ permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de marginalidade diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (21.15) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (16.77).

A subhipótese $H_{2.2}$ afirma que crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado da morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{2.2}$ H_0) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão do significado do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 11.

Tabela 11: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	2284.5	2284.5	24.916	.000
Dentro	199	18246.0	91.687		
Total	200	20530.0			

O valor de F = 24.916, p = .000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de marginalidade diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado da morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (30.51) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (21.98).

A subhipótese $H_{2.3}$ afirma que crianças em condição de marginalidade, de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional e operacional concreto), tal como avaliados por tarefas piagetianas, diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração da morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{2.3}$ H_0) entre os dois níveis cognitivos quanto à compreensão da duração do conceito de morte foi testada por uma análise da variância simples, cujo sumário é apresentado na Tabela 12.

Tabela 12: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Níveis Cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das Crianças em Condição de Marginalidade

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	278.88	278.88	44.048	.000
Dentro	199	1259.9	6.3313		
Total	200				

O valor de F = 44.048, p = .000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que os dois níveis cognitivos (pré-operacional e operacional concreto) das crianças em condição de marginalidade diferem significativamente quanto à compreensão da duração da morte. A média das crianças do subperíodo de operações concretas (8.25) é significativamente mais alta do que a média das crianças do subperíodo pré-operacional (5.27).

4.5. Comparação da Evolução do Conceito de Morte nas Três Dimensões - Extensão, Significado, Duração - entre Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais - Carência Sócio-Econômica, Marginalidade e Nível Sócio-Econômico Médio/Alto - com o Mesmo Nível Cognitivo

A hipótese 3 afirma que crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão do conceito de morte nas dimensões extensão, significado e duração, tal como avaliadas pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A hipótese de não diferença ($_3$.H_0) entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais

quanto à compreensão das três dimensões do conceito de morte foi testada por uma análise da variância multivariada, cujos resultados foram:

Para o subperíodo pré-operacional:

$$F = 12.633,\ Gl = 6,636,\ p = .0004$$

Para o subperíodo de operações concretas:

$$F = 6.7582,\ Gl = 6,292,\ p = .0000$$

Logo, a hipótese nula foi rejeitada tanto para o subperíodo pré-operacional quanto para o subperíodo de operações concretas. Há uma diferença significativa entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) quanto à compreensão das três dimensões do conceito de morte.

A subhipótese $H_{3.1}$ afirma que crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{3.1}$ H_0) entre crianças do mesmo nível cognitivo e de diferentes condições sócio-experienciais quanto à compreensão da dimensão extensão foi testada por análises da variância simples, cujos sumários são apresentados nas Tabelas 13 e 14.

Tabela 13: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	459.99	229.99	9.2805	.0001
Dentro	320	7930.4	24.783		
Total	322	8390.4			

O valor de F = 9.2805, p = .0001 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da extensão do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (19.40) é mais alta do que a média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (17.07) e do que a das crianças em condição de marginalidade (16.77).

Tabela 14: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	556.95	278.47	11.355	.0000
Dentro	148	3629.5	24.529		
Total	150	4186.5			

O valor de F = 11.355, p = .0000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da extensão do conceito de morte. A média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (25.20) é mais alta do que a média das crianças em condição de carência sócio-econômica (21.44) e do que a das crianças em condição de marginalidade (21.15).

A subhipótese $H_{3.2}$ afirma que crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{3.2}$ H_0) entre crianças do mesmo nível cognitivo e de diferentes

condições sócio-experienciais quanto à compreensão da dimensão significado foi testada por análises da variância simples, cujos sumários são apresentados nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	2858.9	1429.5	17.507	.0000
Dentro	320	26128.0	81.649		
Total	322	28987.0			

O valor de F = 17.507, p = .0000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (27.18) é mais alta do que a média das crianças em condição de marginalidade (21.98) e do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (19.02).

Tabela 16: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	289.54	144.77	4.6205	.0113
Dentro	148	4637.2	31.332		
Total	150	4926.7			

O valor de F = 4.6205, p = .0113 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de diferentes condições sócio-

experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (33.06) é mais alta do que a média das crianças em condição de marginalidade (30.51) e do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (29.23).

A subhipótese $H_{3.3}$ afirma que crianças do mesmo nível cognitivo, tal como avaliado por tarefas piagetianas, e de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte, tal como avaliada pelo Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. A subhipótese de não diferença ($_{3.3}$ H_0) entre crianças do mesmo nível cognitivo e de diferentes condições sócio-experienciais quanto à compreensão da dimensão duração foi testada por análises da variância simples, cujos sumários são apresentados nas Tabelas 17 e 18.

Tabela 17: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	479.44	239.72	35.636	.0000
Dentro	320	2152.6	6.7269		
Total	322	2632.1			

O valor de F = 35.636, p = .0000 permite rejeitar a subhipótese nula e concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (7.41) é mais alta do que a média das crianças em condição de marginalidade (5.27) e do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (4.08).

Tabela 18: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Três Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	3.9645	1.9823	0.72997	.437
Dentro	148	401.90	2.7156		
Total	150	405.87			

O valor de F = 0.72997, p = .437 não é significativo. Portanto, a subhipótese nula não pode ser rejeitada. Crianças do subperíodo de operações concretas de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Para a comparação entre crianças do mesmo nível cognitivo e de diferentes condições sócio-experienciais, consideradas por pares de grupos, foram calculadas análises da variância simples, cujos sumário são encontrados nas Tabelas de 19 a 36.

Tabela 19: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	228.20	228.20	8.8718	.0034
Dentro	159	4089.9	25.722		
Total	160	4318.1			

O valor de F = 8.8718, p = .0034 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (19.40) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (17.07).

Tabela 20: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	389.12	389.12	16.065	.0001
Dentro	110	2664.4	24.222		
Total	111	3053.6			

O valor de F = 16.065, p = .0001 permite concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (25.20) é mais alta do que a das crianças em condição de carência sócio-econômica (21.44).

Tabela 21: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e carência sócio-econômica) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	2611.2	2611.2	42.177	.0000
Dentro	159	9843.2	61.911		
Total	160	12455			

O valor de F = 42.127, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (27.18) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (19.02).

Tabela 22: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	271.86	271.86	11.177	.0011
Dentro	110	2675.4	24.322		
Total	111	2947.3			

O valor de F = 11.177, p = .0011 permite concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (33.06) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (29.23).

Tabela 23: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	435.86	435.86	68.608	.0000
Dentro	159	1010.1	6.3529		
Total	160	1446.0			

O valor de F = 68.608, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (7.41) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (4.08).

Tabela 24: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	3.9525	3.9525	1.5284	.2190
Dentro	110	284.47	2.5861		
Total	111	288.42			

O valor de F = 1.5284, p = .2190 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Tabela 25: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	4.3661	4.3661	.16840	.6819
Dentro	228	5911.2	25.926		
Total	229	5915.5			

O valor de F = .16840, p = .6819 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte.

Tabela 26: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	395.60	395.60	19.590	.0000
Dentro	100	2019.4	20.194		
Total	101	2415.0			

O valor de F = 19.590, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (25.20) é mais alta do que a das crianças em condição de marginalidade (21.15).

Tabela 27: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	419.14	419.14	4.4761	.0355
Dentro	228	21350.0	93.640		
Total	229	21769.0			

O valor de F = 4.4761, p = .0355 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de marginalidade (21.98) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (19.02).

Tabela 28: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	8.4474	8.4474	.21939	.6405
Dentro	100	3850.3	38.503		
Total	101	3858.8			

O valor de F = .21939, p = .6405 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte.

Tabela 29: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	67.773	67.773	9.4453	.0024
Dentro	228	1636.0	7.1753		
Total	229	1703.7			

O valor de F = 9.4453, p = .0024 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-

econômico médio/alto) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte. A média das crianças em condição de marginalidade (5.27) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (4.08).

Tabela 30: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	.50855	.50855	0.15151	.6979
Dentro	100	335.66	3.3566		
Total	101	336.17			

O valor de F = .15151, p = .6979 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Tabela 31: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	434.63	434.63	18.766	.0000
Dentro	253	5859.8	23.161		
Total	254	6294.4			

O valor de F = 18.766, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do

conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (19.40) é mais alta do que a das crianças em condição de marginalidade (16.77).

Tabela 32: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1.8915	1.8915	.63169	.8022
Dentro	86	2575.2	29.944		
Total	87	2577.1			

O valor de F = .63169, p = .8022 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte.

Tabela 33: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1594.6	1594.6	19.155	.0000
Dentro	253	21062.0	83.248		
Total	254	22656.0			

O valor de F = 19.155, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (27.18) é mais alta do que a das crianças em condição de marginalidade (21.98).

Tabela 34: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	141.03	141.03	4.4127	.0386
Dentro	86	2748.6	31.960		
Total	87	2889.6			

O valor de F = 4.4127, p = .0386 permite concluir que crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (33.06) é mais alta do que a das crianças em condição de marginalidade (30.51).

Tabela 35: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	270.97	270.97	41.320	.0000
Dentro	253	1659.1	6.5579		
Total	254	1930.1			

O valor de F = 41.320, p = .0000 permite concluir que crianças do subperíodo pré-operacional de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (7.41) é mais alta do que a das crianças em condição de marginalidade (5.27).

Tabela 36: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) de Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1.1828	1.1828	0.55381	.4588
Dentro	86	183.68	2.1358		
Total	87	184.86			

O valor de F = 0.55381, p = .4588 não é significativo. Portanto, crianças do subperíodo de operações concretas de duas diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica e marginalidade) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Tendo em vista que as médias de idade cronológica das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade são significativamente mais altas do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto em ambos os períodos de desenvolvimento cognitivo, novos cálculos foram efetuados para avaliar a significância da diferença ente as médias obtidas nas três dimensões do conceito de morte, agrupando-se crianças da mesma faixa etária, do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo e de diferentes condições sócio-experienciais a fim de se controlar, até certo ponto, a interferência da variável idade nos resultados anteriormente obtidos nas diferentes subamostras. Os resultados são encontrados nas Tabelas 37 a 53

Tabela 37: Médias e Desvios Padrões das Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e do Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional).

	Extensão	**Significado**	**Duração**
nível sócio-ec. médio/alto	X = 20.36 S = 4.62	X = 25.11 S =7.63	X = 6.20 S =2.34
carência sócio-econômica	X = 17.88 S =4.05	X = 25.12 S =7.38	X = 6.49 S =2.79
marginalidade	X = 15.14 S =3.99	X = 16.71 S =9.38	X = 4.50 S =2.39

O resultado da comparação entre as médias das crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (pré-operacional) e da mesma faixa etária (6/8 anos) obtido através da análise da variância multivariada foi:

$$F = 8.6839,\ Gl = 6,266,\ p = .0000$$

Portanto, há diferença significativa entre as médias das crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (pré-operacional) e da mesma faixa etária (6/8 anos) nas três dimensões do conceito de morte.

Tabela 38: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	533.83	266.92	15.607	.0000
Dentro	135	2308.7	17.102		
Total	137	2842.6			

O valor de F =15.607, p = .0000 permite concluir que crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (pré-operacional) e da mesma faixa etária (6/8 anos) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (20.36) é mais alta do que a das crianças em condição de carência sócio-econômica (17.88) e de marginalidade (15.14).

Tabela 39: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	2414.3	1207.1	17.156	.0000
Dentro	135	9498.7	70.361		
Total	137	11913.0			

O valor de F =17.156, p = .0000 permite concluir que crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (pré-operacional) e da mesma faixa

etária (6/8 anos) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. As médias das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (25.11) e de crianças em condição de carência sócio-econômica (25.12) são mais altas do que a das crianças em condição de marginalidade (16.71).

Tabela 40: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	123.99	61.997	9.5955	.0001
Dentro	135	872.25	6.4611		
Total	137	996.24			

O valor de F =9.5955, p = .0001 permite concluir que crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (pré-operacional) e da mesma faixa etária (6/8 anos) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte. As médias das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (6.20) e das crianças em condição de carência sócio-econômica (6.45) são mais altas do que a das crianças em condição de marginalidade (4.50).

A comparação a posteriori por pares de grupos, quando necessária, foi novamente realizada a fim de se verificar a significância da diferença entre os mesmos.

Tabela 41: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	102.99	102.99	5.6998	.0195
Dentro	74	1337.1	18.068		
Total	75	1440.0			

O valor de F = 5.6998, p = .0195 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em extensão (20.36) significativamente mais alta do que crianças em condição de carência sócio-econômica (17.88) quando se mantém a mesma faixa etária (6/8 anos) e o mesmo nível cognitivo (pré-operacional).

Obs.: não foram realizados os cálculos para as dimensões significado e duração por serem considerados desnecessários, no caso dessas duas subamostras, uma vez que as médias são praticamente iguais (ver tabela 37).

Tabela 42: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	484.50	484.50	27.724	.0000
Dentro	85	1485.5	17.476		
Total	86	1970.0			

O valor de F = 27.724, p = .0000 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em extensão (20.36) significativamente mais alta do

que crianças em condição de marginalidade (15.14) quando se mantém a mesma faixa etária (6/8 anos) e o mesmo nível cognitivo (pré-operacional).

Tabela 43: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (Pré-Operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1260.2	1260.2	15.824	.0001
Dentro	85	6769.4	79.640		
Total	86	8029.6			

O valor de F = 15.824, p = .0001 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em significado (25.11) significativamente mais alta do que as crianças em condição de marginalidade (16.71) quando se mantém a mesma faixa etária (6/8 anos) e o mesmo nível cognitivo (pré-operacional).

Tabela 44: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (6/8 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (pré-operacional) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	51.489	51.489	9.0894	.0034
Dentro	85	481.50	5.6647		
Total	86	532.99			

O valor de F = 9.0894, p = .0034 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em duração (6.20) significativamente mais alta do que crianças em condição de marginalidade (4.50).

Obs.: não foram realizados cálculos para a comparação entre as subamostras em condição de carência sócio-econômica e de marginalidade para a mesma faixa etária (6/8 anos) e mesmo nível cognitivo (pré-operacional) por serem considerados desnecessários, uma vez que essas duas subamostra não diferem quanto à média de idade cronológica.

Tabela 45: Médias e Desvios Padrões das Crianças de Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e do Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas).

	Extensão	**Significado**	**Duração**
nível sócio-ec. médio/alto	X = 25.31 S = 4.08	X = 29.50 S = 5.44	X = 7.97 S = 2.08
carência sócio-econômica	X = 21.56 S = 6.10	X = 33.17 S = 3.89	X = 8.30 S = 1.32
marginalidade	X = 21.94 S = 3.84	X = 31.61 S = 6.81	X = 7.72 S = 2.19

O resultado da comparação entre as médias das crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (operações concretas) e da mesma faixa etária (7/10 anos) obtido através da análise da variância multivariada foi:

$$F = 4.2162,\ Gl = 6,156,\ p = .0006$$

Portanto, há uma diferença significativa entre as médias das crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (operações concretas) e da mesma faixa etária (7/10 anos) nas três dimensões do conceito de morte.

Tabela 46: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	267.03	133.03	6.0842	.0035
Dentro	80	1755.6	21.945		
Total	82	2022.6			

O valor de F =6.0842, p = .0035 permite concluir que crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (operações concretas) e da mesma faixa etária (7/10 anos) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte. A média das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (25.31) é mais alta do que a das crianças em condição de carência sócio-econômica (21.56) e de marginalidade (21.94).

Tabela 47: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	209.87	104.93	3.5905	.0321
Dentro	80	2338.1	29.226		
Total	82	2548.0			

O valor de F = 3.5905, p = .0321 permite concluir que crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-

econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (operações concretas) e da mesma faixa etária (7/10 anos) diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte. A média das crianças em condição de carência sócio-econômica (33.17) é mais alta do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto (29.50) e do que a das crianças em condição de marginalidade (31.61).

Tabela 48: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nas Diferentes Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica, nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	2	3.5311	1.7655	.47167	.6257
Dentro	80	299.46	3.7432		
Total	82	302.99			

O valor de F = .47167, p = .6257 não é significativo. Portanto, crianças de diferentes condições sócio-experienciais (carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto), do mesmo nível cognitivo (operações concretas) e da mesma faixa etária (7/10 anos) não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

A comparação a posteriori por pares de grupos, quando necessária, foi novamente realizada a fim de se verificar a significância da diferença entre os mesmos.

Tabela 49: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	208.36	208.36	8.7240	.0044
Dentro	63	104.6	23.883		
Total	64	113.0			

O valor de F = 8.7240, p = .0044 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em extensão (25.31) significativamente mais alta do que crianças em condição de carência sócio-econômica (21.56) quando se mantém a mesma faixa etária (7/10 anos) e o mesmo nível cognitivo (operações concretas).

Tabela 50: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	200.60	200.60	8.1648	.0058
Dentro	63	147.8	24.568		
Total	64	1648.4			

O valor de F = 8.1648, p = .0058 permite concluir que crianças em condição de carência sócio-econômica têm a média em significado (33.17) significativamente mais alta do que crianças de nível sócio-econômico médio/alto (29.50) quando se mantém a mesma faixa etária (7/10 anos) e o mesmo nível cognitivo (operações concretas).

Tabela 51: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (carência sócio-econômica e nível sócio-econômico médio/alto) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas).

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	1.6004	1.6004	.46283	.4988
Dentro	63	27.85	3.4579		
Total	64	29.45			

O valor de F = .46283, p = .4988 não é significativo. Portanto, crianças de nível sócio-econômico médio/alto e em condição de carência sócio-econômica não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte quando se mantém a mesma faixa etária (7/10 anos) e o mesmo nível cognitivo (operações concretas).

Tabela 52: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas).

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	142.68	142.68	8.842	.0043
Dentro	58	935.92	16.137		
Total	59	1078.6			

O valor de F = 8.842, p = .0043 permite concluir que crianças de nível sócio-econômico médio/alto têm a média em extensão (25.31) significativamente mais alta do que crianças em condição de marginalidade (21.94) quando se mantém a mesma faixa etária (7/10 anos) e o mesmo nível cognitivo (operações concretas).

Tabela 53: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado Consideradas Duas Condições Sócio-Experienciais (nível sócio-econômico médio/alto e marginalidade) de Crianças da Mesma Faixa Etária (7/10 anos) e Mesmo Nível Cognitivo (operações concretas) .

Fonte	Gl	SQ	MQ	F	Sig
Entre	1	56.156	56.156	1.6246	.2075
Dentro	58	2004.8	34.565		
Total	59	2060.9			

O valor de F = 1.6246, p = .2075 não é significativo. Portanto, crianças de nível sócio-econômico médio/alto e em condição de marginalidade não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte quando se mantém a mesma faixa etária (7/10 anos) e o mesmo nível cognitivo (operações concretas).

Obs.: não foram realizados os cálculos para a dimensão duração por serem considerados desnecessários, no caso dessas duas subamostras, uma vez que as médias são praticamente iguais (ver tabela 45). Também não foram realizados cálculos para a comparação entre as subamostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade para a mesma faixa etária (7/10 anos) e mesmo nível cognitivo (operacional concreto) por serem considerados desnecessários, uma vez que essas duas subamostras não diferem quanto à média de idade cronológica.

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

O levantamento da freqüência das respostas das subamostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade nos dois níveis cognitivos - pré-operacional e operacional concreto - para cada item do Instrumento de Sondagem do

Conceito de Morte pode ser comparado com o da subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto no Anexo F.

Tendo em vista a diferença quanto ao número de crianças em cada subamostra tornou-se necessário igualar esses números em cada nível cognitivo a fim de facilitar as comparações. Dessa forma, no nível pré-operacional, para que as subamostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade ficassem com o mesmo número de 52 sujeitos da subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto sobre o qual se fez o levantamento no primeiro estudo (TORRES, 1979),foram retiradas as crianças excedentes naquelas subamostras. Para tal foram eliminadas inicialmente aquelas crianças de idade cronológica mais alta, adotando-se a seguir um critério aleatório para a seleção das que comporiam as referidas subamostras para fins de comparação.

Da mesma forma, no nível operacional-concreto, a fim de que as subamostras de crianças de nível sócio-econômico médio/alto e de crianças em condição de carência sócio-econômica ficassem com o mesmo número de 39 sujeitos da subamostra de crianças em condição de marginalidade, foram retiradas as crianças excedentes naquelas subamostras, tomando-se o cuidado de eliminar entre as crianças de nível sócio-econômico médio/alto aquelas de idade cronológica mais baixa.

Os dados obtidos forneceram informações acerca das categorias de respostas predominantes em cada subamostra permitindo caracterizar a conceituação da morte em cada uma das dimensões pesquisadas em função do nível cognitivo.

Quanto à compreensão da extensão do conceito de morte, embora os dados assinalem, conforme o esperado, uma evolução do nível pré-operacional para o nível operacional concreto nas três subamostras, os resultados da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto permitem observar uma evolução mais regular do que os resultados das outras duas subamostras, sobretudo no nível operacional concreto. Assim, no nível pré-operacional, observa-se para as três subamostras um predomínio da noção restrita caracterizada por explicações limitadas, nas quais a distinção entre animados e inanimados não está suficientemente clara, seguida de respostas de ignorância ou aparente ignorância. Dessa forma, para os itens relativos aos seres vivos ("passarinho morre?", "homem morre?", "criança morre?", "flor morre?", etc.) ou aos seres não vivos criados pelo

homem ("relógio morre?", "bicicleta morre?", etc.) as explicações são limitadas mas não inadequadas; para os itens referentes aos elementos da natureza, sobretudo os astros ("lua morre?", "sol morre?"), prevalecem as respostas indicadoras de um nível mais baixo de compreensão.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças do nível pré-operacional nas três subamostras aos itens relativos à dimensão extensão são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

- **"Passarinho morre?"** - "sim"- "por quê?" - "`as vezes fica doente " (6.1); - "quando o caçador atira, a asa pára e ele cai no chão" (4.11); - "porque tem vida. Se fosse que nem essa mesa não ia viver" (6.0). - **"Relógio morre?"** - "não" - "por quê?" - "não é pessoa" (4.5); - "porque é de ferro" (6.1); - "não é vivo" (7.6). - **"Homem morre?"** - "sim" - "por quê?" - "ele fica velho" (5.1); - "porque meu padrinho, minha avó já estavam morto doentes..." (6.0); - "é vivo" (7.6). - **"Vela morre?"** - "sim" - "por quê?" - "a gente assopra" (4.5); - "não" - "por quê?" - "fica sempre acesa e vigiando" (4.11); - "é ser morto" (7.6). - **"Flor morre?"** - "sim" - "por quê?" - "quando deixa sem ar e sem água" (4.11); - "é ser vivo" (7.6). - **"Criança morre?"** - "sim" - "por quê?" - "porque se eu não morrer vou ser de ferro que nem seu relógio" (6.0); - "quando ficar velho" (5.5); - "porque fica doente se não comer nada" (4.11). - **"Lua morre"** - "não sei" (6.0); - "não" - "por quê?" - "fica no céu" (5.1); - "dá mais luz quando a gente tá dormindo" (4.11); - "sim" - "por quê?" - "o sol queima a lua" (5.0). - **"Pedra morre?"** - "não" - "por quê?" - "ela vive no chão" (5.1); - "ela é muito pesada" (5.0); - "ela não é pessoa" (4.5). - **"Árvore morre?"** - "não" - "por quê?" - "não é pessoa" (4.11); - "porque é dura e não morre" (4.5); - "sim" - "por quê?" - "porque a planta (folhas) via caindo e só fica o galho, aí a árvore está morta" (6.0). - **"Bicicleta morre?"** - "não" - "por quê?" - "não é pessoa pra morrer, só se atirar na roda" (4.11); - "ela é de ferro" (5.0); - "só estraga" (6.3). - **"Sol morre?"** - "não" - "por quê?" - "ele vive no céu" (4.5); - "nasce todo dia de novo" (6.3); - "porque é grande" (4.4); "não é vivo" (7.6).

Carência sócio-econômica

- **"Passarinho morre?"** - "não"- "Por quê?" - "porque ninguém mata ele" (6.9); - "sim" - "por quê?" - "porque é de carne" (8.9); - "a gente mata ele" (7.5); - "porque não tem comida" (10.7); - "por causa do frio, quando o inverno chega" (10.7). - **"Relógio morre?"** - "não" - "por quê?" - "porque a pessoa tem cuidado com ele" (8.4); - "porque ninguém mata ele" (8.0); - "porque é de ferro" (6.7). - **"Homem morre?"** - "sim" - "por quê?" - "facada, tiro" (7.8); - "a gente mata" (9.9); - "a gente enfia a faca e morre" (9.1); - "tem carne fraca e nossos ossos também são fracos" (7.0); - "porque nasce, cresce e morre" (6.6). - **"Vela morre?"** - "sim" - "por quê?" - "porque o fogo derrete ela" (9.7); - "não" - "por quê?" - "ninguém mata ela" (6.9); - "porque tem barbante dentro" (6.7); - "não é gente nem animal" (9.1). - **"Flor morre?"** - "não" - "por quê?" - "fica em pé" (6.7); - "sim" - "por quê?" - "ela é uma planta" (6.7); - "porque os outros machucam ela" (9.0); - "porque é ser vivo" (7.3). - **"Criança morre?"** - "sim" - "por quê?" - "porque é criança" (8.8); - "tá internada no hospital" (6.7); - "de doença" (9.8); - "toma veneno" (7.9); - "matam nós" (6.9); - "às vezes nasce morrendo" (7.10); - "se a mãe tiver filho e morrer" (8.1); - "às vezes atiram nelas" (6.11); - "porque nós temos carne, coração" (8.10). - **"Lua morre"** - "sim" - "por quê?" - "por causa do sol" (7.8); - "não" - "por quê?" - "eu não vi a lua morrer" (6.6); - "porque o tiro não alcança a lua" (8.10); - "porque fica no céu, ninguém pode matar ela" (7.0); - "porque ela não nasce" (6.6). - **"Pedra morre?"** - "sim" - "por quê?" - "porque se quebra" (8.1); - "não" - "por quê?" - "porque não atiram nela" (6.9); - "ninguém mata ela" (8.10); - "porque ela não se machuca" (9.0); - "não é de carne" (6.0). - **"Árvore morre?"** - "não" - "por quê?" - "porque só é cortada" (8.2); - "sim" - "por quê?" - "porque a gente machuca ela" (9.0); - "quando tem incêndio" (9.4); - "é viva" (7.7). - **"Bicicleta morre?"** - "sim" - "por quê?" - "porque ela pode cair e quebrar tudo" (9.4); - "não" - "por quê?" - "só se furar o pneu" (7.8); - "ninguém atira nela" (6.11); - "só escangalha" (9.9). - **"Sol morre?"** - "sim" - "por quê?" - "por causa do frio" (7.8); - "porque acaba a tarde" (8.4); - "não" - "por

quê?" - "todo dia de manhãzinha está no céu" (10.7); - "fica no céu e ninguém atira nele" (6.11).

Marginalidade

- **"Passarinho morre?"** - "não"- "Por quê?" - "porque ele avoa rápido" (5.0) - "sim" - "por quê?" - "porque a mãe atirou a faca nele" (5.0); - "porque passa fome" (9.0); - "talvez quebre a perna e não tem como sobreviver" (5.0); - "quando a gente da um teco nele, ele cai no chão. A gente dá outro teco e ele morre" (9.1). - **"Relógio morre?"** - "sim" - "por quê?" - "se não for à prova d'água" (8.0); - "não" - "por quê?" - "porque fica vivo e ninguém atira" (6.11); - "porque ele não nasce" (6.6) - "porque é de ferro" (6.7). - **"Homem morre?"** - "não" - "por quê?" - "é adulto" (9.0); - "sim" - "por quê?" - "porque fica preso na cadeia" (6.0); - "se brigar, de facada" (6.0); - "se tomar um tiro" (8.0); - "a polícia mata" (6.0); - "tá muito cansado" (9.0); - "porque são gente" (6.5). - **"Vela morre?"** - "sim" - "por quê?" - "alguém assopra" (6.10); - "não" - "por quê?" - "porque é de mentira" (6.5); - "porque ninguém pode matar, só derrete" (9.0). - **"Flor morre?"** - "não" - "por quê?" - "porque quando atira ela quebra" (5.9) - "sim" - "por quê?" - "porque não molha ela, fica chorando, derrete e morre" (5.0); - "é só dá tiro que ela morre" (5.11); - "porque destrói ela" (6.0). - **"Criança morre?"** - "não" - "por quê?" - "eles não rouba" (5.0); - "porque ele tem mãe e ela não deixa" (7.0); - "sim" - "por quê?" - "porque a criança é fraca, o osso da criança não agüenta nada, nem o corpo" (7.0); - "porque o pivete mata se ela não fumar" (8.0); - "a polícia mata" (8.0); - "porque as mãe mata quando não quer" (9.0); - "eles está sozinho" (6.10); - "o cara mata ele" (7.0); - "os pais matam" (6.0); - "se alguém levar para lugar que mata criança..." (8.0); - "o bandido mata" (8.0); - "umas tá na rua e chega um homem e mata de tiro" (9.0); - "é gente também" (9.1). - **"Lua morre"** - "não sei" (9.0); - "sim" - "por quê?" - "ela fica cansada de tanto clarear o dia" (8.0); - "não" - "por quê?" - "a lua tem mais vida do que a gente" (8.0); - "ela dorme e acorda de noite" (6.0); - "porque ela é um lobisomem" (7.0); - "fica no céu e ninguém consegue pegar" (7.0); - "a lua some" (9.0). - **"Pedra morre?"** - "sim" - "por quê?" - "morre só na hora que quebra ela" (7.0); - "não" - "por quê?" -

de tacar nos outros, nos ladrão" (5.0); - "porque ninguém pode matar ela, é muito dura" (9.0); - "machuca a gente" (5.0); - "pode dar tiro, facada, botar fogo que ela não morre" (8.0); - "porque são dura e não tem coração, só a gente tem coração" (6.5). - **"Árvore morre?"** - "não" - "por quê?" - "porque não é homem, nem mulher, nem criança" (7.0); - "só a folha morre. Ela chora, a árvore chora" (9.1); - "só fica pelada" (6.0); - "sim" - "por quê?" - "se der martelada com a enxada" (7.0). - **"Bicicleta morre?"** - "não" - "por quê?" - "ela é viva" (6.0); - "machuca a gente" (5.0); - "só quebra e não tem olho para morrer" (8.0). - **"Sol morre?"** - "sim" - "por quê?" - "quando a polícia dá tiro para o alto" (9.0); - "ele se esconde na nuvem" (8.0); - "só se acabasse o mundo" (5.11); - "não" - "por quê?" - "ele vem, seca a roupa e de noite vai dormir" (6.0); - "não sente nada" (9.0).

No nível operacional concreto, na subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto, as respostas de ignorância ou aparente ignorância praticamente desaparecem, persistindo a predominância das respostas características de noção restrita, seguidas, com uma freqüência muito próxima, pelas respostas de noção completa. Já nas outras duas subamostras, embora predominando a noção restrita, observa-se um residual significativo das respostas de ignorância ou aparente ignorância, com uma freqüência quase que equivalente a das respostas de noção completa, caracterizando uma inconsistência nestas duas subamostras quanto à compreensão da dimensão extensão. Neste nível, operacional concreto, persistem as dificuldades em relação aos itens sol e lua para as três subamostras, sendo as mesmas notadamente mais acentuadas nas subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças do nível operacional concreto nas três subamostras aos itens relativos a dimensão extensão são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

- **"Passarinho morre?"** - "sim" - "por quê?" - "se cair da gaiola morre" (5.3); - "todo mundo quando fica velho morre, se levar tiro" (6.11); - "é um ser vivo" (8.0). - **"Relógio morre?"** - "não" - "por quê?" - "toca e marca a hora" (5.3); - "só pára" (9.3); - "não tem

morre?" - 'não" - 'por quê?" - 'toca e marca a hora" (5.3); - 'só pára" (9.3); - 'não tem vida" (8.11). - **"Homem morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'o coração pára e ele morre" (5.3); - 'quando tem uma doença muito forte, quando tá velhinho" (7.0); - 'é um ser vivo, todo ser vivo morre" (10.2). - **"Vela morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'não é gente" (9.4); - 'acaba, é um objeto" (10.2); - 'não tem vida" (6.11). - **"Flor morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque sem água, sol, vento, ela não pode viver" (7.11); - 'é da natureza, tem começo, meio, tem vida" (10.2). - **"Criança morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando tá com doença muito forte, aí morre rapidinho, com facilidade" (7.0); - 'pode ser atropelada se não tomar cuidado" (9.11); - 'é uma pessoa" (8.8); - 'todos os seres humanos morrem" (9.0). - **"Lua morre"** - 'não" - 'por quê?" - 'porque dá luz pra gente" (5.3); - 'fica no céu" (7.11); - 'porque se ela morrer, quem vai iluminar? Só a estrelinha é muito pequena, não vai dar para iluminar" (7.0); - 'é um satélite" (9.5). - **"Pedra morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'ela é forte" (6.10); - 'não pode respirar, andar" (8.8); - 'pode ser destruída, não é ser vivo" (10.2). - **"Árvore morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando todas as folhas caírem, se ficar sem água e sem terra" (6.11); - 'tem vida" (9.5). - **"Bicicleta morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'porque é um objeto que não morre" (6.10); - 'porque ela não tem vida" (7.0). - **"Sol morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'é uma luz de fogo" (6.10); - 'porque é infinito" (9.3); - 'ele nasce e desaparece" (9.4); - 'é uma estrela" (8.3).

Carência sócio-econômica

- **"Passarinho morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando fica com fome" (9.8); - 'quando ele fica sozinho" (11.8); - 'porque fica doente ou alguém mata" (10.0); - 'porque tem vida e a vida dele se acaba" (11.4). - **"Relógio morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando quebra" (13.0); - 'não" - 'por quê?" - 'ninguém mata ele" (10.0); - 'porque relógio é máquina" (10.0). - **"Homem morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque está com câncer" (8.4); - 'porque os outros matam ele" (13.2); - 'se for assassinado, suicídio ou assalto"

(11.0); - 'porque nasce, brinca e morre" (13.11). - **"Vela morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque derrete" (9.4); - 'não" - 'por quê?" - 'porque não é humano" (10.1); - 'a gente apaga e acende a hora que quer" (12.3); - 'porque não tem vida" (9.8). - **"Flor morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'vai crescendo mais" (9.7); - 'sim" - 'por quê?" - 'porque sem água não vive" (12.7). - **"Criança morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'não recebe tratamento" (12.0); - 'um carro atropela, a mãe mata, o pai" (11.3); - 'quando está brincando e cai uma laje" (11.1); - 'pode até nascer morta" (10.1); - 'porque tem doenças" (10.4); - 'porque pode comer coisa estragada" (9.4); - 'porque tem vida" (9.0). - **"Lua morre"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando ela some" (13.0); - 'não" - 'por quê?" - 'fica sempre no céu" (11.10); - 'ninguém consegue matar a lua" (8.7); - 'porque não tem vida" (9.0). - **"Pedra morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando vai socando e ela vira farelo" (13.0) - 'não" - 'por quê?" - 'é dura" (8.7); - 'porque não é gente" (11.1); - 'pedra é um objeto" (10.1). - **"Árvore morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'porque ela é de madeira" (11.1); - 'sim" - 'por quê?" - 'os lenhadores matam ela" (10.0); - 'cortando a raiz" (12.3); - 'tem vida" (10.0). - **"Bicicleta morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'a ferrugem vai comendo ela" (13.0); - 'não" - 'por quê?" - 'porque é máquina" (13.1); - 'é um brinquedo pra gente brincar" (10.3). - **"Sol morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque desaparece" (10.4); - 'não" - 'por quê?" - 'fica no céu" (9.2); - 'porque o sol não pode morrer, porque tem que secar a roupa" (12.6); - "não é ser humano como a gente" (11.8).

Marginalidade

- **"Passarinho morre?"** - 'não"- 'Por quê?" - 'quando taca pedra ela voa" (8.0) - 'sim" - 'por quê?" - 'só matando ele" (8.0); - 'porque come comida com veneno e outros morrem bebezinho" (10.0); - 'quando maltratam" (10.7); - 'é bicho e bicho morre" (11.0). - **"Relógio morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'acaba a bateria, perde o ponteiro, entra água" (12.0); - 'não" - 'por quê?" - 'porque não é gente" (10.0); - 'só pára só" (13.2). - **"Homem morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando bate no filho" (7.0); - 'mata com a faca" (8.0); - 'pode morrer atropelado" (12.0); - 'fica bebendo cachaça" (11.0); - 'porque ele bate na mulher e aí leva tiro" (8.0); - 'os outros mata ele" (8.0); - 'porque é um ser

humano e tem vida" (9.0). - **"Vela morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque acaba" (12.0); - 'quando acaba o barbante" (12.1); - 'não" - 'por quê?" - 'porque não é um ser humano" (11.4); - 'por causa que ela não é viva" (11.8). - **"Flor morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'só murcha" (11.4); - 'sim" - 'por quê?" - 'se a gente despenca ela todinha ela morre" (9.0); - 'morre de sede" (13.6). - **"Criança morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'porque fica na rua, alguém chega e mata" (13.0); - 'porque come porcaria do lixo" (11.0); - 'de doença, de facada, de tiro" (10.8); - 'de fome" (10.7); - 'porque a polícia mata" (7.0); - 'um mata o outro" (8.0); - 'de pneumonia, doença aguda" (13.0); - 'falta comida" (8.0); - 'ela tem vida" (11.0). - **"Lua morre"** - 'não" - 'por quê?" - 'fica no céu" (8.0); - 'ela só vai embora de dia" (10.7); - 'senão o nosso mundo ia ficar escuro" (10.2); - 'por causa que ela não é ser vivo" (11.8). - **"Pedra morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando racha ela" (12.1); - 'não" - 'por quê?" - 'porque é dura e ninguém pode matar" (10.0); - 'a gente taca no chão e não sai sangue" (11.0); - 'porque pedra não tem vida" (12.1). - **"Árvore morre?"** - 'não" - 'por quê?" - 'porque fica no chão" (10.0); - 'sim" - 'por quê?" - 'as pessoas ficam subindo nela, ela não agüenta" (11.0); - 'porque mete o facão nela" (8.0); - 'ela tem vida" (9.0). - **"Bicicleta morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'se tirar o pneu e quebrar ela" (8.0); - 'não" - 'por quê?" - 'ela vive sempre" (11.0); - 'pode escangalhar, morrer não" (12:0). - **"Sol morre?"** - 'sim" - 'por quê?" - 'quando vai embora" (11.0); - 'não" - 'por quê?" - 'porque fica no céu" (7.0); - 'porque ele não é que nem gente" (13.0); - "porque o sol não tem vida" (10.0).

Quanto à compreensão do significado da morte, embora se observe uma evolução do nível pré-operacional para o operacional-concreto, algumas peculiaridades podem ser constatadas quando se compara as três subamostras. Assim, há, no nível pré-operacional, uma predominância clara das respostas de ignorância ou aparente ignorância tanto na subamostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto como na subamostra de crianças em condição de marginalidade. Observa-se sobretudo no nível sócio-econômico médio/alto um predomínio das respostas iniciais inadequadas (sim/não inadequado) que para a maioria dos itens ('os mortos comem ?', 'os mortos se levantam ?', 'os mortos se movem ?', etc.) implicam em aceitação de vida na morte. Observa-se, ainda, respostas

explícitas de aceitação de vida na morte (- 'os mortos se levantam ?" - 'não" - 'por quê ?" - 'porque está doente") e aquelas que atribuem a causas externas a impossibilidade de atividade ou sensibilidade do morto (- 'os mortos se levantam ?" - 'não" - 'por quê ?" - 'porque estão no caixão fechado" - 'os mortos sentem frio ?" - 'não" - 'por quê ?" - 'porque a terra esquenta eles", etc.) nas quais está também implícita esta noção. Na subamostra de crianças em condição de carência sócio-econômica, os dados revelam uma certa inconsistência, pois a freqüência de respostas de ignorância ou aparente ignorância é a mesma das respostas indicadoras de noção completa. No que concerne à representação do significado da morte em termos de personificação avaliada por itens especialmente elaborados para esta sondagem ('a morte mora em algum lugar ?", 'a morte é alguém que vem para levar as pessoas ?", etc.) embora não tenha ocorrido de forma predominante na subamostra de nível sócio-econômico médio/alto, nem mesmo neste subperíodo, ocorrem, não obstante, de forma bastante freqüente, nas subamostras de crianças em condição de carência sócio-econômica e de marginalidade. Com relação àqueles itens que favorecem explicações mais abstratas do significado da morte ('o que é a morte ?", 'o que é estar morto ?") a resposta predominante para as três subamostras foi 'não sei", sendo muito difícil para as crianças deste subperíodo qualquer outro tipo de resposta ainda que a mais elementar ou rudimentar.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças do nível pré-operacional nas três subamostras aos itens relativos à dimensão significado são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - 'não sei" (5.0); - 'mexendo nele, se abrir o olho tá vivo, senão morreu" (6.3); - 'jogando um balde de água fria, se acordasse tá viva, senão tava morta" (7.6). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'porque eles estão morto, tão cansado, querem dormir mais um pouquinho" (6.0); - 'eles são matados" (5.0); - 'morto não pode mexer, fica parado' (6.3). - **"Os mortos comem ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'comer é ruim" (4.5); - 'se eles não se mexem..." (6.3). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'só

se morrer de olho aberto, senão não mexe mais" (6.3); - 'tá morto e não consegue olhar, já morreu" (5.0). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - 'não sei" (6.3); - 'não" - 'por quê ?" - 'são muito pequenininhos para comer os mortos" (6.0); - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque não tem nada para ele comer" (7.6). - **"Os mortos se levantam ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'só quando ele estiver bom" (4.5); - 'porque fica em um caixão que não deixa eles saírem, nem se mexer" (6.1); - 'morto não se mexe" (6.0). - **"Os mortos sonham ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque quando estão mortos ficam sonhando" (4.4); - 'acho que não, ah! já morreu mesmo..." (6.3); - 'não" - 'por quê ?" - 'porque eles não tem cabeça pra pensar, não lembram mais nada, não conseguem sonhar..." (6.0). - **"Os mortos sentem frio ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'a terra esquenta eles" (5.1); - 'tão mortos, não podem ver, andar, se mexer...ficam dormindo em paz" (7.6); - 'porque eles já estão mortos" (5.0). - **"Os mortos respiram ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'porque ele está com algodão no nariz" (5.5); - 'só se tiver acordado, morto não consegue respirar" (5.1); - 'já morreu" (6.3). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'porque a terra não deixa eles ouvirem" (5.1); - 'não escutam mais" (6.3); - 'não ouvem, não vêem, nem pensam, nem dão boa noite" (7.6); - 'eles estão mortos" (5.0). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - 'não sei" (6.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'estão debaixo da terra" (5.0); - 'sim" - 'por quê ?" - 'por causa daqueles tais vermes que vão tirando a carne deles e o osso sai um prá lá outro pra cá" (7.6). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"** - 'não" (5.0). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - 'não sei" (6.0); - 'não" (6.1). - **"O que é a morte ?"** - 'não sei" (4.5); - 'não sei explicar" (7.6); - 'uma pessoa que morre de repente, por doença ou assalto" (6.0). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - 'sim, deve morar" - 'onde ?" - 'isso eu não sei" (7.6); - 'não" (4.5). - **"O que é estar morto ?"** - 'não sei" (4.5); - 'é quando a gente morre" (5.1); - 'não viver mais" (7.6). - **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - 'não" (5.1); - 'é, quando tá na hora né ?" - "quem ?" - "não sei, ela vem quando a gente menos espera" (7.6).

Carência sócio-econômica

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - "pergunto à minha mãe" (6.7); - "a gente levanta o olho dele" (8.1); - "quando a pessoa tá dormindo está quente e quando está morta está gelada" (10.7); - "pela respiração" (7.3); - "vejo se o coração está batendo" (8.4). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - "sim" - "por quê ?" - "porque a caveira deles sai e fica andando" (7.5); - "não" - "por quê ?" - "não quer se mexer" (6.7); - "porque fica duro quando morre" (7.9); - "porque estão no caixão" (7.4); - "porque morreu para sempre" (9.0). - **"Os mortos comem ?"** - "sim" - "por quê ?" - "num prato. As mães dão comida para eles" (6.6); - "não" - "por quê ?" - "porque já tá dentro do caixão" (6.7); - "porque não pode mastigar" (9.7); - "porque está morto" (6.0). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - "sim" - "por quê ?" - "porque abre e fecha" (6.6); - "não" - "por quê ?" - "porque não dá mais para abrir o olho" (7.7); - "porque não tem mais força" (9.7). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque tem nojo" (7.9); - "porque o verme não gosta de comer" (8.8); - "sim" - "por quê ?" - "não sei" (7.10); - "porque ele tá lá no caixão e fica de olho fechado e aí as minhoquinhas vai e entra" (9.4). - **"Os mortos se levantam ?"** - "não" - "por quê ?" - "não sei" (9.7); - "porque estão preso no caixão" (8.1); - "porque ele não tem mais força" (8.9); - "porque está morto" (7.2). - **"Os mortos sonham ?"** - "sim" - "por quê ?" - "porque sonham" (6.6); - "não" - "por quê ?" - "porque estão dentro do caixão tampado" (6.7); - "não tem cabeça" (8.11); - "porque não tem mais vida" (8.9). - **"Os mortos sentem frio ?"** - "sim" - "por quê ?" - "fica sem camisa e sente frio" (7.3); - "porque fica debaixo da terra e a terra é fria" (8.9); - "não" - "por quê ?" - "tá debaixo da terra" (9.8); - "porque está dentro do caixão" (6.11); - "porque estão mortos" (6.11); - "porque não sentem mais nada" (7.2). - **"Os mortos respiram ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque a terra não deixa respirar" (8.1); - "debaixo da terra não tem ar" (6.8); - "tampam o nariz" (6.7); - "porque estão mortos" (7.4); - "porque só quem respira é vivo" (8.1). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - "sim" - "por quê ?" - "fica andando dentro da casa e aí escuta falar deles" (9.4); - "não" - "por quê ?" - "porque está debaixo da terra" (9.8); - "porque morto não escuta" (8.10); - "porque não ouve, nem fala, nem pisca

nem se move" (6.8). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'porque é duro" (7.9); - 'sim" - 'por quê ?" - 'não sei" (7.10); - 'porque não vai poder ficar no caixão toda hora" (6.11); - 'só não desmancha se ficar na geladeira" (9.0); - 'fica no caixão direitinho, quando vai tirar os ossos, aí é que se desmancha" (10.7); - 'porque os bichos comem os corpos" (9.7). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"** - 'sim, quando a pessoa tá morta, deitada no meio da rua, as pessoas vê" (6.7); - 'sim, porque a morte chama aqueles que já morreram" (9.10); - 'sim, para mim já apareceu" (9.7); - 'sim, quando fica doente" (6.8). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - 'sim, ela entra nas casas e nos hospitais, ficando perturbando as pessoas" (9.0); - 'não, ela entra sozinha" (7.7); - 'não, ela ronda por todos os lugares, atravessa a parede" (10.7). - **"O que é a morte ?"** - 'não sei" (9.0); - "é uma caveira" (6.0); - 'é a gente, a pessoa morre e sai a morte de dentro dela" (9.0); - 'é coisa triste" (9.5); - 'é os outros matarem a gente" (7.4); - 'pessoa quando se cala para sempre e não se levanta" (10.7). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - 'sim" - 'onde ?" - 'dentro do caixão" (7.6); - 'em qualquer lugar" (6.8); - 'no céu" (7.0); - 'no cemitério" (8.9); - 'debaixo da terra" (8.4). - **"O que é estar morto ?"** - 'não sei" (9.7); - 'o defunto" (8.11); - 'é ficar dentro do caixão" (7.5); - 'é ninguém ver a gente mais" (8.1); - 'é morrer de tiro, facada" (10.1); - 'é dormir para sempre" (7.3); - 'é quando o coração pára" (9.0). - **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - 'sim" - 'quem ?" - "uma pessoa" (6.0); - "o médico" (7.8); - "Deus" (7.2); - "é um defunto" (6.0).

Marginalidade

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - 'se estiver morto a gente deixa ele no médico, se estiver dormindo a gente chama pra tomar café" (5.5); - 'quando está com sangue está morto, quando não está, tá dormindo" (7.0); - 'quando balança a barriga está vivo" (8.0); - 'dá um susto; se a pessoa acorda tá viva; se não acorda tá morta" (8.0); - 'pela respiração, se estiver morto ela pára" (8.0). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque a polícia manda ele ficar quieto e eles se mexem" (7.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'fica no caixão" (6.0); - 'já viraram

esqueleto" (8.0); - 'se mexesse estaria vivo" (8.0). - **"Os mortos comem ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'pra ficar grande" (7.0); - 'comem arroz, macarrão, carne porque ficam com fome" (6.0);. - 'não" - 'por quê ?" - 'porque tá morto, não morde" (5.11); - 'porque não precisa de comida, ele é morto, né!" (7.0); - 'quem come é os bichinos, aí só fica os ossos" (6.5). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'não sei" (6.3); - 'porque a polícia matou e pode abrir os olhos depois" (8.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'fica de olho fechado, não abrem mais e é enterrado" (8.0); - 'só quando tá vivo ainda" (8.0). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'os mortos são muito grandes" (8.0); - 'porque se ela comer (a minhoca) vai passar mal" (5.11); - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque tem boca" (6.5); - 'porque eles morre de fome" (8.0); - 'porque os outros matam, aí elas vão lá e comem" (6.0). - **"Os mortos se levantam ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque ele acorda" (5.7); - 'porque sai do caixão e andam" (8.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'porque a polícia não deixa" (7.0); - 'porque não vi eles levantar" (6.0); - 'porque são morto e respeitados" (5.0). - **"Os mortos sonham ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'para não morrer mais" (5.0); - 'quando ele dorme ele sonha" (5.7); - 'eles sonham e se assustam" (8.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'porque estão dentro do caixão" (8.0); - 'porque não tem mais mente" (9.0); - 'só sonha quando está vivo" (6.5); - 'porque o coração parou e eles não podem fazer mais nada" (8.0). - **"Os mortos sentem frio ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'tá sem cobertor" (9.0); - 'porque não tem casaco" (6.0); - 'porque eles tão na rua morto" (5.0);. - 'não" - 'por quê ?" - 'porque o ventilador não tá lá" (6.0); - 'porque ele tá no caixão" (7.0); - 'se tirar o casaco eles ficam com frio" (5.0). - **"Os mortos respiram ?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque têm nariz" (8.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'porque não" (5.0); - 'ficam no caixão" (6.0). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque eles escutam" (8.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'porque eles não ouvem" (5.0); - 'porque se alguém falar ele puxa a perna de noite" (9.0). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'quem vai desmanchar ? ninguém vai desmanchar" (8.0); - 'porque quando morre o corpo fica enterrado no caixão" (6.0); - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque fica mole" (8.0); - 'porque dão tiro" (5.7); - 'separa a cabeça" (5.0); - 'fica podre" (9.1); - 'porque os vermes comem as carnes deles" (9.0). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"**

- 'sim" (6.10); 'sim, a morte é de brincadeira, de carnaval. Tem morte de diabo" (7.0); - 'não sei não" (7.0); - 'só no sonho" (8.0). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - 'sim" (7.0); - 'não, só se colocar no caixão, a chave" (9.1); - 'pulam a janela" (7.0); - 'só pega o arame e abre" (9.0). - **"O que é a morte ?"** - 'não sei" (9.0); - 'é o diabo" (8.0); - 'é uma caveira" (8.0); - 'os garotos da rua" (5.0); - 'é uma pessoa morta" (8.0); - 'é morrer de bala de revólver e de coração" (6.5); - 'é quando o outro mata a gente" (8.0). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - 'sim" - 'onde ?" - 'lá perto da mata onde tem bicho" (5.9); - 'na beira da rua" (5.0); - 'no caixão" (7.0); - 'no túmulo, debaixo da terra, dentro do caixão" (9.0); - 'numa casinha" (8.0); - 'não. Se não pode viver, não pode morar em casa, só se for no caixão" (7.0); - 'não" (6.0). - **"O que é estar morto ?"** - 'não sei" (5.9); - 'os garotos da rua" (7.0); - 'é pegar menino da rua" (7.0); - 'porque são mendigos" (6.0); - 'são uma caveira" (8.0); - 'nego atira, faca. Aperta o pescoço, quando vacila, aí morre" (9.0); - 'ser atropelado" (9.1); - 'é quando vira esqueleto" (8.0); - 'os outros matam" (6.0); - 'quando a gente não tem mais vida" (9.0). - **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - 'sim" - 'quem ?" - 'bombeiro, ambulância" (5.0); - 'ele pega as pessoas, come e vai dormir" (6.0); - 'os caras do cemitério" (7.2); - 'é uma pessoa que tem uma luva branca" (7.0); - 'o médico" (5.11);- 'a polícia" (7.0);- 'o chefe da morte" (8.0);- 'um monstro sem pele" (9.0);- 'não; o morto não pode levar a pessoa" (7.0);- "não" (5.9).

No que se refere ao nível operacional concreto, as crianças da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto revelam um grau maior de compreensão do significado da morte quando comparadas com as do nível cognitivo anterior, uma vez que as respostas de ignorância ou aparente ignorância são praticamente inexistentes para a maioria dos itens, à exceção daqueles que indagam sobre o processo de deterioração ('os vermes comem os mortos ?", 'com o passar do tempo o corpo dos mortos se desmancha ?") bem como daqueles itens que exigem respostas mais abstratas ('o que é a morte ?") em relação aos quais persiste uma maior dificuldade. Portanto, nesta subamostra, no nível operacional concreto, predominam as respostas indicadoras de noção restrita, como as que focalizam a

paralisação de órgãos, favorecidas por alguns tipos de itens ("os mortos se movem ?", "os mortos abrem e fecham os olhos ?", etc.) mas não daqueles órgãos essenciais para a definição da morte, ou ainda as respostas que enfocam um aspecto perceptivo da morte, como a imobilidade, sobretudo para alguns tipos de itens ("como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?") não considerando, todavia, aspectos biologicamente essenciais.

Com relação às subamostras de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, ao invés da noção restrita, o predomínio é o de respostas que indicam noção completa do significado da morte, as quais podem ser observadas, sobretudo, em relação aos itens que enfocam os aspectos perceptivos mais óbvios ("os mortos abrem e fecham os olhos ?", "os mortos respiram ?", "como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?", etc.). Persiste, não obstante, uma certa dificuldade em relação aos itens que focalizam a deterioração ("os vermes comem os mortos ?"), onde subsistem respostas indicativas de ignorância ou aparente ignorância ao lado de respostas indicadoras de noção restrita. Também persistem as dificuldades em relação aos itens que exigem respostas mais abstratas ("o que é a morte ?", "o que é estar morto ?") com predomínio de respostas de ignorância ou aparente ignorância. No que se refere à representação do significado da morte em termos de personificação continua ocorrendo nestas duas subamostras, mesmo neste nível operacional concreto, observando-se que na subamostra de crianças em condição de marginalidade a metade dos sujeitos personifica a morte.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças do nível operacional concreto, nas três subamostras aos itens relativos à dimensão significado, são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - "a gente chama o nome, se estiver dormindo acorda, o morto vai para o enterro" (6.3); - "dormindo está respirando, se está morto não está respirando" (6.11); - "põe a mão no nariz, na barriga" (7.0). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque está morto e

fica duro e roxo" (11.11); - "porque já estão mortos e não podem se mexer" (7.11). - **"Os mortos comem ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque não podem mastigar" (7.1); - "já estão mortos, não mexem a boca para comer" (6.11); - "já morreram, viram pó" (8.11). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque quando eles morrem ficam duros e não se mexem" (11.11); - "não têm olhos, só são ossos" (7.11); - "não seriam capazes porque não têm vida, não se movem" (10.2). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "o caixão barraria, só se tivesse um buraco" (7.0); - "eles não conseguem entrar no caixão para morder" (8.8); - "sim" - "por quê ?" - "porque é lixo" (7.11); - "eles estão mortos e os vermes estão vivos" (9.4); - "comem a carne até virar esqueleto" (6.11). - **"Os mortos se levantam ?"** - "não" - "por quê ?" - "não têm força para se levantar" (7.0); - "já morreram" (8.11). - **"Os mortos sonham ?"** - "não" - "por quê ?" - "não têm cérebro" (7.11); - "não se movimentam nem pensam" (6.11); - "porque sem vida não podem fazer nada" (7.11). - **"Os mortos sentem frio ?"** - "não" - "por quê ?" - "não têm pele" (7.11); - "as células do corpo não funcionam mais" (9.4); - "já morreram, não sentem nada" (8.3). - **"Os mortos respiram ?"** - "não" - "por quê ?" - "não têm nariz, eram uma pessoa mas morreram" (7.11); - "pulmão pára de funcionar, não precisa mais de oxigênio" (10.2); - "só os vivos respiram" (6.11). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - "não" - "por quê ?" - "porque não escutam" (7.11); - "porque ele tá no caixão e a outra pessoa tá lá na casa dele. Porque eles não ouve, não consegue ouvir" (7.0); - "não escutam, não sentem nada" (10.2). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "só os vermes comem a nossa carne, aparece o esqueleto, o osso não se desmancha porque os vermes não comem osso" (6.11); - "sim" - "por quê ?" - "não sei" (6.10); - "vira pó, vai apodrecendo" (8.8). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"** - "não" (8.11). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - "não" (9.5). - **"O que é a morte ?"** - "é quando uma pessoa morre" (5.3); - "é uma alma penada. Quando a pessoa tá doente ou velha ela vem" (9.0). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - "sim" - "onde ?" - "debaixo da terra" (6.11); - "não" (7.11). - **"O que é estar morto ?"** - "não fala, não respira, não tem cérebro, não tem perna, não tem braço" (7.11); - "não sobreviver, não respirar, não poder fazer tudo que você perguntou na outra folha" (10.2).

- **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - "sim" - "quem ?" - "a alma penada" (9.0); - "não" (8.8).

Carência sócio-econômica

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - "a pessoa morta não escuta, não fala" (11.4); - "quando está viva se mexe mesmo dormindo" (13.0); - "pela batida do coração, cérebro" (9.4); - "pela pulsação" (11.1); - "é fácil ! É só vermos se ela está respirando ou não" (12.8). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "quando eles morrem ficam congelados, botam na geladeira" (12.1); - "porque morto não se mexe" (11.4); - "porque o coração pára e todos os órgãos" (9.4); - "porque não têm mais vida" (10.0). - **"Os mortos comem ?"** - "não" - "por quê ?" - "a boca deles está fechada" (13.5); - "porque não sentem fome" (12.6); - "depois de mortos não se movem, não comem" (11.1); - "porque eles não tem mais vida" (13.11). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque não têm mais sentidos" (11.8); - "porque fechou os olhos de vez" (10.4); - "ele morreu, não pode fazer mais nada" (9.4); - "porque estão mortos os órgãos não funcionam" (12.8). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque está dentro do caixão" (9.7); - "sim" - "por quê ?" - "isso eu não sei direito" (10.0); - "porque eles ficam debaixo da terra e os mortos também" (10.10); - "depois que estão mortos os vermes vão atacando" (11.1); - "porque é a comida deles" (13.0); - "o corpo fica assim, estragado" (12.1). - **"Os mortos se levantam ?"** - "não" - "por quê ?" - "não sei" (9.7); - "ficam deitados debaixo da terra" (10.3); - "porque não podem mais andar" (13.0); - "porque não têm mais vida para se levantar" (12.6). - **"Os mortos sonham ?"** - "sim" - "por quê ?" - "estão mortos, igual a estar dormindo" (13.0); - "não" - "por quê ?" - "isso eu também não sei" (10.0); - "quando estão mortos não pensam nada na cabeça" (11.1); - "porque o morto não tem mais nenhuma atividade" (9.4). - **"Os mortos sentem frio ?"** - "não" - "por quê ?" - "isso é meio difícil, eu nunca morri" (10.0); - "porque ele, dentro do caixão, não sente se está ventando ou trovejando" (12.3); - "está dentro do caixão, debaixo da terra" (10.0); - "já são frios né, são gelados" (11.8); - "porque o morto não pode sentir mais nada" (9.4); -

"Os mortos respiram ?" - 'não" - 'por quê ?" - 'porque está dentro da terra e não podem respirar" (13.1); - 'por causa do pavor do caixão" (10.0); - 'porque no morto toda a sensação e funcionamento do corpo param" (9.4). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque ele deve sentir ainda" (13.0); - 'não" - 'por quê ?" - 'aí eles não estão escutando mais nada" (12.1); - 'já tão morto não sabe nada" (11.3). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'porque está dentro do caixão" (9.7); - 'sim" - 'por quê ?" - 'porque a terra vai sugando" (12.7); - 'porque a pele e os ossos vão se desmontando" (11.1); - 'porque embaixo da terra o corpo apodrece" (10.1). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"** - 'aparece para buscar a pessoa" (11.0); - 'aparece, quando chega perto de morrer ela vem, né, e leva a gente" (12.1); - 'não" - 'por quê ?" - 'a morte não existe, só quando uma pessoa fica doente e morre" (10.3). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - 'tem, ela pode atravessar a parede" (12.8); - 'tem, porque quando ela quer vim ela vem" (12.1); - 'não, a morte não aparece" (10.3). - **"O que é a morte ?"** - 'não sei explicar" (13.0); - 'é desaparecer" (13.2); - 'é cair duro para traz" (8.7); - 'é matar" (10.0); - 'é a vida acabar" (10.9). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - 'não sei" (12.6); - 'sim" - 'onde ?" - 'no cemitério" (10.0); - 'no caixão" (11.1). - **"O que é estar morto ?"** - 'quando não sente nada, toca nele, xinga e não sente nada" (11.1); - 'é se desligar da vida" (10.4); - 'é quando não tem mais respiração e o coração fica parado" (12.0). - **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - 'sim" - 'quem ?" - 'não sei" (13.0); - 'pode ser uma velha, uma senhora que vem da parte de Deus" (9.4); - "uma espécie de diabo" (7.2); - "é Deus" (10.0); - "não" (10.10).

Marginalidade

- **"Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?"** - 'porque morto não acorda com muito barulho" (10.0); - 'tento acordar. Se não acordar tá morta; se acordar está viva" (10.2); - 'se tocar nele e estiver frio tá morto, se estiver quente tá vivo" (13.0); - 'quando tá vivo respira" (9.0). - **"Os mortos se movem ou não ?"** - 'não" - 'por quê ?" - 'não sei, nunca fui ao cemitério, nunca vi" (12.0); - 'porque o revólver mata e nunca

mais vive" (7.0); - "porque os mortos ficam sem nada funcionando" (10.0). - **"Os mortos comem ?"** - "sim" - "por quê ?" - "come barro e formiga" (12.0); - "não" - "por quê ?" - "não têm como comer porque ficam debaixo da terra" (13.6); - "nunca vi morto comer" (11.0); - "é o urubu que come a carne dos mortos" (8.0); - "como é que pode comer ? tá morto !" (11.0). - **"Os mortos abrem e fecham os olhos ?"** - "não" - "por quê ?" - "nunca vi" (12.0); - "quando fecha não abre mais" (10.2); - "porque ele morreu para sempre" (8.0); - "porque tá morto, como é que vai abrir o olho ? só se estiver fingindo" (10.4). - **"Os vermes comem os mortos ou não ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque são muito pequenos e os mortos são grandes" (10.0); - "porque eles não conseguem entrar no caixão" (10.0); - "minhoquinha é pequena, quem come morto é urubu" (11.0); - "sim" - "por quê ?" - "eles estão na terra" (9.0); - "fica dentro da barriga da gente" (13.6). - **"Os mortos se levantam ?"** - "não" - "por quê ?" - "só ficam lá caídos, mortos" (11.0); - "não têm mais como, estão mortos. Só se for em filme" (13.0); - "por causa que não tem mais vida" (11.8). - **"Os mortos sonham ?"** - "não sei" (11.0); - "não" - "por quê ?" - "eles não acordam mais, vai direto, por isso não sonha" (11.0); - "porque não têm cérebro para sonhar" (9.0); - "eles não estão dormindo" (13.2). - **"Os mortos sentem frio ?"** - "sim" - "por quê ?" - "porque ficam sem cobertor" (7.0); - "tá sem blusa" (8.0); - "porque dá ventania" (10.0); - "não" - "por quê ?" - "porque estão debaixo da terra" (9.0); - "porque estão trancados dentro do caixão" (10.0); - "tá enterrado, se não tiver vai ficar com frio" (12.0); - "porque já morreu, só vivo sente frio" (10.8); - "se tá morto não pode sentir frio" (11.0). - **"Os mortos respiram ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque estão morto dentro do caixão e ele não deixa eles respirarem" (10.0); - "porque o coração pára e o negócio que faz sair o ar da gente também pára" (11.0); - "se respirasse estava vivo" (10.2). - **"Os mortos sabem quando alguém fala deles?"** - "sim" - "por quê ?" - "porque escuta quem fala" (7.0); - "não" - "por quê ?" - "o ouvido fica tampado, não escuta nada, a terra tampa o ouvido" (11.0); - "ele não ouve mais" (11.4). - **"Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não ?"** - "sim" - "por quê ?" - "o urubu come ele" (8.0); - "um pedaço vai para um lado, para o outro e vai desencarnando" (12.0); - "os bichinhos vão comendo o corpo" (9.0); - "porque já tá podre" (12.1). - **"A morte aparece para as pessoas ou não ?"** - "não sei" (9.0); - "se não implicarem com ela, não" (10.0); - "não,

porque a pessoa quando morre não vê mais nada" (12.0). - **"A morte tem chave para entrar nos lugares ?"** - "a morte entra pela porta mesmo se estiver fechada" (11.0); - "não precisa de chave. Ela aparece em qualquer lugar" (10.8). - **"O que é a morte ?"** - (respirou fundo) "sei lá" (13.6); - "a morte é uma coisa muito triste, igual à morte do Ayrton Senna" (12.0); - "a polícia mata quem está na rua" (7.0); - "é os outros matar o outro, tacar fogo" (11.0); - "tiro, facada, atropelamento, assassinado, enforcado" (12.1). - **"A morte mora em algum lugar ?"** - "sim" - "onde ?" - "na rua" (7.0); - "no caixão, no cemitério" (10.0); - "em barraco" (11.0); - "não" (8.0). - **"O que é estar morto ?"** - "é quando alguém mata com facada" (12.1); - "é ficar duro sem sentir nada, não ver nada, é como desaparecer do mundo, não acordar mais" (13.1); - "é uma pessoa que não vive mais, não está respirando" (11.0). - **"A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?"** - "não sei" (9.0); - "sim" - "quem ?" - "o capeta" (10.2); - "uma alma que fala: eu quero vocêêêê!" (10.0); - "não" (5.9).

Quanto à compreensão da dimensão duração, no nível pré-operacional as crianças da subamostra de nível sócio-econômico médio/alto revelam ignorância ou aparente ignorância da morte como um processo definitivo e irreversível, predominando para a maioria dos itens elaborados para essa sondagem ("daria comida para a pessoa morta ?", "deixaria a pessoa morta no hospital até que melhorasse ?", "daria remédios para a pessoa morta ?", etc.) respostas reveladoras de crença na temporalidade e reversibilidade da morte.

Quanto às crianças da subamostra de carência sócio-econômica, revelaram um alto grau de compreensão da irreversibilidade da morte já no nível pré-operacional, evidenciado pelas respostas indicadoras de noção completa para a maioria dos itens. A subamostra cujos resultados são menos claros é a das crianças em condição de marginalidade, onde ocorrem paralelamente respostas indicadoras de ignorância e respostas indicadoras de noção completa em uma freqüência equivalente.

Portanto, no que se refere às subamostras de nível sócio-econômico médio/alto e de marginalidade somente no nível operacional concreto a compreensão da irreversibilidade da morte se dará. Cumpre ainda assinalar que as explicações dadas para o

único item que exigia justificativa de resposta ("mandaria enterrar a pessoa morta ?" "por quê ?") foram ainda do tipo parcial, em termos de hábitos, tradição cultural ou inserviência do morto, à exceção da subamostra de crianças em condição de marginalidade, cujas explicações foram indicativas de noção completa focalizando aspectos biologicamente essenciais.

Alguns exemplos de respostas dadas pelas crianças do nível pré-operacional nas três subamostras aos itens relativos à dimensão duração são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

"**Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?**" - "dava um remédio" (5.1); - "não sei" (5.0); - "nada" (6.3). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?"** - "deixaria" (4.4); - "sim" (5.0); - "não, tirava do hospital e colocava no caixão, ou então ia cremar ela" (7.6). - **"Daria comida para a pessoa morta ?"** - "daria... quando eu for grande, vou dar remédio para os homens e mulheres" (4.4); - "não" (7.6). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - "não" - "por quê ?" - "porque não" (5.0); "sim" - "por quê ?" - "se tiver mesmo morto, pra não ficar reclamando no céu" (5.0). - **"Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?"** - "sim, pra ver se ela sarava" (5.1); - "não" (6.3). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - "sim" (5.0); - "não, mesmo se eu desse sangue ela ia morrer de novo" (6.0). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - "sim" (5.0). - **"O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver ?"** - "dava remédio" (4.5); - "botava no hospital para abrir a barriga" (5.1); - "dava água pra ela e aí ela ficava viva e ficava meu amigo" (6.1); - "tem jeito ? Acho que não faria nada" (6.3).

Carência sócio-econômica

"**Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?**" - "levava ao médico" (7.3); - "nada porque não tem mais nada pra curar" (6.11); - "não poderia fazer

mais nada, ora !" (8.4). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse?"** - 'sim, pra curar até viver" (6.11); - 'não, porque não vai viver mais" (10.1); - 'não, tratava logo do enterro" (10.7). - **"Daria comida para a pessoa morta ?"** - 'não, tá no caixão, né ?" (6.9); - 'não, ela não pode comer mais porque já morreu" (6.7). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - 'não sei" (6.9); - 'sim" - "por quê ?" - 'porque morto tem que ser enterrado" (7.5); - 'porque ia ficar fedendo se não enterrasse" (9.7). - **"Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?"** - 'sim, se eu não soubesse se estava morto eu levava" (7.7); - 'não, porque não adianta mais" (7.5); - 'não, era melhor levar para o cemitério" (9.7). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - 'sim, para que vivesse" (6.8); - 'não, já tá morta, vai estragar o sangue" (6.9); - 'não, pois não vai adiantar" (8.4). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - 'daria para curá-la" (6.11); - 'não, não precisa mais de remédios" (6.7); - 'não, porque não vai fazer efeito, tá morto" (10.7). - **"O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver ?"** - 'daria o meu sangue para que ele voltasse a viver" (7.5); 'nada, não tenho poder para deixar a pessoa viver" (9.4); - 'nada, porque ela não vive" (6.9).

Marginalidade

"Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?" - 'dava meu sangue pra ela" (8.0); - 'levava para o hospital" (7.0); - 'chamava o bombeiro para levar para o médico pra ficar bom" (8.0); - 'nada, não tem mais jeito de fazer nada por ela" (9.0); - 'enterrava" (9.0). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?"** - 'deixava pra ela viver" (8.0); - 'deixaria para voltar pra casa quando melhorasse" (5.0); - 'não, porque não tem mais jeito. Tem que enterrar" (9.0). - **"Daria comida para a pessoa morta ?"** - 'dava leite" (5.0); - 'dava e enchia a boca dela até ficar gorda" (6.5); - 'não podia dar mais nada para ela, não pode mastigar e engolir" (9.0). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - 'não" - "por quê ?" - 'porque um dia a pessoa pode conseguir levantar na mão dos médicos" (7.0); - 'sim" - "por quê ?" - 'porque já está morta" (6.5); - 'para não dar mosquito e feder" (8.0). - **"Levaria a**

pessoa morta para o pronto socorro ?" - 'hão, tem que levar pro caixão" (7.0); - 'hão, porque não tenho carro" (6.5); - 'hão, porque já está morta" (9.0). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - 'Daria" (5.0); - 'hão, senão vai virar gêmea" (7.0); - 'hão, não tem sangue, não adianta" (9.0). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - 'Daria, para ele viver" (6.5); - 'hão, porque ela já está morta e não adianta nada' (9.0). - **"O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver ?"** - 'dava remédio e tudo" (5.0); - 'dava de comer" (5.7); - 'levava para o hospital" (8.0); - 'eu cuidava dela, dava remédio todo dia, levava pro médico, internava ela e o médico dava soro até ela viver" (7.0); - "não dá pra fazer nada" (8.0).

Alguns exemplos de respostas das crianças do nível operacional concreto nas três subamostras aos itens relativos à dimensão duração são os seguintes:

Nível sócio-econômico médio/alto

"Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?" - 'levava para o enterro" (5.3); - 'levaria para o médico para ver se melhora; não acredito que volte a viver, mas tem que fazer, né ?" (6.11); - 'hada. Se está morto não pode resuscitar" (11.0). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?"** - 'deixaria e ficaria lá com ele" (6.11); - 'hão, porque já tava morto" (7.0). - **"Daria comida para a pessoa morta ?"** - 'hão, ela não ia conseguir comer" (7.0); - 'hão, pra quê ?" (8.3). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - 'mandaria" - "por quê ?" - 'porque morto não serve pra nada" (7.11); - 'porque tem que enterrar quem morre" (8.3); - 'fica fedendo se não enterrar" (8.8). - **"Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?"** - 'hão, porque os médicos não têm poder de curar a pessoa morta, só Deus pode fazer isso" (7.11); - 'hão, não adianta" (9.3). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - 'hão, porque mesmo assim ela não ia conseguir viver, o coração já tava parado" (7.0). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - 'se tivesse morrendo daria, se tivesse morto, não" (11.11); - 'hão, já morreu" (8.11). - **"O que você faria para**

que a pessoa morta tornasse a viver ?" - 'ela já estava morta e não se pode fazer nada, só levar para o enterro" (5.3); - "acho que não tem forma dela voltar a viver" (10.2).

Carência sócio-econômica

"Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?" - 'enterrava, é o que todo mundo faz" (13.0); - 'arrumava logo o caixão e enterrava, porque senão ia apodrecer dentro de casa" (10.3). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?"** - 'não, estava morta" (10.0); - 'não, não pode deixar no hospital, tem que deixar lugar para outro" (12.0); - 'não, pessoa morta não curam" (9.8); - 'não, a pessoa quando morre fica na geladeira" (11.10). - **"Daria comida para a pessoa morta ?"** - 'não, ele já morreu, não vai viver mesmo" (12.1); - 'depois de morto as pessoas não comem" (11.1). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - 'sim" - "por quê ?" - 'merecem sossego" (13.5); - 'sim, tem que enterrar" (13.0); - 'sim, porque senão vai apodrecer" (11.4). - **"Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?"** - 'sim, pra saber do que morreu" (14.0); - 'não, porque não tem mais jeito de curar" (8.7); - 'não, levaria para o cemitério" (11.1). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - 'daria, se é pro bem dela" (10.9); - 'não, acho que não adiantava" (13.0). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - 'não, não adiantaria, estava morta" (11.8); - **"O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver ?"** - 'nada, porque não tem salvação, só com Deus" (12.0); - 'nada, porque já estava morto" (11.4); - "nada, porque morto não vive mais" (10.0).

Marginalidade

"Se uma pessoa morresse, o que você faria por esta pessoa morta ?" - "eu matava quem matou ela" (8.0); - 'não dá pra fazer nada" (13.0); - 'ajudava, chamava o rabecão" (13.0); - 'chamaria a polícia pra enterrar ela" (12.0). - **"Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?"** - 'se tiver morto, como vai melhorar de novo ?" (13.0); - 'não, não volta mais" (10.0); - 'não, enterrava logo" (11.0). - **"Daria comida**

para a pessoa morta ?" - "ela não ia comer" (12.0); - "não, não mastiga mais" (11.0). - **"Mandaria enterrar a pessoa morta ?"** - "sim" - "por quê **?"** - "não serve mais pra nada, tá morta" (13.0); - "claro" - "por quê **?"** - "todas as pessoas que morrerm têm que ser enterradas" (12.0); - "porque senão urubu come" (12.0); - "é o melhor, senão vai ficar fedendo" (13.0).- **"Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?"** - "levaria pro caixão" (10.2); - "depois que já tá morto já era, morreu, morreu. (13.0); - "sim, pra ter certeza se ela tá morta ou viva" (12.0); - "não, só chamo o rabecão pra tirar o corpo" (11.0). - **"Daria sangue novo à pessoa morta para que ela tornasse a viver ?"** - "sim, acho que dando sangue volta a viver" (12.0); - "acho que não dá pra viver mais não" (13.0); - "não volta, não adianta" (12.0). - **"Daria remédios para a pessoa morta ?"** - "vai gastar dinheiro à toa, eu não !" (13.0); - não adianta, iria ficar morto" (10.0). - **"O que você faria para que a pessoa morta tornasse a viver ?"** - "dava meu coração" (11.0); - "a única coisa a fazer é enterrar ela" (13.0); - "nada, já está morta" (10.0).

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A finalidade da presente pesquisa é a de investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experienciais. Esta relação é investigada através da utilização de tarefas piagetianas para a avaliação do nível cognitivo e de um Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte (TORRES, 1979) em três subamostras: crianças de nível sócio-econômico médio/alto, já testadas em estudo precedente (TORRES, 1979); crianças em condição de carência sócio-econômica e crianças em condição de marginalidade selecionadas para o presente estudo. Inicialmente foi testada a relação entre conceito de morte e nível de desenvolvimento cognitivo em crianças das subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade e em seguida comparados os conceitos de morte de crianças do mesmo nível cognitivo e diferentes condições sócio-experienciais. As respostas das crianças das subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte foram também qualitativamente analisadas e comparadas com as das crianças de nível sócio-econômico médio/alto, analisadas em estudo precedente (TORRES, 1979), a fim de obter informações sobre as respostas típicas das crianças de cada nível cognitivo em cada uma das condições sócio-experienciais. Desta forma pode-se avaliar o impacto destas condições na aquisição do conceito de morte.

No que se refere à avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, os resultados do presente estudo reforçam os dados de pesquisas transculturais no que concerne ao curso (ou ao ritmo) do desenvolvimento cognitivo, indicando, conforme já assinalado por DASEN (1972), que fatores ambientais e culturais têm uma influência sobre o desenvolvimento cognitivo maior do que aquela que inicialmente o próprio PIAGET (1966) supôs.

Da mesma forma que ocorreu nas pesquisas de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984), MONTOYA (1983), FREITAG (1985), etc., os dados apontam para uma defasagem das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade em relação às crianças de nível sócio-econômico médio/alto quanto à estruturação dos esquemas de pensamento nos estágios focalizados - pré-operacional, operacional concreto e operacional formal -, uma vez que à exceção de quatro sujeitos na subamostra de crianças em condição

de carência sócio-econômica e de dois sujeitos na subamostra de crianças em condição de marginalidade, as crianças dessas duas subamostras não ultrapassam o subperíodo de operações concretas. Estes dados revelam, portanto, a influência da variável condição sócio-econômica sobre a psicogênese, reforçando, assim, aqueles de pesquisas transculturais (PRICE-WILLIAMS, GOODNOW, GOODNOW & BETHON, DE LACEY, OKNONJI, BOVET, GREENFIELD, etc. apud DASEN, 1972) sobre a aquisição da noção de conservação que concluíram que tanto as crianças não-ocidentais quanto as crianças ocidentais de baixo nível sócio-econômico têm um atraso em seu desenvolvimento do conceito de conservação quando comparadas com as crianças ocidentais da classe média; reforçam, ainda, os dados obtidos por outros pesquisadores (PELUFFO, WEI, VERNON, etc. apud DASEN, 1970) que encontraram uma performance mais baixa nas tarefas piagetianas para as crianças de baixo nível sócio-econômico.

Considerando que as médias de idade das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade são significativamente mais altas do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto em ambos os níveis cognitivos, pode-se concluir que nem mesmo a idade cronológica, vista como um indicador externo de maturação, causou algum efeito no sentido de minimizar a diferença oriunda das condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade. Ou seja, a idade cronológica que poderia causar alguma variação no desempenho cognitivo não concorreu para encobrir a defasagem. Assim, nas subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade um significativo número de crianças entre 8 e 10 anos permanece no estágio pré-operacional, da mesma maneira que um grande número de crianças entre 10 e 13 anos permanece estabilizado no nível das operações concretas, havendo, não obstante, nesta mesma faixa etária, um número equivalente (subamostra em condição de carência sócio-econômica) ou ainda maior (subamostra em condição de marginalidade) de crianças que permanecem no nível pré-operacional. Portanto, esses dados reforçam o fato de que essas crianças apresentam um ritmo mais lento na construção de suas estruturas cognitivas ou encontram-se estagnadas em um nível inferior ao que sua idade permitiria alcançar; o estágio de desenvolvimento cognitivo não é alcançado na faixa etária prevista.

O que é surpreendente nestes resultados, entretanto, não é o atraso no ritmo do desenvolvimento, uma vez que, conforme assinala DASEN (1972), a evidência da maioria das pesquisas transculturais é a de que na maioria da culturas os sujeitos atingem a etapa das operações concretas, embora em idade mais avançada do que as crianças ocidentais da classe média; o fato surpreendente nesta pesquisa reside na constatação de que nas subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade um grande número de crianças entre 10 e 13 anos permanece no nível pré-operacional. Este dado, que é surpreendente também para DASEN (1972) quando analisa os resultados de algumas pesquisas, poderia induzir à suposição de que o pensamento concreto não é necessariamente atingido, comprometendo, assim, a universalidade das etapas piagetianas. Cabe, não obstante, ressaltar que, como se trata de resultados de natureza quantitativa, eles só podem suscitar uma discussão em torno do curso do desenvolvimento e não da estrutura do pensamento e, portanto, como assinala o próprio DASEN (1972), não consistem numa ameaça ao sistema de Piaget.

A rigor, embora haja, atualmente, uma maior evidência experimental acerca da influência de fatores ambientais e sócio-culturais sobre a psicogênese do que quando PIAGET (1966) fez sua primeira revisão das pesquisas transculturais, todavia é necessário ter cautela diante desses resultados, inclusive diante da afirmação de DASEN (1972) segundo a qual os resultados de algumas pesquisas parecem indicar que a "predição" de PIAGET (1966,68) de que o raciocínio de muitos indivíduos das chamadas "sociedades primitivas" não se desenvolve além da etapa concreta, será um dia confirmada.

Finalmente, sem pretender resolver o debate em torno das hipóteses "déficit versus diferença", cabe, não obstante, ressaltar que no presente estudo as crianças das subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade apresentam uma desvantagem cognitiva real, apontando para a afirmação de RAMOZZI-CHIAROTTINO (1984) segundo a qual o meio sócio-econômico pobre em estimulação leva a um desenvolvimento cognitivo igualmente pobre. Entretanto, é preciso deixar claro que quando se fala em "déficit" de crianças dessas subamostras se está falando, em princípio, da ausência de certas formas de compreensão ou estruturas cognitivas esperadas nos sujeitos em um determinado momento de sua evolução e, portanto, de um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, ou de um ritmo mais lento em

comparação com as crianças de classes economicamente mais favorecidas. Isto não significa, entretanto, que este atraso, ou déficit, seja irreversível e não possa ser superado.

Em resumo, embora esta possa parecer uma posição pessimista, o fato é que não se pode, diante dos resultados, enfatizar a competência cognitiva dessas crianças, pois isto implicaria em considerar como satisfatórias suas condições. O que parece óbvio é que o meio ou a condição sócio-experiencial de carência sócio-econômica ou de marginalidade perturba a psicogênese com efeitos na estruturação das etapas cognitivas e, conseqüentemente, traz implicações para a aquisição de conceitos, inclusive para a aquisição do conceito de morte.

Em relação à evolução do conceito de morte, os resultados da presente pesquisa, tal como hipotetizado, confirmam que há uma relação entre a evolução deste conceito e o nível de desenvolvimento cognitivo. Da mesma maneira que ocorreu com as crianças de nível sócio-econômico médio/alto, avaliadas no estudo precedente (TORRES, 1979), as crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade do subperíodo de operações concretas revelaram médias significativamente mais altas do que as crianças do subperíodo pré-operacional nas três dimensões do conceito de morte, tanto quando o conceito foi considerado globalmente, como quando cada uma das dimensões - extensão, significado e duração - foi avaliada isoladamente. Estes dados, portanto, reforçam os achados de outros estudos sobre a relevância do nível cognitivo na evolução do conceito de morte (SAFIER, 1964; STEINER, 1965; KOOCHER, 1972; KANE, 1979; REILLY et al., 1983; JENKINS & CAVANAUGH, 1985/86; COTTON & RANGE, 1990, etc.) e para a importância do subperíodo das operações concretas como ponto crucial na aquisição das três dimensões do conceito de morte - extensão, significado e duração. Na medida em que falta à criança pré-operacional algumas das aptidões cognitivas teoricamente sugeridas como essenciais para a compreensão destes componentes - aptidão para classificar, compreensão linear do tempo, capacidade para realizar operações reversíveis, etc. - esta não pode, qualquer que seja sua condição sócio-experiencial, compreender claramente os três componentes do conceito de morte.

Na medida em que este estudo procura avaliar como a variável condição sócio-experiencial afeta a relação entre o conceito de morte e o nível de desenvolvimento cognitivo, a comparação entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais torna-se

o objetivo mais fundamental. RAMOZZI-CHIAROTTINO, como se viu, ao explicar a defasagem cognitiva das crianças carentes ressalta que "sem organização das representações é impossível chegar-se à identidade ao nível da consciência. Sem identidade não se estabelecem relações de classe e série e sem isto não se chega ao verdadeiro conceito" (1984, p.92).

Também KASTENBAUM (1974) e KASTENBAUM & AISEMBERG (1983), conforme se assinalou, baseados nas teses de Piaget, consideram que a aquisição do conceito de morte se faz em interação com outro conceitos, dentro de um contexto de complexa mudança da atividade intelectual. Assim, além do animismo e do egocentrismo infantil, também os conceitos de tempo e de conservação encontram-se entre os conceitos em desenvolvimento que influenciam e são influenciados pela idéia da morte.

Com base nessas suposições teóricas e, tendo em vista a defasagem cognitiva das crianças em condição de carência sócio-econômica e de marginalidade, quando comparadas com seus pares de nível sócio-econômico médio/alto, pode-se esperar uma dificuldade maior destas crianças na aquisição do conceito de morte como parte ou produto de seu comportamento cognitivo total. Ou seja, da mesma maneira que elas têm um ritmo mais lento na construção de suas estruturas cognitivas, também teriam uma evolução do conceito de morte mais retardada.

Não obstante, no que concerne especificamente à aquisição do conceito de morte, cabe ressaltar algumas peculiaridades destacadas pelo próprio PIAGET (1961a) segundo o qual, o encontro das crianças com a idéia da morte desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual, principalmente no que se refere à noção de causalidade. Como já foi assinalado, para PIAGET (1961a) a idéia da morte põe a curiosidade da criança em movimento, permitindo que a mesma ultrapasse o estágio de puro finalismo e se encaminhe para a noção de causalidade probabilística ou acaso. Para ANTHONY (1972), que aprofundou as considerações de Piaget, o conceito de morte se desenvolve não somente em função da idade, mas também em função da inteligência, relacionando-se, principalmente, com o conceito de vida e de causalidade. Para esta autora, as etapas de conceituação da morte podem iniciar fases novas de crescimento intelectual e, portanto, o conceito de morte, na

medida em que provoca uma etapa nova no desenvolvimento cognitivo, deve ser colocado na categoria criativa.

Portanto, o encontro da criança com a realidade da morte (e não somente com a sua idéia) na fase inicial do desenvolvimento, como ocorre com as crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, menos protegidas desta realidade do que as crianças de nível sócio-econômico médio/alto, poderia, em princípio, ter um efeito "facilitador" não somente na aquisição do conceito de morte mas no desenvolvimento cognitivo geral.

Em resumo, estas duas expectativas teóricas parecem de alguma forma conflitantes, pois se por um lado se espera que a defasagem apresentada por essas crianças nas estruturas dos estágios cognitivos dificulte a aquisição do conceito de morte, por outro lado pode-se igualmente esperar que o encontro dessas crianças com a morte desde uma etapa precoce do desenvolvimento facilite a aquisição pelo menos de algumas dimensões deste conceito. Além disso, alguns estudos empíricos (McINTIRE et al., 1972; TALMER et al., 1974; BEAUCHAMP, 1974) apontam nessa direção.

Os resultados obtidos no presente estudo trazem alguma contribuição no sentido de clarificar essa questão.

Ao se introduzir a variável condição sócio-experiencial e ao comparar crianças de diferentes condições sócio-experienciais com o mesmo nível cognitivo, os primeiros resultados sugerem, no nível pré-operacional, uma certa superioridade das crianças em condição de carência sócio-econômica em relação às de nível sócio-econômico médio/alto e às crianças em condição de marginalidade e ainda uma superioridade destas em relação às de nível sócio-econômico médio/alto nas três dimensões do conceito de morte. Ou seja, apesar das crianças em condição de marginalidade de modo geral terem resultados inferiores aos das crianças em condição de carência sócio-econômica, ambas as subamostras apresentam resultados superiores aos das crianças de nível sócio-econômico médio/alto.

Estes dados, em princípio, poderiam estar apontando na direção dos resultados de outros autores (McINTIRE et al., 1972; TALMER et al., 1974; etc.) segundo os quais a carência sócio-econômica - e, portanto, até mesmo a condição de marginalidade - acelera a aquisição do conceito de morte. Entretanto, o fato de neste estudo se investigar cada uma

das dimensões do conceito de morte como dimensões independentes permitiu verificar que no nível das operações concretas a superioridade das crianças em condição de carência sócio-econômica em relação às outras duas subamostras não surge para as três dimensões, observando-se, no que se refere à dimensão extensão, uma inversão em relação ao que ocorreu no nível pré-operacional, ou seja, as crianças de nível sócio-econômico médio/alto - apesar da média de idade significativamente mais baixa do que as das outras duas subamostras - obtiveram médias significativamente mais altas do que as crianças em condição de carência sócio-econômica e as crianças em condição de marginalidade não sendo encontradas diferenças significativas entre essas duas subamostras. Estes dados apontam em uma direção que se tornou clara nas análises subseqüentes, quando se controlou a variável idade.

Desta forma, ao serem comparadas crianças de diferentes condições sócio-experienciais, do mesmo nível cognitivo e da mesma faixa etária, os novos resultados revelaram que crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, tanto do subperíodo pré-operacional como do subperíodo operacional concreto, obtiveram médias significativamente mais baixas na dimensão extensão, do que as de nível sócio-econômico médio/alto, deixando claro uma maior dificuldade dessas crianças quanto à compreensão desta dimensão quando comparadas com seus pares de classe média-alta. Esta dificuldade, cumpre ressaltar, não se verifica apenas na fase do teste de hipóteses em termos de um escore total mais baixo, mas pode ser observada na própria instabilidade das respostas quando da avaliação quantitativa onde se verificava a ocorrência de pontuação máxima (escore 3) ao lado de pontuação zero de forma quase sistemática - e conseqüentemente confirmada na avaliação qualitativa - onde se verificou que nestas duas subamostras a freqüência de respostas que implicam em noção completa praticamente se equipara com a das respostas que implicam em ignorância ou aparente ignorância. Esta inconsistência, mais uma vez, atesta a dificuldade dessas crianças para compreender a morte como um fenômeno universal.

É possível que estes resultados que apontam para um ritmo mais lento das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte se expliquem, em parte, pelo fato de ser a

dimensão extensão aquela cuja compreensão é mais dependente de certas estruturas cognitivas, ou aptidões específicas que podem estar defasadas nestas crianças, mesmo naquelas classificadas no nível operacional concreto. Esta suposição encontra embasamento nas conclusões de WHITE et al. (1978) que consideram a compreensão da universalidade da morte como sendo mais relacionada com o desenvolvimento cognitivo do que a compreensão da irreversibilidade e da não funcionalidade.

Conseqüentemente, é possível, ainda, que estes resultados se justifiquem em decorrência do atraso destas crianças no que concerne à aquisição de outros conceitos que se desenvolvem em interação com o conceito de morte. Assim, enquanto as crianças não abandonam o animismo e o egocentrismo elas não distinguem claramente animados e inanimados e, portanto, não compreendem a universalidade da morte para todos os seres animados. Os dados, portanto, parecem indicar que as crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade mesmo quando estabilizadas no nível concreto, conservam algumas aderências animistas que são próprias da fase pré-operacional.

A dificuldade das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade no que se refere à compreensão da dimensão extensão pode ainda estar relacionada com alguma dificuldade no desenvolvimento da noção de causalidade que, como destacam PIAGET (1947,1961a) e ANTHONY (1972), também se faz paralelamente com o desenvolvimento do conceito de morte. No desenvolvimento do conceito de morte, em relação com o conceito de causa, a associação inicial da criança é a da morte com imobilidade, sendo o movimento o principal critério de estar vivo. O desenvolvimento da noção de causalidade progride em relação com o conceito de morte, mas só se completará quando a criança chegar intelectualmente à descoberta das leis da natureza e da causalidade operando de acordo com estas leis e finalmente estabelecer uma relação entre morte e humanidade como uma categoria na qual ela mesma está inserida. A clara compreensão da universalidade da morte implica, portanto, no reconhecimento da própria mortalidade. Assim, é de se esperar que esta compreensão seja mais difícil para estas crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade muito mais ameaçadas pela morte pessoal do que as crianças de classe média-alta. Aqui talvez seja importante destacar que sobretudo nas crianças em condição de marginalidade observa-se, em relação às outras

duas subamostras, uma maior dificuldade para chegar à compreensão da morte humana, conforme evidenciado pela dificuldade em dar respostas do tipo noção completa para o item "homem morre?", em relação ao qual este tipo de resposta surge com a metade da freqüência encontrada nas outras duas subamostras.

Enfim, estes resultados sinalizam para a dificuldade das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade de atingirem uma verdadeira classificação em termos de propriedades invariantes, requisito básico para a compreensão da universalidade da morte e sinalizam para o retardo ou atraso das crianças dessas duas subamostras em relação ao atingimento do nível das operações formais.

No que se refere à dimensão significado, os novos dados obtidos - quando se controla a variável idade - apontam para o fato de que as crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade adquirem a compreensão do significado da morte antes das crianças de nível sócio-econômico médio/alto, o que fica evidente, sobretudo, no nível das operações concretas. Este dado sugere que em relação à dimensão significado a variável sócio-experiencial parece ser um determinante mais forte do que o nível cognitivo. Assim, os dados desta pesquisa parecem reforçar os achados de McINTIRE et al. (1972), TALLMER et al. (1974), etc., apenas no que se refere à dimensão significado. De fato, as experiências de vida das crianças de classe social baixa obrigam estas crianças a aprenderem conceitos úteis e funcionais à sua sobrevivência mais rapidamente do que as crianças da classe média, e o conceito de morte na dimensão significado é um desses conceitos. Concordando com TALLMER et al. (1974), pode-se afirmar que na medida em que estas crianças são expostas a uma violência mais real e têm que se defender da morte violenta são forçadas a dedicar sua inteligência à aprendizagem útil, mais do que as crianças da classe média-alta. Deve-se entretanto ressaltar que a compreensão se dá no nível concreto (evidenciada, sobretudo, na compreensão adequada de sinais perceptivos) e não no nível abstrato, podendo-se supor que elas "sabem" mas não "compreendem necessariamente".

Com relação à dimensão duração, que implica na compreensão da irreversibilidade da morte parece já estar concluída, segundo os dados dessa pesquisa, quando a criança atinge o estágio das operações concretas. De acordo com a perspectiva piagetiana, é a

compreensão da reciprocidade e o desenvolvimento da noção de constância do eu (identidade), que se dá paralelamente ao desenvolvimento da constância do objeto, que tornam a criança capaz de observar que os outros são diferentes dela e, conseqüentemente, a tornam capaz de expressar a permanência da morte física mesmo que não tenha tido contato com ela. Esta explicação pode ser aplicada às crianças de nível sócio-econômico médio/alto, nas quais o desenvolvimento cognitivo se faz gradualmente segundo as características descritas por Piaget, mas não às crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade. No caso destas, não fica claro se a compreensão da irreversibilidade da morte se deve mais à experiência de vida do que à aquisição da reciprocidade e da noção de constância, tanto do eu quanto do objeto. Cabe lembrar, mais uma vez, as conclusões de WHITE et al. (1978) que consideram esta dimensão - assim como a dimensão não funcionalidade - como menos dependente do desenvolvimento cognitivo.

Em resumo, os dados até aqui analisados confirmam os achados da literatura segundo os quais tanto a idade cronológica, como critério externo de maturação, como o nível cognitivo e as condições sócio-experienciais são variáveis importantes na aquisição do conceito de morte. Parece claro, entretanto, que os efeitos destas variáveis se interpenetram e são diferentes para cada dimensão do conceito de morte, o que demonstra a importância de estudos que não busquem apenas controlar os efeitos dessas três variáveis, mas enfoquem o conceito de morte em sua multidimensionalidade. Uma abordagem útil seria a de uma discussão lógica acerca dos pré-requisitos cognitivos específicos para a compreensão de cada componente do conceito de morte, seguida de pesquisas empíricas.

Os dados desta pesquisa sugerem, ainda, que, no que concerne às crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, a aquisição das três dimensões do conceito de morte se dá de forma mais desordenada do que a das crianças de nível sócio-econômico médio/alto. No caso daquelas crianças, como se viu, se as dificuldades de ordem cognitiva parecem retardar a compreensão de certos aspectos do conceito - o da universalidade -, as condições sócio-experienciais parecem acelerar a aquisição de outros - o da não funcionalidade - concorrendo, assim, para uma inadequação do conceito de morte.

É possível que esta inadequação seja um dos fatores de exacerbação do medo da morte que, por sua vez, pode ser transformado e projetado em atos agressivos como uma forma de controlar a morte.

Aliás, a avaliação qualitativa das respostas ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte permite observar que a agressividade subjacente na explicação da causalidade da morte, embora seja vista em todas as crianças - sendo comum, por exemplo, respostas do tipo "morre de tiro" -, nas crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade esta agressividade se manifesta sobretudo pela especificidade das respostas que fogem ao padrão encontrado nas crianças em geral, sendo mais comuns respostas do tipo "morre de pedrada", "matam ele, "a polícia mata", "morre de atropelamento", "os pais matam", etc., para itens relativos a "passarinho", "homem" e "criança", respostas do tipo "morre porque cortam ela" para o item relativo a árvore (com a qual provavelmente se identificam) e, ainda "não morre porque ninguém pode atirar nele" ao se referirem ao sol e não morre porque "serve para a gente tacar no outro", para o item que se refere à "pedra".

Um outro dado que chama a atenção em função da análise qualitativa é a existência da personificação da morte nestas duas subamostras, o que não ocorre nas crianças da classe média-alta, sendo importante ressaltar que as respostas de personificação persistem no nível concreto em ambas as subamostras, mas principalmente nas crianças em condição de marginalidade. Neste caso, é interessante observar que a morte é muitas vezes personificada como sendo "a polícia", o "bombeiro", etc. Ora, como a personificação favorece a expressão de orientações emocionais, pode ser vista como um outro meio de aumentar ou diminuir os componentes da ansiedade. A criança, através da personificação pode localizar, identificar e, o que é muito importante, eludir a morte. KELMAN (apud LONETTO, 1980) postula que a simbolização de eventos traumáticos ou ameaçadores é um recurso criativo de integração. Se, como propõe LONETTO (1980), dentro desta linha de raciocínio for incluída a personificação da morte como imagens simbólicas significativas - e não apenas como meras representações dos fenômenos do mundo -, é possível que esta desempenhe para as crianças um papel integrador e redutor de ansiedade. Por esta razão é que respostas de personificação teriam surgido não somente nas crianças investigadas por NAGY (1948, 59),

submetidas ao stress da guerra, mas também nas crianças que vivem situações ambientais adversas, como é o caso daquelas que vivem em condição de marginalidade nesta pesquisa.

A ausência de perspectiva de futuro, aliada aos dados já analisados, é uma outra característica dessas crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, e pode ser vista, quando da avaliação qualitativa das respostas, no fato de que, contrariando a tendência geral encontrada em outras pesquisas, estas crianças não dão como causa da morte a velhice. Esta causa que surge com relativa ênfase nas crianças de nível sócio-econômico médio/alto (TORRES, 1979) encontra-se praticamente ausente nestas duas subamostras para os itens "homem morre?" e "criança morre?". De modo geral, nestas subamostras, criança morre devido a causas agressivas ou de doença, mas nunca ou quase nunca de velhice. Em alguns casos, as crianças se referem ao fato de que a criança morre de "aborto" ou "nasce morrendo" "o pai mata", ou ainda, em decorrência de "castigo" ou "falta de cuidados". Estes dados concordam com os de MCINTIRE et al. (1972) e, portanto, refletem mais uma vez o fato de que enquanto as crianças em condições de carência sócio-econômica e marginalidade se encontram muito mais ameaçadas pela morte e, portanto, sem perspectiva de futuro, as de nível sócio-econômico médio/alto sabem que terão acesso às técnicas da medicina moderna para retardar a morte.

A ausência perversa de perspectiva de futuro talvez explique o fato de crianças que vivem em condição de marginalidade, no nível pré-operacional, darem respostas que implicam em atribuição de vida na morte de forma explícita para o item "os mortos sonham?" em uma freqüência maior do que as crianças das outras duas subamostras. Estas respostas podem não estar se referindo ao sonho apenas como um fenômeno fisiológico mas podem expressar também o fato de que sua condição não lhes permite ter sonhos para suas vidas, uma vez que sonhar implica em ter perspectivas de futuro, e, portanto, podem expressar metaforicamente sua irônica convicção de que só mesmo a morte lhes dará o direito de sonhar. Enfim, a ausência de perspectivas de futuro pode ser mais um dos fatores responsáveis pela agressividade subjacente às respostas dessas crianças.

Um outro dado cuja explicação parece associada às circunstâncias de vida dessas crianças em condição de marginalidade - abandonadas, desassistidas, vivendo nas ruas, expostas ao frio e, portanto, socialmente mortas e sem perspectiva de futuro - é a incidência,

mesmo no nível concreto, de respostas que implicam em aceitação da vida na morte para o item "os mortos sentem frio?".

Em resumo, do ponto de vista cognitivo, o que se constata é que nas crianças de classe média-alta a aquisição do conceito de morte se relaciona com um desenvolvimento cognitivo harmônico, fazendo-se paralelamente à aquisição de outros conceitos, o que sinaliza para a aquisição sem atropelos do pensamento formal, descentrado, autônomo, comunicativo. Assim, no plano cognitivo, nestas crianças, as idéias abstratas sobre a morte nesta etapa formal ultrapassam o que é observável, tornando-as capazes de "teorizar" sobre a morte, levantar hipóteses sobre a possibilidade de outra vida, etc. São essas inferências no plano lógico que vão suscitar, já no início da adolescência, as primeiras dúvidas metafísicas, o que possibilitará ao adolescente descobrir-se como um ser metafísico e, assim, ampliar sua dimensão ontológica. Além disto, o pensamento formal abrirá para estas crianças o caminho para a compreensão totalizante do conceito social imediato, ou no dizer de ARENDT (1987) irá permitir a compreensão da dimensão social e conseqüentemente a compreensão de conceitos como cidadania, alienação, etc.

Já nas crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, é possível que a defasagem cognitiva e o conseqüente atraso na compreensão da universalidade da morte, sinalizando, inclusive, para o atraso na aquisição do pensamento formal - conforme demonstrado pelos resultados dessa pesquisa - seja decorrente não somente das dificuldades já apontadas mas resulte fundamentalmente das dificuldades relativas à aptidão cognitiva de alternância e a conseqüente dificuldade para escolher alternativas, o que, segundo BLANK & SOLOMON (1968) define a atitude abstrata, ausente nestas crianças.

Também KASTENBAUM (1974) assinala que uma perturbação no processo cognitivo, associada a determinadas condições ambientais pode reduzir o leque das modalidades adaptativas em relação à morte. Assim, é razoável supor que a defasagem cognitiva e o retardo das crianças em condição de carência sócio-econômica e sobretudo das crianças em condição de marginalidade na aquisição da dimensão extensão do conceito de morte,

associada às condições sócio-experienciais (abandono, desassistência, miséria econômica e cultural, exposição à violência, etc.), restrinjam suas modalidades adaptativas e funcionem como um dos fatores pressionadores da opção pela violência, percebida como única alternativa. Ou seja, é possível que a falta de aptidão cognitiva para refletir sobre situações e conseqüentemente para pensar metafisicamente a morte e as perguntas "quem sou eu?", "de onde vim?", "para onde vou?" estimule comportamentos derivados exclusivamente de informações imediatamente evidentes que explicariam a fascinação pelo risco ou pelo jogo do "tudo ou nada", subjacentes na violência social como comportamento que estigmatiza essas crianças. No desafio implícito nesta fascinação, não há alternativas ou escolhas. Assim, é possível que a castração do pensamento metafísico impulsione o vôo cego rumo a este desafio.

Além disso, o não atingimento das estruturas do pensamento formal priva essas crianças da compreensão da dimensão social e conseqüentemente dos recursos cognitivos para tomar consciência de sua realidade. Apesar de suas competências cognitivas específicas - elas sabem coisas que a criança de classe média não sabe (em relação à morte, inclusive), elas têm uma capacidade de sobreviver em um meio adverso que a outra provavelmente não tem -, como assinala FREITAG (1985), não são essas competências que vão lhes permitir refletir sobre sua situação, pensar sua realidade e superar suas condições, mas justamente aquelas competências que elas não têm: o pensar relacionalmente e criticamente. Voltando a FREITAG pode-se dizer que a diferença defendida por alguns pesquisadores é "de fato um déficit socialmente condicionado" (1985, p.38)

6. CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES

"(...) a humanidade nunca se resignou a não compreender a incoerência dos fatos, no Universo e na sociedade. A busca apaixonada da organização da experiência é um traço notável de sua vocação (...)"

Leon Brunschvicg

O presente estudo tem por objetivos (1) avaliar a relação entre desenvolvimento cognitivo e o conceito de morte em crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade e (2) comparar a evolução do conceito de morte entre crianças de condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica, marginalidade e de nível sócio-econômico médio/alto com o mesmo nível cognitivo.

A revisão da literatura focaliza as bases teóricas e os achados empíricos em duas áreas: evolução do conceito de morte e desenvolvimento cognitivo e privação sócio-econômica e cultural. Com relação à primeira área foram analisadas pesquisas que consideram a idade cronológica, o desenvolvimento cognitivo bem como a influência de condições sócio-experienciais na aquisição do conceito de morte. Com relação à segunda área, foram analisadas as possíveis aplicações e implicações do modelo teórico de Piaget nos estudos sobre desenvolvimento humano e privação sócio-econômica e cultural.

Para a avaliação do conceito de morte foi utilizado o Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte (TORRES, 1979), especialmente elaborado para avaliar três dimensões - extensão, significado, duração - do conceito de morte biológica. Para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, tarefas em moldes piagetianos foram empregadas.

A amostra da pesquisa foi constituída de 532 crianças distribuídas em três subamostras: 183 de nível sócio-econômico médio/alto, já testadas em estudo precedente (TORRES, 1979); 146 em condição de carência sócio-econômica; 203 em condição de marginalidade.

Das 532 crianças submetidas ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte e às tarefas piagetianas, apenas 474 participaram do teste de hipóteses, uma vez que somente

4 crianças da subamostra em condição de carência sócio-econômica e 2 crianças da subamostra em condição de marginalidade foram classificadas no período das operações formais. Assim, as mesmas foram retiradas e as subamostras reduzidas de 146 para 142 e de 203 para 201 crianças, respectivamente. Para o teste de hipóteses foram considerados apenas dois níveis cognitivos - pré-operacional e operacional-concreto - tanto para essas duas subamostras como para a subamostra de nível sócio-econômico médio/alto, reduzida para 131 crianças.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e o conceito de morte de crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade foi testada através de análises da variância multivariada quando o conceito de morte foi considerado globalmente e por análises da variância simples, quando foram consideradas isoladamente cada uma das dimensões - extensão, significado e duração - do conceito.

Para comparar a evolução do conceito de morte entre crianças de diferentes condições sócio-experienciais - carência sócio-econômica, marginalidade e nível sócio-econômico médio/alto - com o mesmo nível cognitivo, foram igualmente empregadas análises da variância multivariada e análises da variância simples.

Por fim, as respostas das crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte foram analisadas qualitativamente e comparadas com as das crianças de nível sócio-econômico médio/alto a fim de obter informações sobre respostas típicas das crianças de cada nível cognitivo em cada uma das condições sócio-experienciais.

Os dados obtidos permitem concluir:

- crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade apresentam uma defasagem cognitiva em relação a seus pares de nível sócio-econômico médio/alto, uma vez que não ultrapassam o subperíodo das operações concretas, e, além disto, um grande número, mesmo da faixa etária mais alta, permanece no subperíodo pré-operacional. Portanto, estes resultados apontam para o fato de que condições sócio-experienciais afetam a psicogênese, acarretando para as crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade perturbações na

estruturação das etapas cognitivas, com implicações para a aquisição de conceitos, inclusive para a aquisição do conceito de morte.

- no que concerne à evolução do conceito de morte, os resultados confirmam que há uma relação entre a evolução deste conceito e o nível de desenvolvimento cognitivo. Assim, crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade do subperíodo das operações concretas apresentam médias significativamente mais altas do que crianças do subperíodo pré-operacional nas três dimensões do conceito de morte. Estes dados reforçam os resultados do estudo precedente (TORRES, 1979) e os achados da literatura, em geral, e apontam para a relevância das operações concretas na aquisição do conceito de morte.
- os resultados da comparação do conceito de morte de crianças de diferentes condições sócio-experienciais, com o mesmo nível cognitivo e mesma faixa etária, revelam que: crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade apresentam uma maior dificuldade para a compreensão da dimensão extensão do que crianças de nível sócio-econômico médio/alto. Este dado sugere que a compreensão da dimensão extensão, isto é, da universalidade da morte, é provavelmente mais dependente de certas estruturas cognitivas ou aptidões específicas que podem estar defasadas naquelas crianças, mesmo quando classificadas no nível concreto, e reforça algumas conclusões encontradas na literatura (WHITE et al., 1978); crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, não obstante, revelam uma aceleração na compreensão do significado da morte em relação às crianças de nível sócio-econômico médio/alto, o que fica evidente, sobretudo no nível das operações concretas. Este dado sugere que, no que concerne à dimensão significado, a condição sócio-experiencial parece ser um determinante mais importante do que o nível cognitivo e reforça alguns achados da literatura (MCINTIRE et al., 1972; TALLMER et al., 1974; BEAUCHAMP, 1974); com relação à dimensão duração, os dados revelam que a compreensão está concluída quando as crianças atingem o nível das operações concretas, sendo que crianças em condição de carência sócio-econômica revelam compreensão da irreversibilidade da morte já no nível pré-

operacional. Este dado encontra reforço em alguns achados da literatura (KALMBACH, 1979; KOOCHER, 1972; etc.).

- a análise qualitativa das respostas ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte revela: crianças em condições de carência sócio-econômica e sobretudo de marginalidade manifestam uma agressividade maior do que crianças de nível sócio-econômico médio/alto, o que se evidencia principalmente na especificidade das respostas que explicam a causalidade da morte; da mesma forma, essas crianças tendem a personificar a morte, o que não ocorre nas crianças de nível sócio-econômico médio/alto. Este dado sugere que a personificação da morte pode ser um dos recursos utilizados por aquelas crianças para eludir a morte, e encontra apoio na literatura (LONETTO, 1980); a ausência de perspectiva de futuro surge como uma característica dessas crianças em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, o que não ocorre com crianças de nível sócio-econômico médio/alto.

Em síntese, do ponto de vista cognitivo os dados permitem concluir que enquanto nas crianças de nível sócio-econômico médio/alto a aquisição do conceito de morte se faz de maneira harmônica, sinalizando, inclusive, para o atingimento sem atropelos do pensamento formal - aquele que lhes permitirá refletir sobre a morte em termos metafísicos e compreender o significado da dimensão social - nas crianças em condição de carência sócio-econômica, e sobretudo nas crianças em condição de marginalidade, a inadequação na aquisição do conceito de morte manifesta-se na aceleração da compreensão da dimensão significado e no atraso da compreensão da dimensão extensão. Essa dificuldade para a compreensão da universalidade da morte, sinalizando para o atraso no atingimento do pensamento formal, impedirá essas crianças de pensar metafisicamente a morte e de chegar à compreensão da dimensão social, e, conseqüentemente, de refletir sobre sua realidade. Conclui-se, finalmente, que esta perturbação de ordem cognitiva aliada à própria condição sócio-experiencial pode concorrer para a opção pela violência nestas crianças.

De modo geral, quando se focaliza a violência, o desajuste social e o comportamento anti-social de crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de

marginalidade se estabelece uma relação direta, quase que mecânica, entre o abandono, a desassistência, a miséria social e econômica e a violência. Não obstante, os dados resultantes desta pesquisa reforçam a tese de que existem vários fatores intermediando esta relação e, entre eles, a miséria cognitiva.

A defasagem cognitiva das crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade em relação a seus pares da classe média-alta traz várias implicações no que concerne à aquisição das principais dimensões do conceito de morte. Como se viu, se por um lado há uma dificuldade quanto à compreensão da dimensão extensão - impedindo as crianças de compreenderem a morte como um evento universal - por outro lado há uma facilitação quanto à compreensão do significado da morte definido em termos da não funcionalidade do morto, uma vez que estas crianças são forçadas a compreender aspectos do conceito de morte que são úteis e funcionais à sua sobrevivência. Esta inadequação do conceito de morte, associada às próprias condições de vida dessas crianças, abandonadas, desassistidas, sem perspectiva de futuro, pode reduzir o leque de modalidades adaptativas impedindo-as, inclusive, de utilizar todos os recursos culturalmente padronizados que possibilitam às outras pessoas lidar com o medo da morte. Portanto, na medida em que para essas crianças se encontram bloqueados os canais de socialização e interditadas as vias dos recursos culturais, só lhes resta, para lidar com o medo da morte, a sedução do irracional, a opção pela violência.

Como assinala FEIFEL (1972), a dominação simbólica da morte, e, portanto, a sensação de ascendência sobre a morte, é conseguida através da conquista e da matança. Ora, como essas crianças não têm a possibilidade da conquista - uma vez que elas não dispõem dos recursos cognitivos para pensar sua realidade, para superá-la, para conquistar a cidadania, etc - e não têm sequer perspectiva de futuro, a violência torna-se o único recurso para assegurar-se de que a morte não é toda poderosa. O uso de defesas destrutivas, através da violência, lhes permite a ilusão de dominar a morte, pois se é possível assaltar, roubar e até matar, e permanecer vivo, então é possível sentir-se imune à morte.

Essa tentativa ilusória de dominação da morte através da violência pode, em última instância, submeter essas crianças ao que LIFTON (1974) chamou de "anestesia psíquica". Se é verdade que essas crianças por falta de alternativas individuais são levadas à opção pela

violência, também é verdadeiro o fato de que vivem em um meio adverso, extremamente perigoso, onde a presença da morte pode ser deslocada para todos os cantos e lugares e surgir a qualquer momento e de qualquer lugar. Desta forma, nesta espécie de guerra a que estão expostas, o princípio psicológico de que matar pode aliviar o medo de ser morto pode ser facilmente aplicado.

Por último, é impossível falar da tentativa de dominação simbólica da morte através da violência - matar para não ser morto - sem fazer referência a um outro componente que, como assinalam CASSORLA & SMEKE (1994), está possivelmente presente no comportamento dessas crianças: a autodestruição. Assim, é possível que crianças que vivem em condição de carência sócio-econômica e sobretudo crianças que vivem em condição de marginalidade - que se colocam em situações de perigo, enfrentando a polícia, gangues rivais, etc., ou ainda se associando a outros grupos auto-destrutivos, submetendo-se ao uso de drogas, por exemplo - tenham, a rigor, características autodestrutivas. Em síntese, o desajuste e o comportamento anti-social e auto-agressivo destas crianças ilustra com propriedade a dinâmica da tríade dos desejos de morte - desejo de morrer, desejo de matar e de ser morto - de MENNINGER (apud WEISMAN, 1972). Nunca é demais insistir, entretanto, que o comportamento dessas crianças, profundamente feridas e violentadas em todos os aspectos de seu desenvolvimento, é estimulado a cada momento por esta sociedade que não lhes permite o acesso à dignidade, à cidadania, enfim, que não lhes permite "o acesso a uma humanidade criativa, que vive para a vida e não para a morte" (CASSORLA & SMEKE, 1994, p.69).

A conquista desta humanidade criativa que possibilitará a essas crianças viverem para a vida e não para a morte exige um pensar, e um pensar com angústia, não somente sobre a miséria social e econômica mas sobre todas as formas de miséria daí decorrentes, inclusive a cognitiva.

Condenar a miséria sócio-econômica e idealizar o outro lado da miséria - a cognitiva, como quando se afirma que essas crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade são "diferentes" de seus pares de classe média-alta, mas não são "inferiores" parece quando muito uma hipótese conservadora, como diz FREITAG (1985). Criticar o papel pauperizador da classe dominante responsabilizando-a por um dos

aspectos da miséria - a social -, e silenciar acerca do outro lado da miséria - a cognitiva -, significa privar essas crianças dos meios cognitivos de tomar consciência de sua realidade e, conseqüentemente, tentar superá-la.

Por outro lado, ignorar totalmente as diferenças significa ignorar o próprio PIAGET (1972) quando diante dos resultados de pesquisas transculturais procura conciliar a teoria das etapas de desenvolvimento cognitivo com a idéia de progressivas diferenciações. Como assinala ARENDT (1987) o fato é que se teoricamente fala-se de um "indivíduo total" e em um "ambiente total", na realidade, porém, o que ocorre é que existem no ambiente campos, áreas que delimitam um "espaço cognitivo" no qual o sujeito irá atuar.

A solução para o problema dessas crianças - como ser cognitivo e como ser social - vai depender, entre muitas outras alternativas, de uma flexibilização do sistema educacional que necessitará de um modelo inovador que integre os pontos de vista "déficit versus diferença", ou seja, de um sistema educacional que leve em consideração o fato de que essas crianças - carentes e marginalizadas - são diferentes mas também são inferiores.

Se por um lado deve-se abandonar a expectativa de que todas as crianças de uma mesma faixa etária ao entrarem para a escola dispõem das mesmas estruturas cognitivas - pois a realidade é que crianças economicamente desfavorecidas dificilmente dispõem do instrumental para pensar - por outro lado não se deve hipervalorizar as diferenças ignorando o "déficit".

De qualquer forma, é preciso oferecer a essas crianças as possibilidades de desenvolvimento e de educação que as impulsione para o pensamento abstrato, pois, como afirmam BLANK & SOLOMON (1968) para que a aprendizagem ocorra é preciso que haja a manipulação interna da experiência, o que requer aptidão para organizar o pensamento, para refletir sobre situações e estruturas comportamentais e assim se tornar capaz de escolher alternativas. Ora, essas são justamente as características do pensamento abstrato.

O desafio está portanto colocado, e o crescente número de crianças que vivem em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade exige um esforço das áreas de psicologia, educação e saúde mental, no sentido de que soluções sejam encontradas.

Dificilmente como indivíduos poderemos nos considerar com direito à cidadania se assistirmos, permitirmos e até mesmo contribuírmos para que um número cada vez maior de

crianças tenha este direito cassado. Dificilmente sobreviveremos como Nação se crianças não têm acesso a um direito básico, o de se incluírem na categoria de cidadãos por não serem capazes de refletir sobre fatos e situações.

Finalmente, em relação à questão da morte, é necessário dar a essas crianças , mergulhadas na experiência da morte como uma ameaça permanente, a possibilidade de refletir sobre o significado dessa experiência, pois, como diz Goethe 'temos de mergulhar na experiência e depois refletir sobre o significado dela. Só refletir sem mergulhar leva-nos à loucura; só mergulhar sem refletir torna-nos brutos".

7. ABSTRACT

The present study has two main objectives: to investigate the relationship between the cognitive development and the acquisition of the concept of death in children with social-experienced conditions of social economic needs and marginality; and to compare the evolution of the concept of death among these children and those of medium-high social-economic class with the same cognition level.

The literature revised includes the theoretical basis and the empirical discoveries in the two principal areas: the development of the concept of death; and the cognitive development and social-economic depriving.

The Instrument for Death Concept Survey (TORRES,1979) was used to evaluate the concept of death. It allows the investigation of the concept of biological death in three different dimensions - extension, meaning, and duration. To evaluate the level of cognitive development, several Piagetian tasks were employed.

The total sample included 532 children divided into three different sub-groups: 183 children of medium/high social-economic class; 146 with social-economic needs; and 203 in marginality conditions. Multivariate analysis of variance were used to test the relationships between cognitive development and the concept of death in children with social-experienced conditions of social-economic needs and marginality and also to compare the concept of death in children of different social-experienced conditions, with the same level of cognitive development. One-way analysis of variance were used when each of the dimensions of the concept of death were considered separately.

The answers of the children of the social-economic needs and marginality sub-groups to the Instrument for Death Concept Survey were also qualitatively evaluated and compared to those of the children of the medium/high social-economic class, already analysed in a previous study (TORRES,1979), in order to get information about the typical answers of children of each cognitive level in each of the social-experienced conditions.

The results of the evaluation of the cognitive level showed that children with social-economic needs and marginality conditions have a cognitive gap in comparison to those in the medium-high social-economic class.

As far as the evolution of the concept of death is concerned, the results confirmed the relationship between cognitive development and death concept in children of the social-experienced social economic needs and marginality group. These results confirm the findings of a previous study (TORRES,1979) carried on with children of medium-high social-economic class.

The results of the comparison of death concept among children of diverse social-experienced conditions, with the same cognitive level and the same age range, revealed significant differences among the three sub groups sampled. Also the qualitative evaluation of the answers to the Instrument for Death Concept Survey, revealed differences in its contents.

Based on the results obtained, it was concluded that children with social-economic needs and marginality conditions, when compared to their peers of medium/high social-economic class, present a death concept inadequateness that, in association with the cognitive gap and with their own social-experienced conditions, may concur to reduce the adaptation modes range, and, consequently, turn to be one of the determining factors of the option for violence by these children.

Suggestions are made towards an education action that enables the children with social-economic needs and marginality condition become cognitively able to think about their own reality in order to overcome it.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D.W. - **Childhood malignancy: the psychological care of the child and his family**. Springfield, I L, Charles C. Thomas, 1979.

ALEXANDER, I. & ADLERSTEIN, A.M. - Affective responses to the concept of death in a population of children and early adolescents. **J. Genet. Psychol., 93**:167-177, 1958.

ANTHONY, S. - **The discovery of death in childhood and after**. New York, Basic Books, 1972.

ARENDT, J.J.R. - Da psicogênese à sociogênese: por uma interação radical no modelo dialético de Jean Piaget. **Textos, 8**:134-158, Rio de Janeiro, FGV, 1987.

ARENDT, J.J.R. - A concepção piagetiana da relação sujeito-objeto e suas implicações para a análise da interação social. **Temas Psicol., 3**:115-127, 1993.

BEAUCHAMP, N.W. - The young child's perceptions of death. (Doctoral Dissertation. Purdue University, 1974) **Diss. Abstr. Int., 35**, 3288A-3289A, 1974. (University Microfilms nº 74-26,684).

BLANK, M. & SOLOMON, F. - A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children. **Child Devel., 39**:379-389, 1968.

BLUEBOND-LANGNER, M. - I know, do you ? A study of awareness, communication and coping in terminally ill children. In: SCHOENBERG, B.; CARR, A.C.; KUTSCHER, A.H.; PERETZ, D. & GOLDBERG, I., eds. - **Antecipating grief**. New York, Columbia University Press, 1974. p.171-181.

BLUEBOND-LANGNER, M. - Meanings of death to children. In: FEIFEL, H. ed. - **New meanings of death**. New York, McGraw-Hill, 1977. p.47-66.

BLUEBOND-LANGNER, M. - **The private worlds of dying children**. New Jersey, Princeton University Press, 1978.

BLUM, A.H. - Children's conceptions of death and an afterlife. (Doctoral Dissertation. Suny at Bufalo, 1975) **Diss. Abstr. Int., 36,** 5248 B, 1976 (University Microfilms nº 769032).

BOLDUC, J. - A developmental study of the relationship between experiences of death and age and development of the concept of death. Columbia University, 1972. (Doctoral Dissertation). Ann Arbor, Michigan, University Microfilms A Xerox Co., 1972, 160p.

BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, **2**:173-213, 1978.

BREWSTER, A.B. - Cronically ill hospitalized children's concepts of their illness. **Pediatrics**, **69**(3):355-362, 1982.

CAMARGO, D.A.F. - Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. **Cad. Pesq.**, **57**:71-77, 1986.

CARRAHER, T.N. & BRITO, L.F. - Modelos e métodos no desenvolvimento da inteligência. **Psicol. Clin. Psicot.**, **3**:13-26, 1979.

CARRAHER, T.N., CARRAHER, D. & SCHLIEMANN, A.D. - Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cad. Pesq.**, **42**:79-86, 1982.

CARRAHER, T.N. & SCHLIEMANN, A.D. - Fracasso escolar: uma questão social. **Cad. Pesq.**, **45**:3-19, 1983.

CASSORLA, R.M.S. & SMEKE, E.L.M. - Autodestruição humana. **Cad. Saúde Publ.**, **10**(supl. 1):61-73, 1994.

CAZDEN, C.B. - Three socio-linguistic views of the language of lower-class children with special attention to the work of Basil Bernstein. **Developmental Medicine and Applied Neurology**, 1970.

CAZDEN, C.B. et al. - **Functions of language in classroom**. New York, College Press, 1972.

CHILDERS, W. & WIMMER, M. - The concept of death in children. **Child Devel.**, **42**:1299-1301, 1971.

COTTON, C.R. & RANGE, L. - Children's death concepts: relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death and hopelessness. **J. Clin. Child Psychol.**, **19**(2):123-127, 1990.

DASEN, P.R. - Cross-cultural piagetian research: a summary. **J. Cross-cult. Psychol.**, **3**:23-39, 1972.

DASEN, P.R. - Cross-cultural cognitive development: the cultural aspects of Piaget's theory. **An. N.Y. Acad. Sci.**, **285**:332-337, 1977.

EASSON, W.M. - Management of dying child. **J. Clin. Child Psychol.**, **3**(2):25-27, 1974.

ENNIS, R.H. - Description, explanation and circularity. In: BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, **2**:173-213, 1978. Commentary, p.184.

FEIFEL, H. - **The meaning of death**. New York, McGraw-Hill, 1959.

FEIFEL, H. - The meaning of death in american society. In: **Cassette tapes programs on death, grief and bereavement** nº 0-913486-33-7. Center for Death Education and Research. Bowie, Maryland, Charles Publishers, Inc., 1972.

FERGUNSON, F. - Children cognitive discovery of death. **J. Assoc. Care Child. Hosp.**, 7(1):8-14, 1978.

FISCHER, K.W. - Structural explanation of developmental change. In: BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, 2:173-213, 1978. Commentary, p.186.

FLAVELL, J.H. - **La psicología evolutiva de Jean Piaget**. Buenos Aires, Paidós, 1971.

FLAVELL, J.H. & WOHLWILL, J.F. - Formal and functional aspects of cognitive development. In: ELKIND, D.; FLAVELL, J.H. eds. - **Studies in cognitive development: essays in honor of Jean Piaget.** 4 ed. New York, Oxford University Press, 1975. p.67-120.

FLORIAN, V. & KRAVETZ, S. - Children's concepts of death: a cross-cultural comparison among muslims, druze, christians, and jews in Israel. **J. Cross-Cult. Psychol.**, 16(2):174-189, 1985.

FREITAG, B. - **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo, Cortez, 1984.

FREITAG, B. - Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. **Cad. Pesq.**, 53:33-44, 1985.

FURMAN, E. - Helping children cope with death. **Young Child.**, May:25-32, 1978.

GARTLEY, W. & BERNASCONI, M. - The concept of death in children. **J. Genet. Psychol.**, 110:71- 85, 1967.

GESELL, A.; ILG, F.L.; AMES, L.B. - **El niño de 5 a 10 años**. Buenos Aires, Paidós, 1971a.

GESELL, A.; ILG, F.L.; AMES, L.B. - **El adolescente de 10 a 16 años**. Buenos Aires, Paidós, 1971b.

HANSEN, Y. - Development of the concept of death: cognitive aspects. (Doctoral Dissertation. California School of Professional Psychology, 1972). **Diss. Abstr. Int., 34**, 853 B, 1973. (University Microfilms nº 73 - 19, 640).

HORNBLUM, J.N. - Death concepts in childhood and their relationship to concepts of time and conservation. (Doctoral Dissertation, Temple University, 1978). **Diss. Abstr. Int., 39**, 2146 A, 1978. (University Microfilms nº 7817306).

HUANG, I. & LEE, H.W. - Experimental analysis of children's animism. **J. Genet. Psychol., 66**:69-74, 1945.

HYMES, D.H. - Introduction. In: CAZDEN, C.B. et al. - **Functions of language in classroom**. New York, College Press, 1972.

JENKINS, R.A. & CAVANAUGH, J. - Examining the relationship between the development of the concept of death and overall cognitive development. **Omega, 16**(3):193-199, 1985/86.

KALMBACH, C.A. - The relationship between the cognitive level of the child and his/her conception of death. (Doctoral Dissertation. Florida State University, 1978). **Diss. Abstr. Int., 39**, 5518 B, 1979. (University Microfilms nº 7909770).

KANE, B. - A piagetian discussion of the development of children's concept of death. In: ANNUAL PIAGETIAN THEORY AND THE HELPING PROFESSIONS CONFERENCE, **Proceedings Seventh Interdisciplinary Conference**, Los Angeles, 1978, v.1, p.65-72.

KANE, B. - Children's concepts of death. **J. Genet. Psychol., 134**:141-153, 1979.

KANE, B. - Unlocking death. **Early Years, 10**(5):12-13, 1980.

KARMINOFF-SMITH, A. - On stage: the importance of being a nonconserver. In: BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci., 2**:173-213, 1978. Commentary, p.188, 1978.

KASTENBAUM, R. - Time and death in adolescence. In: FEIFEL, H. ed. - **The meaning of death**. New York, Macgraw-Hill, 1959. p.99-113.

KASTENBAUM, R. - The child's understanding of death: how does it develop ? In: GROLLMAN, E.A., ed. - **Explaining death to children**. Boston, Beacon, 1967. p.89-110.

KASTENBAUM, R. - Childhood: the kingdom where creatures die. **J. Clin. Child Psychol., 3**(2):11-24, 1974.

KASTENBAUM, R. & AISENBERG, R. - **A psicologia da morte**. ed. concisa. São Paulo, Pioneira, 1983.

KOOCHER, G.P. - Childhood death and cognitive development. University of Missouri, PhD., 1972. Ann Arbor, Michigan, University Microfilms A Xerox Co., 1972, 81p.

KOOCHER, G.P. - Talking with children about death. **Amer. J. Orthopsychiatr., 44**(3):404-411, 1974.

LEITE, I.C.N. - Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido. **Cad. Pesq., 58**:69-76, 1986.

LIFTON, R.J. - "Death imprints" on youth in Vietnam. **J. Clin. Child Psychol.**, Summer:47-49, 1974.

LONETTO, R. - **Children's conceptions of death**. New York, Springer, 1980. (Springer series on death and suicide, 3)

MAURER.A. - Maturation of concepts of death. **Br. J. Med. Psychol., 39**:35-41, 1966.

MAURER, A. - Intimations of mortality. **J. Clin. Child Psychol.**, 3(2):4-17, 1974.

MCINTIRE, M. S.; ANGLE, C.R.; STRUEMPLER, L.J. - The concept of death in midwestern children and youth. **Amer. J. Dis. Child.**, **123**:527-532, 1972.

MELEAR, J.D. - Children's conceptions of death. **J. Genet. Psychol.**, **123** (2):359-360, 1973.

MONTOYA, A.O.D. - De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada? Busca de explicação através da conceituação epistemológica de Jean Piaget. São Paulo, 1983. (Tese de Mestrado - Instituto de Psicologia da USP).

MORO, M.L.F. - Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições. **Cad. Pesq.**, **45**:20-224, 1983.

MORO, M.L.F. - Interação social na aprendizagem operatória e iniciação em matemática a partir da teoria de Piaget. São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado - PUC).

MORO, M.L.F. - A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: uma contribuição para o debate. **Cad. Pesq.**, **56**:66-72, 1986.

MORRISEY, J. R. - Children's adaptations to fatal illness. **Social Work**, **8**:81-88, 1963.

NAGY, M.H. - The child's view of death. In: FEIFEL, H., ed. - **The meaning of death.** New York, McGraw-Hill, 1959. p.79-98.

NATTERSON, J. & KNUNDSON, A. - Children and their mothers: observations concerning fear of death in fatally ill. **Psychos. Med.**, **22**:456-465, 1960.

NEIMARK, E.D. - Improper questions cannot be properly answered. In: BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, **2**:173-213, 1978. Commentary, p.195-196.

NELSON, K. - Structural and developmental explanations: stages in theoretical development. In: BRAINERD, C.J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, 2:173-213, 1978. Commentary, p.196-197.

OLSON, D. R. - Structuralist view of explanation: a critique of Brainerd. In: BRAINERD, C. J. - The stage question in cognitive-developmental theory. **Behav. Brain Sci.**, 2:173-213, 1978. Commentary, p.197-199.

ORBACH, I. & GLAUBMAN, H. - Suicidal, agressive and normal children's perception of personal and impersonal death. **J. Clin. Psychol.**, **34**:850-857, 1978.

ORBACH, I. & GLAUBMAN, H. - Children's perception of death as a defensive process. **J. Abnorm. Psychol.**, **88**:671-674, 1979a.

ORBACH, I. & GLAUBMAN, H. - The concept of death and suicidal behavior in young children. **J. Amer. Acad. Child Psychiatr.**, **18**:668-678, 1979b.

ORBACH, I.; GROSS, Y.; GLAUBMAN, H ; BERMAN, D. - Children's perception of death in humans and animals as a function of age, anxiety and cognitive hability. **J. Child Psychol. Psychiatr.**, **26**(3):453-463, 1985.

PALANGANA, I.C. - **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo, Plexus, 1994.

PATTO, M.H.S. - A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? **Cad. Pesq.**, **51**:3-11, 1984.

PECK, R. - The development of concept of death in select male children. (Doctoral Dissertation. New York University, 1966). **Diss. Abstr. Int.**, **27**, 1294B, 1966. (University Microfilms nº 66-9468).

PFEFFER, C.R. - Suicidal behavior of children: a review with implications on research and practice. **Amer. J. Psychiatr.**, **138**(2):154-159, 1981.

PHILLIPS, J. L. JR. - **Origens do intelecto: a teoria de Piaget**. São Paulo, Nacional/USP, 1971.

PIAGET, J. - **La représéntation du monde chez l'énfant**. Paris, P.U.F., 1947.

PIAGET, J. - **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961a.

PIAGET, J. - **Psicologia da inteligência**. 2 ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961b.

PIAGET, J. - Development and learning. **J. Res. Sci. Teach.**, 11(3):176-186, 1964.

PIAGET, J. - Necessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. **Int. J. Psychol.**, 1:3-13, 1966.

PIAGET, J. - Le point de vue de Piaget. **Int. J. Psychol.**, 3(4):281-299, 1968.

PIAGET, J. - **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969a.

PIAGET, J. - **Biologia y conocimiento**. Madrid, Siglo XXI, 1969b.

PIAGET, J. - **O estruturalismo**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.

PIAGET, J. - **Psicología y epistemología**. Buenos Aires, Emecé, 1972a.

PIAGET, J. - Intellectual evolution from adolescent to adulthood. **Human Devel.**, **15**:1-12, 1972b.

PIAGET, J. - **Epistemologia genética**. Rio de Janeiro, Vozes, 1973a.

PIAGET, J. - **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro, Forense, 1973b.

PIAGET, J. - O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: _____ - **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro, Forense, 1973b. p.7-32.

PIAGET, J. - Apprentissage et connaissance. In: PIAGET, J. & GRECO, P. - **Études d'épistémologie génétiques**, VII. Nedeln/Liechtenstein, Kraus Reprint, 1974a. p.21-51.

PIAGET. J. - Autobiografia. In: GOLDMAN, L. et al. - **Jean Piaget y las Ciencias Sociales**. Salamanca, Ed. Sígueme, Ágora, 1974b. p.147-181.

PIAGET, J. - **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. & GARCIA, R. - **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.

RAIMBAULT, G. - **A criança e a morte**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. - **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo, Ática, 1984. (Ensaios 107).

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. - **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo, E.P.U., 1988.

REILLY, T.P; HASAZI, Y.E.; BOND, L.A. - Children's conceptions of death and personal mortality. **J. Pediatr. Psychol.**, **8**(1):21-31, 1983.

ROAZZI, A. - Implicações metológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. **Arq. bras. Psicol.**, **38**(3):71-91, 1986.

ROAZZI, A. & DIAS, N.G.B.B. - A influência da experiência sócio-cultural em crianças inglesas: dados experimentais e explorações teóricas na tarefa de conservação. **Arq. bras. Psicol.**, **39**(2):39-56, 1987.

ROBINSON, R.A. - The development of a concept of death in selected groups of mexican, american and angloamerican children. (Doctoral Dissertation. California School of Professional Psychology, 1976). **Diss. Abstr. Int., 38,** 4478 B, 1978. (University Microfilms nº 7732510).

ROCHLIN, G. - How younger children view death and themselves. In: GROLLMAN, E.A., ed - **Explaining death to children**, Boston, Beacon, 1967. p.51-88.

ROSENTHAL, P.A. & ROSENTHAL, S. - Suicidal behavior by preschool children. **Amer. J. Psychiatr.**, **141**:520-525, 1984.

SAFIER, G.A. - Study in relationships between the life and death concepts in children. **J. Genet. Psychol.**, **105**:283-294, 1964.

SCHILDER, P. & WECHSLER, D. - The attitude of children towards death. **J. Genet. Psychol.**, **45**:406-451, 1934.

SCHONFELD, D.J. & SMILANSKY, S. - A cross-cultural comparison of israeli and american children's death concepts. **Death Stud.**, **13**(6):593-604, 1989.

SEMINERIO, F. LO P. - Epistemologia genética. Apostila do Curso de Introdução à Metaciência em Psicologia. Rio de Janeiro, FGV, 1975, 24p.

SEMINERIO, F. LO P. et al. - Metaprocesso: a chave do desenvolvimento cognitivo: uma reavaliação da pedagogia contemporânea. **Cad. ISOP, 13**. Rio de Janeiro, FGV, 1988, 64p.

SHAFFER, D. & FISHER, P. - The epidemiology of suicide in children and young adolescents. **J. Amer. Acad. Child Psychiatr.**, **20**:545-565, 1981.

SHARE, L. - Family communication in the crisis of a child's fatal illness: a literature review. **Omega**, **3**:187-201, 1972.

SPEECE, M.W. & BRENT, S. - Children's understanding of death: a review of three components of death concept. **Child Devel.**, **55**:1671-1686, 1984.

SPINETTA, J.; RIGLER, D.J.; KARON, M. - Personal space : a measure of dying child's sense of isolation. **J. Consult. Clin. Psychol.**, **42**(6):751-756, 1974.

STAMBROOK, M. & PARKER, C.H. - The development of the concept of death in childhood: a review of the literature. **Merrill-Pal. Quart.**, **33**(2):133-157, 1987.

STEINER, G.L. - Children's concepts of life and death: a developmental study. (Doctoral Dissertation. Columbia University, 1965). **Diss. Abstr. Int.**, **26**, 1164, 1965. (University Microfilms nº 65-8864).

STERNLICHT, M. - The concept of death in preoperational retarded children. **J. Genet. Psychol.**, **137**(2):157-164, 1980.

SWAIN, H.L. - Childhood views of death. **Death Educ.**, **2**:341-358, 1979.

TALLMER, M.; FORMANEK, R.; TALLMER, J. - Factors influencing children's concepts of death. **J. Clin. Child Psychol.**, **3**(2):17-19, 1974.

TORRES, W. DA C. - O conceito de morte em diferentes níveis cognitivos: uma abordagem preliminar. Rio de Janeiro, 1978. (Tese de Mestrado - Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais - ISOP/FGV).

TORRES, W. DA C. - O conceito de morte na criança. **Arq. bras. Psicol.**, **31**(4):9-34, 1979.

TORRES, W. DA C. - O tema da morte na psicologia infantil: uma revisão da literatura. **Arq. bras. Psicol.**, **32**(2):59-71, 1980a.

TORRES, W. DA C.; GUEDES, W.G.; TORRES, R.C. - A criança terminal e a intervenção terapêutica do psicólogo. **Arq. bras. Psicol.**, **32**(1):418-422, 1980b.

TOWNLEY, K. & THORNBURG, K - Maturation of the concept of death in elementary school children. **Educ. Res. Quart.**, **5**:17-24, 1980.

VAN DER GEEST, T. et al. - **Child's communicative competence: language capacity in the groups of children from different social classes**. Paris, Mouton, 1973.

VYGOTSKY, L.S. - **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WAECHTER, E. - Children's awareness of fatal illness. **Amer. J. Nurs.**, **71**:1168-1172, 1971.

WASS, H.; GUENTHER, Z.; TOWRY, B. - United States and Brazilian children's concepts of death. **Death Educ.**, **3**:41-55, 1979.

WASS, H. - Death in the lives of children and adolescents. In: WASS, H. & NEIMEYER, R. - **Dying: facing the facts**. 3 ed. Taylor & Francis, 1995. p.269-301.

WEININGER, O. - Young children's concepts of dying and dead. **Psychol. Rep.**, **44**(2):395-407, 1979.

WEISMAN, M.D. - **On dying and denying: a psychiatric study of terminality**. New York, Behavioral Publications Inc., 1972.

WHITE, E.A.; ELSOM, B.; PRAWAT, R. - Children's conceptions of death. **Child Devel.**, **49**:307-310, 1978.

YALOM, I. - **Existencial psychoterapy**. New York, Basic Books, 1980.

ZWEIG, A.R. - Children's attitudes toward death (Doctoral Dissertation. Northwestern University, 1976). **Diss. Abstr. Int.**, **37**, 4249A-4250A, 1977. (University Microfilms nº 77-1393).

9. ANEXOS

Anexo A

Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte:

Dimensões e Ítens Empregados

EXTENSÃO

Estória I

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

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

a) passarinho morre?_____ Por quê?_____

b) relógio morre?_____ Por quê?_____

c) homem morre?_____ Por quê?_____

d) vela morre?_____ Por quê?_____

e) flor morre?_____ Por quê?_____

f) criança morre?_____ Por quê?_____

g) lua morre?_____ Por quê?_____

h) pedra morre?_____ Por quê?_____

i) árvore morre?_____ Por quê?_____

j) bicicleta morre?_____ Por quê?_____

l) sol morre?_____ Por quê?_____

Observação do aplicador:_____

_____

SIGNIFICADO

Estória II

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

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

_____

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

_____

c) Os mortos comem?_____ Por quê? _____

_____

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

_____

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

_____

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

f) Os mortos se levantam?_____Por quê?_____

_____

g) Os mortos sonham?_____Por quê? _____

_____

h) Os mortos sentem frio?_____Por quê?_____

_____

i)Os mortos respiram?_____Por quê?_____

_____

j)Os mortos sabem quando alguém fala deles?_____Por quê? _____

_____

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

_____

Observação do aplicador: _____

_____

SIGNIFICADO

Estória III

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

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

_____

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

_____

c) O que é morte? _____

_____

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

_____

e) O que é estar morto?_____

_____

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

_____

Observação do aplicador: _____

_____

DURAÇÃO

Estória IV

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

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

_____

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

_____

c) Daria comida para a pessoa morta? _____

_____

d) Mandaria enterrar a pessoa morta?_____Por quê?_____

_____

e) Levaria a pessoa morta para o pronto socorro? _____

_____

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

_____

g) Daria remédios para a pessoa morta? _____

_____

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

_____

Observação do aplicador: _____

_____

Anexo B

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

COMPREENSÃO DA EXTENSÃO DO CONCEITO DE MORTE

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

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

Ignorância ou aparente ignorância da extensão do conceito de morte

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

Exemplos:
Item e: - *Flor morre? - Não sei.*
Item f: - *Criança morre? - Não.*
Item h: - *Pedra morre? - Sim.*

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

- *De desconhecimento da causalidade*

Exemplos:
Item 1: - *Sol morre? Não.*
- *Por quê? Não sei.*

- *Redundante*

Exemplos:

Item b: -Relógio morre? - Não.

-Por quê?- Porque não.

- *Vaga, ambígua, desconexa*

Exemplos:

Item a: -Passarinho morre? - Sim.

-Por quê? - Porque tem cabeça grande.

- *Em termos de localização, ausência ou presença de movimento*

Exemplos:

Item g: -Lua morre? - Não.

-Por quê? - Ela fica lá no céu.

Item h: -Pedra morre? - Não.

-Por quê? - Porque fica parada.

Item j: -Bicicleta morre? - Não.

-Por quê? - Porque ela anda.

Noção restrita da extensão do conceito de morte

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

• *Causas específicas*

Exemplos:

Item c: *-Homem morre? - Sim.*

-Por quê? -Fica velho. ou

-A gente atira nele. ou

-Morre atropelado.

Item i: *-Árvore morre? - Sim.*

-Por quê?- Se a gente não molhar ou

- A gente corta ela.

• *Utilidade*

Exemplos:

Item b: *-Relógio morre? - Não.*

-Por quê?- Ele é de colocar no pulso e ver que horas tem.

Item j: *-Bicicleta morre? - Não.*

-Por quê? - A gente anda nela.

• *Material*

Exemplos:

Item d: *-Vela morre? - Não.*

-Por quê? - É de cera.

Item j: *-Bicicleta morre? - Não.*

-Por quê? - É de ferro.

• *Características não essenciais*

Exemplos:

Item a: - Passarinho morre? - Sim.

- Por quê? - É de penas.

Item f: - Criança morre? - Sim.

- Por quê? - É de pele.

• *Exclusão de uma ou duas classes*

Exemplos:

Item b: -Relógio morre? - Não.

-Por quê? - Porque não é bicho.

Item h: -Pedra morre? - Não.

-Por quê? - Porque não é bicho nem gente.

• *Propriedade*

Exemplos:

Item h: - Pedra morre? - Não.

Por quê? -Porque é dura.

• *Generalização indeterminada ou referência a um caso observado*

Exemplos:

Item a: -Passarinho morre? -Sim.

-Por quê? -Porque todo mundo morre. ou

-Um dia todos têm que morrer. ou

-Po que eu vi o passarinho do meu tio morrer.

Noção completa da extensão do conceito de morte

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

- *Afirmação abrangente ou ênfase em características essenciais*

Exemplos:

Item b: *-Relógio morre? - Não.*
-Por quê? - Não tem vida ou
- É um ser inanimado.

Item d: *-Vela morre? - Não.*
-Por quê? - Ela derrete, não morre.

Item e: *-Flor morre? - Sim.*
-Por quê? - Porque ela é um ser que nasce, cresce e morre.

Item h: *-Pedra morre? - Não.*
-Por quê? - Ela só quebra, não morre.

Item l: *-Sol morre? - Não.*
-Por quê? - Porque não é um ser vivo.

- *Inclusão na classe adequada*

Exemplos:

Item a: *-Passarinho morre? - Sim.*
-Por quê? - Porque é animal.

Item l: *-Sol morre? - Não.*
-Por quê? - É um astro.

Item h: *-Pedra morre? - Não.*

-Por quê? - É um mineral.

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

Exemplos:

Item j: *-Bicicleta morre? -Não.*

-Por quê? -Porque o homem faz a bicicleta. ou

- Porque é um meio de transporte.

VALOR MÁXIMO: 33 pontos

COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO DA MORTE

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

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

Ignorância ou aparente ignorância do significado da morte

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

Exemplos:
Item b:-Os mortos se movem ou não? - Não sei.
Item h:-Os mortos sentem frio? -Sim.

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

- *Atribuição de vida na morte*

Exemplos:
Item f:-Os mortos se levantam? - Não.
-Por quê? - Porque está doente.
Item g:-Os mortos sonham? - Não.
-Por quê? - Só quando estão dormindo.

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

Exemplos:

Item f:- Os mortos se levantam? - Não.

- Por quê?- Porque estão no caixão fechado.

Item h:- Os mortos sentem frio? - Não.

- Por quê? - Porque fica de manga comprida.

Item i:- Os mortos respiram? - Não.

- Por quê? - Porque estão no caixão sem ar.

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

• *De desconhecimento da causalidade*

Exemplos:

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

- Por quê? -Não sei. ou

-É difícil de explicar.

• *Redundante*

Exemplos:

Item e: - Os vermes comem os mortos ou não? - Sim.

- Por quê? - Porque eles comem.

• *Vaga, ambígua,desconexa*

Exemplos:

Item d:- Os mortos abrem e fecham os olhos? - Não.

-Por quê? - Porque a menina morreu espetada na flor.

Item e:- Os vermes comem os mortos ou não? - Sim.

-Por quê? - Porque a minhoca é grande.

Noção restrita do significado da morte

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

Exemplos:

Item c:- Os mortos comem? -Não.

-Por quê? -Porque já virou esqueleto. ou

-Porque não podem mexer a boca. ou

-Porque não têm força para comer.

Item e: - Os vermes comem os mortos ou não? - Sim.

-Por quê? - Porque os mortos ficam embaixo da terra e lá há vermes.

Item h: - Os mortos sentem frio? - Não.

-Por quê? - Porque é duro, é caveira.

Item j: - Os mortos sabem quando alguém fala deles? - Não.

-Por quê? - Não ouvem nada.

Item l: -Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não? - Sim.

-Por quê? - Vira caveira.

Noção completa do significado da morte

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

Exemplos:

Item c: - Os mortos comem? - Não.

-Por quê? - O coração deles parou, eles estão enterrados e não podem fazer mais nada.

Item e: - Os vermes comem os mortos ou não? - Sim.

-Por quê? - As pessoas e os animais que morrem são os alimentos que os vermes comem.

Item f: - Os mortos se levantam? - Não.

-Por quê? - Parou o coração e a respiração, parou tudo.

Item g: - Os mortos sonham? - Não.

-Por quê? - Porque não tem mais vida.

Item l: -Com o passar do tempo, o corpo dos mortos se desmancha ou não? - Sim.

-Por quê? - Passa tanto tempo, os micróbios vão comendo a carne, só deixam os ossos. ou -O corpo apodrece.

ESTÓRIA III - Itens: a, b, d, f.

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

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

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

Exemplos:

Item a: -A morte aparece para as pessoas ou não?

-Aparece

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

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

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

Exemplo:

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

ESTÓRIA II - Iten: a.

ESTÓRIA III - Itens: c,e.

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

Ignorância ou aparente ignorância do significado da morte

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

- *De desconhecimento*

Exemplos:

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

- *Redundante*

Exemplos:

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

- *Vaga, ambígua,desconexa*

Exemplos:

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

• *De atribuição de vida na morte*

Exemplos:

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

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

• *De personificação da morte*

Exemplos:

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

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

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

Exemplos:

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

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

Noção restrita do significado da morte

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

- *Sinal perceptivo adequado*

Exemplos:

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

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

- *Causas específicas*

Exemplos:

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

- *Fenômeno especificamente humano*

Exemplos:

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

- É quando a gente
se acaba.
Item e: - O que é estar morto? - É quando o
nosso corpo não está funcionando.ou
- É alguém que
já está acabado.

Noção completa do significado da morte

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

Exemplos:
Estória II, Item a: Como você sabe se alguém está
dormindo ou está morto? -Morto não
respira, dormindo respira. ou
-Pelo coração,
se estiver batendo está dormindo, senão está morto.
Estória III, Item c: - O que é a morte? -É o fim da vida.
Item e: - O que é estar morto? -É não viver
mais. ou
-É parar de
viver.

VALOR MÁXIMO: 43 pontos.

COMPREENSÃO DA DURAÇÃO DA MORTE

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

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

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

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

Exemplos:

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

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

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

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

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

Exemplos:

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

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

ESTÓRIA IV - Item: d

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

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

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

Exemplos:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? - Não. ou

- Não sei.

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

Exemplos:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? - Sim.

-Por quê? - Para ela melhorar.

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

- *De desconhecimento da causalidade*

Exemplos:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? -Sim.

-Por quê? - Não sei.

- *Redundante*

Exemplo:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? -Sim.

-Por quê? -Porque sim.

- *Vaga, ambígua, desconexa*

Exemplo:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? - Sim.

-Por quê? -Porque mando meu cachorro enterrar.

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

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

- *Tradição cultural ou hábito*

Exemplos:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? - Sim.

-Por quê? -Porque lugar de pessoa morta é no cemitério. ou

-Porque é o hábito, é mais comodo. ou

-Porque não se deixa a pessoa em casa. ou

-Porque não se pode deixar no hospital.

- *Inserviência do morto*

Exemplos:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? - Sim.

-Por quê? -Porque morto não serve para mais nada.

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

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

Exemplo:

-Mandaria enterrar a pessoa morta? -Sim.

-Por quê? -Não se pode deixar o corpo exposto sobre a terra, apodrecendo. ou

-Transmitiria doenças, enterro por este motivo. ou

-Porque vai apodrecer e cheirar mal.

VALOR MÁXIMO: 10 pontos.

Anexo C

Tarefas para a Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo:

Instruções e Descrições

1. Conservação da Correspondência Termo a Termo

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

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

R: _____

_____

_____

(anotar o que fez a criança)

A criança poderá responder de duas formas:

a) de forma incorreta: estruturando, por exemplo, uma linha de comprimento igual, mas usando mais do que 6 flores (logo, os elementos mais juntos que o modelo).

b) de forma correta: alinhando 6 flores em correspondência com os 6 vasos.

Nos dois casos, prosseguir:

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

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

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

R: _____

_____

A criança que respondeu da forma **b**, se certificará que a correspondência está correta.

- Muito bem.

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

- Há o mesmo de flores que de vasos?

A criança poderá responder de duas formas:

a)Sim. Neste caso, perguntar:

- Por quê? _____

_____

_____

b)Não. Neste caso, perguntar:

- Onde há mais? _____

- Por quê? _____

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

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

A criança poderá responder de duas formas:

a)Sim. Neste caso, perguntar:

- *Por quê?* _____

b)Não. Neste caso, perguntar:

- *Onde há mais?* _____

- *Por quê?* _____

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

- *Há o mesmo de flores que de vasos?*

A criança poderá responder de duas formas:

a)Sim. Neste caso, perguntar:

- *Por quê?* _____

b) Não. Neste caso, perguntar:

- *Onde há mais?* _____

- *Por quê?* _____

2.Conservação da Quantidade:

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

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

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

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

R: _____

_____

Se a criança responder que têm a mesma quantidade, perguntar:

- Por quê? _____

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

*- Qual?*_____

- Por quê? _____

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

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

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

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

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

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

Dividir a mesma bola em 10 pedaços e perguntar:

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

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

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

R: _____

_____

- Por quê? _____

Caso a criança responda corretamente às tarefas **1** e **2**, prosseguir com as tarefas **3** e **4** e Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte. Caso **erre 1 e/ou 2**, passar para o Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte.

3.Silogismo

- Agora eu vou começar um raciocínio e você vai completar:

Todas as crianças gostam de sopa.

Meninos são crianças.

Logo _____

4.Seriação de Três Termos

- Resolva o seguinte problema:

Maria é mais clara que Susana.

Maria é mais escura que Lúcia.

Qual é a mais escura das três?

R:_____

Anexo D

Estudos Preliminares

1. Comparação da Subamostra de Crianças de Nível Sócio-Econômico Médio/Alto com uma Amostra Equivalente

Tendo em vista o tempo transcorrido entre o presente estudo e o precedente (1979) com crianças de nível sócio-econômico médio/alto, antes de proceder à comparação do conceito de morte entre as crianças desta subamostra com a das crianças em condições sócio-experienciais de carência sócio-econômica e de marginalidade - principal objetivo deste estudo - tomou-se a precaução de reaplicar os instrumentos em uma segunda amostra de crianças de nível sócio-econômico médio/alto a fim de compará-la com a do primeiro estudo. Desta forma, tornou-se possível avaliar, até certo ponto, a possível influência da variável tempo na aquisição do conceito de morte.

A segunda amostra testada constituiu-se de 27 crianças entre 5 e 13 anos e 11 meses de idade, sendo 3 para cada faixa etária, de uma escola particular do bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro.

Os resultados obtidos para esta segunda amostra permitiram: classificar 6 crianças no subperíodo pré-operacional, com idade média de 5.8 anos; 11 crianças no subperíodo operacional concreto, com idade média de 8.11 anos; 10 crianças no período formal, com idade média de 11.4 anos. Estes dados podem ser observados na tabela D1.

Tabela D1. Distribuição das Crianças por Período de Desenvolvimento Cognitivo e Média de Idade em Cada Período

	Períodos de Desenvolvimento Cognitivo		
	Subperíodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto	Período Operacional Formal
n	6	11	10
idade	5.8	8.1	11.4

As médias das idades em cada um dos períodos de desenvolvimento cognitivo são muito próximas das médias de idade das crianças de nível sócio-econômico médio/alto do primeiro estudo, a saber, 5.1 (pré-op.), 9.3 (op. concreto) e 11.6 anos (op. Formal).

Tabela D2. Escores Obtidos nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças dos Três Períodos Cognitivos

	Escores								
	Subperíodo Pré-Operacional			Subperíodo Operacional Concreto			Subperíodo Operacional Formal		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
1.	21	22	08	30	36	8	33	35	10
2.	18	09	06	25	34	09	24	38	09
3.	18	20	04	27	18	10	28	36	10
4.	15	22	04	25	33	09	25	39	09
5.	18	20	04	24	37	09	29	36	10
6.	15	22	04	28	34	03	28	31	09
7.				26	18	09	24	29	09
8.				19	28	08	30	40	10

	Escores								
	Subperíodo Pré-Operacional			Subperíodo Operacional Concreto			Subperíodo Operacional Formal		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
9.				24	37	10	31	33	10
10.				30	33	10	32	38	09
11.				30	33	09			

Tabela D3. Comparação entre as Médias Obtidas nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças dos Três Períodos Cognitivos e as Médias Obtidas pela Primeira Subamostra

		Períodos de Desenvolvimento Cognitivo		
Dimensões		Subperíodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto	Subperíodo Operacional Formal
Extensão	1ª subamostra	17.07	25.20	28.87
	2ª subamostra	17.50	26.18	28.40
Significado	1ª subamostra	19.02	29.23	33.62
	2ª subamostra	19.16	31.00	35.50
Duração	1ª subamostra	4.08	8.11	9.40
	2ª subamostra	5.00	8.54	9.50

A utilização de provas estatísticas para testar a significância da diferença entre as médias foi dispensada tendo em vista a proximidade entre as mesmas. Como era esperado, os resultados obtidos pelas crianças da segunda amostra nos diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo não diferem daqueles obtidos pelas crianças de nível sócio-econômico médio/alto do primeiro estudo.

Portanto, o conceito de morte biológica tal como definido na pesquisa não parece sofrer o efeito da variável tempo dentro deste grupo. Dessa forma, a pesquisa prosseguiu comparando-se as subamostras de carência sócio-econômica e de marginalidade com a subamostra de nível sócio-econômico médio/alto do estudo anterior.

Para esta comparação, foram considerados os subperíodos pré-operacional e operacional concreto, uma vez que na presente pesquisa os sujeitos classificados no período formal foram eliminados.

2. Comparação entre as Médias Obtidas nas Três Dimensões do Conceito de Morte pelas Crianças de Diferentes Origens (Institucionalizadas e de Rua) da Subamostra em Condição de marginalidade.

Tendo em vista que a subamostra em condição de marginalidade se constitui de crianças de origens diferentes - institucionalizadas e de rua - tomou-se a precaução de efetuar inicialmente os cálculos separando-se os dois grupos, a fim de verificar se havia diferenças significativas entre os dois.

Os resultados são encontrados nas Tabelas D4, D5, D6, D7, D8, D9 e D10.

Tabela D4. Médias e Desvios Padrões de Cada Grupo (Institucionalizadas e de Rua) da Subamostra em Condição de Marginalidade nas Três Dimensões do Conceito de Morte.

Dimensões	Subamostras	Períodos de Desenvolvimento Cognitivo	
		Subperiodo Pré-Operacional	Subperíodo Operacional Concreto
Extensão	Institucionalizadas	X= 16. 60 S= 4. 75	X= 19. 66 S= 4. 44
	De Rua	X= 17. 26 S= 5. 25	X= 22. 28 S= 5. 25
Significado	Institucionalizadas	X= 21. 29 S= 10. 44	X= 29. 23 S= 7. 73
	De Rua	X= 23. 97 S= 8. 66	X= 32. 00 S= 6. 37
Duração	Institucionalizadas	X= 5. 14 S= 2. 79	X= 8. 09 S= 2. 09
	De Rua	X= 5. 66 S= 2. 22	X= 8. 44 S= 1. 29

Tabela D5: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	1. 630	13. 630	. 56987	. 4514
Dentro	160	3826. 9	23. 918		
Total	161				

O valor de F= . 5698 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo pré-operacional não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte.

Tabela D6: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	24. 21	224. 21	2. 2337	. 1370
Dentro	160	1. 06	100. 37		
Total	161	1. 284			

O valor de F= 2. 337 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo pré-operacional não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte.

Tabela D7: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo Pré-Operacional.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	8. 5750	8. 5750	1. 2100	. 2730
Dentro	160	133. 9	7. 0870		
Total	161	142. 5			

O valor de F= 1. 2100 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo pré-operacional não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Tabela D8: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Extensão nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	2. 7650	2. 7650	. 17122	. 6805
Dentro	60	958. 93	16. 149		
Total	161	91. 69			

O valor de F= . 17122 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo de operações concretas não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão extensão do conceito de morte.

Tabela D9: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Significado nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	5. 959	54. 959	. 62056	. 4339
Dentro	60	513. 8	88. 564		
Total	161	568. 8			

O valor de F= . 62056 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo de operações concretas não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão significado do conceito de morte.

Tabela D10: Sumário da Análise da Variância Simples para a Dimensão Duração nos Dois Grupos da Subamostra em Condição de Marginalidade (Institucionalizadas e de Rua) das Crianças do Subperíodo de Operações Concretas.

Fonte	GL	SQ	MG	F	Sig.
Entre	1	. 3810	. 73810	. 12698	. 7228
Dentro	60	. 3876	5. 8127		
Total	161	3950			

O valor de F= . 12698 não é significativo. Crianças em condição de marginalidade de diferentes origens (Institucionalizadas e de Rua) do subperíodo de operações concretas não diferem significativamente quanto à compreensão da dimensão duração do conceito de morte.

Portanto, os resultados obtidos, tanto para o nível pré-operacional como para o operacional concreto, não foram significativamente diferentes, embora se observe nas crianças de rua resultados levemente mais altos. Desta forma, a pesquisa prosseguiu incluindo-se na subamostra de crianças em condição de marginalidade crianças das duas origens.

Anexo E

Escores Obtidos nas Três Dimensões no Conceito de Morte pelas Crianças das Três Subamostras

	Subperíodo Pré-Operacional								
	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
1.	14	12	04	31	27	09	07	11	03
2.	14	08	02	18	18	07	09	06	03
3.	22	13	02	18	34	01	10	09	01
4.	04	03	01	33	35	05	07	12	03
5.	08	17	03	21	27	09	15	05	04
6.	17	17	05	13	22	07	18	07	03
7.	10	06	06	20	21	06	12	06	02
8.	18	12	03	21	25	09	18	22	04
9.	13	05	01	19	32	03	10	11	04
10.	13	15	01	11	12	04	16	12	04
11.	13	09	02	15	31	09	13	05	03
12.	18	17	01	18	16	07	13	08	02
13.	16	15	03	24	26	08	20	32	08
14.	13	13	02	26	32	09	14	28	02
15.	15	21	04	14	30	09	14	13	06
16.	18	16	07	30	37	09	08	02	04
17.	02	19	03	21	20	06	21	15	04
18.	12	09	03	18	29	05	15	19	04
19.	09	08	00	15	23	09	22	13	02
20.	14	08	01	18	29	08	16	10	05
21.	14	18	01	20	26	09	08	06	04
22.	21	27	02	23	33	08	10	22	06
23.	07	11	04	18	27	08	25	36	09
24.	16	22	04	21	22	06	14	33	06
25.	14	07	01	19	33	09	20	27	07
26.	12	20	01	08	24	07	12	29	08
27.	15	13	02	20	21	09	23	31	08
28.	21	23	02	11	30	06	21	39	10
29.	21	16	05	30	35	08	26	34	01
30.	10	02	01	12	15	01	21	37	08
31.	18	16	05	15	26	09	14	20	03
32.	17	12	00	12	21	09	17	19	09
33.	14	25	00	22	35	09	19	29	07
34.	16	27	02	17	31	09	27	29	06
35.	16	14	05	25	33	08	17	27	04
36.	12	10	07	22	32	08	25	22	10
37.	19	28	07	18	21	06	14	33	07
38.	22	12	01	16	23	06	12	30	04
39.	22	12	02	18	35	08	18	35	04
40.	17	13	07	18	25	07	21	28	08
41.	03	05	05	19	38	09	12	31	08

	Subperíodo Pré-Operacional								
	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
42.	20	31	03	15	28	09	12	08	01
43.	21	25	03	21	28	09	24	32	08
44.	21	24	06	23	17	09	20	32	06
45.	19	31	04	23	17	09	14	13	05
46.	19	30	08	20	18	08	20	35	08
47.	26	35	09	20	04	01	12	07	07
48.	13	30	05	22	33	09	19	22	03
49.	16	26	00	16	25	04	21	21	04
50.	21	31	08	20	34	09	22	36	10
51.	27	21	09	22	18	08	23	29	05
52.	22	13	02	14	31	04	23	37	06
53.	23	28	04	22	34	10	12	05	01
54.	19	19	05	26	27	07	27	35	05
55.	21	32	10	23	38	09	16	38	06
56.	19	26	09	33	32	09	18	36	06
57.	18	24	08	20	25	09	20	26	04
58.	17	12	07	19	26	07	20	32	07
59.	21	30	05	14	32	02	14	08	04
60.	18	26	09	18	28	07	19	39	10
61.	28	24	06	22	30	08	17	15	04
62.	21	31	04	18	26	08	12	24	02
63.	20	30	05	16	23	07	17	26	01
64.	22	32	08	20	27	09	21	28	05
65.	25	31	08	19	34	09	12	28	08
66.	25	26	07	16	22	07	18	21	08
67.	28	25	05	19	29	09	20	21	02
68.	21	25	03	19	23	08	14	07	00
69.				26	36	08	19	14	01
70.				21	43	10	17	17	05
71.				17	24	07	05	05	04
72.				29	33	09	17	31	09
73.				25	25	09	16	05	01
74.				13	19	10	17	19	06
75.				17	26	09	17	32	04
76.				24	32	09	19	20	04
77.				19	04	0	08	18	01
78.				18	19	09	18	17	00
79.				20	32	07	16	17	00
80.				13	24	0	14	18	06
81.				17	26	08	16	25	03
82.				20	39	08	17	39	10
83.				20	33	09	13	28	08
84.				20	30	09	09	34	08
85.				16	12	03	24	31	07
86.				21	25	07	23	31	08
87.				12	03	03	19	35	04

	Subperíodo Pré-Operacional								
	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
88.				18	09	09	12	21	05
89.				22	09	09	24	36	10
90.				18	07	07	25	39	10
91.				20	10	10	22	24	07
92.				21	10	10	22	31	09
93.				17	09	09	19	26	05
94.							17	20	04
95.							20	35	09
96.							20	23	06
97.							11	10	02
98.							23	30	05
99.							21	25	07
100.							21	28	08
101.							27	36	10
102.							23	31	07
103.							14	14	06
104.							12	12	03
105.							22	23	02
106.							11	26	10
107.							20	32	08
108.							20	36	10
109.							18	26	06
110.							21	26	03
111.							18	30	09
112.							12	18	04
113.							09	20	02
114.							21	24	05
115.							18	10	06
116.							12	20	04
117.							14	14	03
118.							08	10	05
119.							13	29	07
120.							12	23	02
121.							19	25	05
122.							14	20	03
123.							26	36	09
124.							13	17	06
125.							16	05	02
126.							10	22	03
127.							16	17	02
128.							19	05	08
129.							23	35	09
130.							18	10	05
131.							12	34	07
132.							15	08	02
133.							21	27	08

	Subperíodo Pré-Operacional								
	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
134.							19	18	09
135.							16	14	06
136.							13	11	03
137.							13	33	05
138.							12	16	05
139.							10	05	01
140.							07	05	02
141.							17	27	06
142.							20	18	08
143.							13	08	02
144.							13	31	07
145.							16	16	05
146.							19	09	06
147.							13	12	02
148.							11	06	02
149.							23	26	04
150.							08	11	04
151.							14	23	05
152.							20	14	01
153.							21	24	09
154.							17	14	06
155.							20	23	06
156.							13	21	08
157.							23	25	06
158.							21	21	06
159.							25	29	05
160.							19	36	09
161.							20	34	07
162.							12	23	09

Subperíodo de Operações Concretas

	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeitos	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
1.	20	27	09	31	36	07	19	27	10
2.	20	26	09	10	35	08	33	38	08
3.	22	23	05	29	33	09	19	17	06
4.	25	25	08	22	33	09	18	39	10
5.	24	21	00	23	26	09	32	37	09
6.	22	31	05	25	35	09	24	36	09
7.	21	27	08	15	34	09	10	20	09
8.	21	28	05	33	36	09	14	20	09
9.	25	18	08	12	39	08	11	15	09
10.	23	21	04	23	34	09	21	32	08
11.	33	32	09	28	28	09	18	32	10
12.	29	35	08	21	37	07	20	25	09
13.	24	27	08	13	34	09	24	30	09
14.	22	31	08	13	33	05	16	14	01
15.	26	34	08	23	30	10	22	25	05
16.	26	31	08	24	38	10	26	34	08
17.	23	28	09	17	31	09	18	33	07
18.	29	36	10	20	37	08	16	33	10
19.	20	26	06	25	27	09	26	37	08
20.	18	26	07	17	39	10	23	34	07
21.	23	28	08	18	20	09	23	31	06
22.	24	13	09	17	36	08	25	38	10
23.	30	24	06	18	31	09	25	34	08
24.	25	29	10	22	27	08	10	29	08
25.	23	32	08	15	34	08	18	28	08
26.	22	32	10	24	32	09	22	38	06
27.	31	32	08	31	32	10	23	25	09
28.	26	24	09	29	30	09	21	35	09
29.	20	27	07	23	30	09	26	21	09
30.	22	24	08	25	39	09	19	26	07
31.	19	28	09	21	37	09	23	35	08
32.	19	35	10	20	30	07	24	35	08
33.	27	24	09	12	30	08	19	30	08
34.	22	31	03	23	34	08	20	36	08
35.	30	30	08	13	35	09	25	41	10
36.	26	33	08	25	34	10	24	40	09
37.	24	36	09	32	33	09	24	35	10
38.	31	29	10	24	36	07	19	21	10
39.	32	37	10	18	34	09	25	34	10
40.	32	31	07	22	35	09			
41.	22	42	08	19	35	07			
42.	26	36	10	15	27	08			
43.	33	36	09	29	35	09			
44.	24	38	09	20	24	04			
45.	27	27	09	22	38	09			
46.	24	21	06	28	37	07			

	Subperíodo de Operações Concretas								
	Nível sócio-econômico médio/alto			Condições de carência sócio-econômica			Condições de marginalidade		
Sujeito	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**	**Ext.**	**Sig.**	**Dur.**
47.	29	31	08	21	36	09			
48.	21	33	09	14	32	09			
49.	22	29	08	27	32	09			
50.	22	36	07						
51.	24	30	07						
52.	31	29	10						
53.	20	23	09						
54.	29	33	09						
55.	27	30	10						
56.	32	40	09						
57.	22	31	08						
58.	32	34	09						
59.	28	33	10						
60.	24	39	10						
61.	33	38	09						
62.	27	33	10						
63.	28	31	10						

Anexo F

Freqüência das Respostas das Crianças das Três Subamostras aos Itens do Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte

As respostas das crianças das subamostras em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade ao Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte foram classificadas nas diferentes categorias e subcategorias estabelecidas pelos critérios de avaliação do Instrumento, a fim de serem comparadas com as crianças de nível sócio-econômico médio/alto já investigadas (TORRES, 1979) e, dessa forma, se chegar às características do conceito de morte de cada uma das três subamostras. Estes resultados foram tabelados para cada nível cognitivo e para cada item em função das grandes categorias de respostas, sendo que, quando apropriado, as categorias foram desdobradas nas subcategorias.

As tabelas F1, F2, F3, apresentam os resultados de cada uma das três subamostras para as três dimensões do conceito de morte, extensão, significado e duração, respectivamente.

Tabela F1. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Extensão do Conceito de Morte

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
a) passarinho morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	17	-	3	2	6	2
	• *desconhecimento*	3	1	1	1	5	-
	• *redundante*	-	-	1	-	-	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	1	1	1	3	1
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	1	-	-	-	-	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	Noção Restrita						
	• *causas específcas:*	**25**	**17**	**36**	**25**	**33**	**29**
	* matam ele	-	-	9	14	3	12
	* doença	3	3	2	-	1	5
	* se não comer/beber	-	-	3	-	-	-
	* cair	2	3	-	-	-	-
	* tiro	13	7	9	2	6	5
	* fraqueza	-	-	-	-	1	-
	* falta de cuidados	-	-	1	1	3	-
	* pedrada/flechada	3	-	8	-	10	-
	* acidente/ataque humano ou outros	1	-	1	-	9	2
	* velhice	1	4	1	-	-	4
	* frio	-	-	1	-	-	-
	* vive no sol	-	-	1	-	-	-
	* falta/muita água	1	-	-	-	-	-
	* lobo mau come	1	-	-	-	-	-
	* sede	-	-	-	1	-	-
	* fome/falta de alimento	-	-	-	5	-	-
	* chuva	-	-	-	2	-	-
	* veneno	-	-	-	-	-	1
	• *utilidade*	1	-	-	-	-	-
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	1	-	4	-	-	1
	• *exclusão de classes*	1	6	-	-	-	-
	• *propriedade*	-	-	-	-	-	-
	• *generalização/ caso observado*	1	9	4	1	3	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	-	4	1	9	1	5
	• *inclusão na classe adequada*	-	1	1	-	1	1
	• *objeto / meio de transporte*	-	-	-	-	-	-
b) relógio morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	4	-	1	3	4	6
	• *desconhecimento*	2	-	2	-	5	-
	• *redundante*	3	-	2		5	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	5	-	3	1	5	2
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	2	1	2	-	2	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	-	-	-	-	**3**	-
	* falta de cuidados	-	-	-	-	1	-
	* falta/muita água	-	-	-	-	1	-
	acidente/ataque humano ou outros	-	-	-	-	1	-
	• *utilidade*	9		9	6	5	2
	• *material*	6	1	9	2	3	-
	• *características não essenciais*	3	4	2	-	1	-
	• *exclusão de classes*	9	8	9	10	6	6
	• *propriedade*	-	-	1	-	5	1
	• *generalização/ caso observado*	-	-	3	-	-	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	9	11	9	10	7	18
	• *inclusão na classe adequada*	-	14	-	7	1	3
	• *objeto / meio de transporte*	-	-	-	-	-	-
c) homem morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	4	-	-	-	7	-
	• *desconhecimento*	5	-	2	2	2	1
	• *redundante*	4	-	-	-	3	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	-	-	-	-	2
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	2	-		-	-	
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	**30**	**16**	**38**	**18**	**32**	**26**
	* velhice	11	8	2	1	2	3
	* doença	1	2	5	9	2	4
	* tiro	11	-	12	1	12	12
	* fraqueza	1	-	-	-	-	-
	* pedrada/facada	-	-	-	-	1	-
	* acidente/ataque humano ou outros	2	2	6	2	9	5
	* alguém/polícia mata (assassinato)	2	1	9	9	4	-
	* castigo/punição	-	-	-	-	2	1
	* falta/muita água	-	1	-	-	-	-
	* bebendo cachaça	-	-	-	-	-	1
	* briga	-	-	2	-	-	-
	* assalto	-	-	-	1	-	-
	* envenenamento /afogamento	2	2	2	-	-	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	• *utilidade*	-	-	-	-	-	-
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	2	-	2	1	-	3
	• *exclusão de classes*	-	-	-	-	-	-
	• *propriedade*	-	-	-	-	1	-
	• *generalização/ caso observado*	2	8	-	3	1	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	-	8	2	9	-	2
	• *inclusão na classe adequada*	1	7	8	6	6	5
	• *objeto / meio de transporte*	-	-	-	-	-	-
d) vela morre?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	4	2	7	14	9	8
	• *desconhecimento*	4	-	2	-	3	-
	• *redundante*	4	-	4	-	3	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	5	-	6	2	8	2
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	1	-	-	-	-	-
	Noção Restrita						
	• *causas específicas*		-	-	-	1	-
	* tiro					1	
	• *utilidade*	8	2	4	4	5	1
	• *material*	3	1	1	1	-	1
	• *características não essenciais*	3	-	3	-	1	-
	• *exclusão de classes*	3	6	8	5	3	3
	• *propriedade*	4	-	4	-	2	1
	• *generalização/ caso observado*	-	4	1	-	-	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	13	22	12	13	16	20
	• *inclusão na classe adequada*	-	2	-	-	1	3
	• *objeto / meio de transporte*	-	-	-	-	-	-
e) flor morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	11	3	9	2	14	1
	• *desconhecimento*	5	-	-	-	2	1
	• *redundante*	-	-	-	-	2	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	1	-	-	3	-
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	-	-	-	-	1	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	**32**	**19**	**39**	**25**	**29**	**29**
	* arranca / corta / bate	6	9	2	-	2	4
	* murchar / secar	5	5	11	13	6	8
	* tiro	2	-	-	-	1	-
	* falta de cuidados	4	1	3	4	5	4
	* queimada /sol	-	-	8	2	1	1
	* alguém mata / pisa	3	-	-	-	1	-
	* velhice	2	2	-	-	-	2
	* veneno	-	-	1	1	-	-
	* caem as folhas	1	-	-	-	-	-
	* falta/muita água	9	3	14	5	13	10
	• *utilidade*	-	-	-	-	-	-
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	-	4	1	5	-	-
	• *exclusão de classes*	1	-	-	-	-	-
	• *propriedade*	-	-	-	-	-	1
	• *generalização/ caso observado*	-	-	-	-	1	1
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	-	10	-	7	-	6
	• *inclusão na classe adequada*	1	2	3	-	-	-
f) criança morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	6	-	2	-	11	-
	• *desconhecimento*	4	-	1	1	4	2
	• *redundante*	3	-	-	-	2	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	3	-	1	-	2	1
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	1	-	-	-	-	-
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	**31**	**19**	**36**	**22**	**29**	**28**
	* velhice	7	6	-	1	-	1
	* doença	4	4	16	11	3	12
	* tiro	10	-	6	-	7	-
	* fraqueza	1	-	-	-	-	-
	* acidente/atropelamento	3	7	6	6	8	6
	* alguém/polícia mata (assassinato)	4	-	1	1	5	7
	* pais matam	-	-	-	-	1	-
	* aborto	-	-	-	-	1	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	* castigo/punição	-	-	-	-	2	-
	* falta de cuidados /abandono	-	-	-	1	2	-
	* fome / falta de comida	-	-	-	-	-	2
	* se não comer / não beber	-	-	-	1	-	-
	* nasce morrendo	-	-	3	1	-	-
	* quer morrer	1	-	-	-	-	-
	* come sujeira	-	-	1	-	-	-
	* envenenamento /afogamento	1	1	3	-	-	-
	* seqüestrado	-	1	-	-	-	-
	• *utilidade*	-	-	-	-	-	-
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	2	-	2	2	-	2
	• *exclusão de classes*	1	-	-	-	-	-
	• *propriedade*	-	-	-	-	1	-
	• *generalização/ caso observado*	1	6	1	-	1	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	-	7	2	10	-	2
	• *inclusão na classe adequada*	-	7	7	4	2	4
g) lua morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	4	-	5	8	7	2
	• *desconhecimento*	6	5	4	3	5	2
	• *redundante*	2	-	3	-	2	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	8	9	7	3	17	12
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	25	4	27	16	20	17
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	-	-	-	-	-	-
	• *utilidade*	1	1	-	2	1	1
	• *material*	-	-	-	1	-	-
	• *características não essenciais*	1	5	-	-	-	-
	• *exclusão de classes*	2	4	4	1	-	1
	• *propriedade*	-	-	-	-	-	-
	• *generalização/ caso observado*	1	-	1	-	-	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	2	5	-	4	-	2
	• *inclusão na classe adequada*	-	6	1	1	-	2

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
h) pedra morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	2	1	2	2	5	4
	• *desconhecimento*	3	1	2	1	8	-
	• *redundante*	4	-	6	2	5	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	8	5	10	3	16	5
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	11	3	2	2	1	3
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	-	-	-	-	-	-
	• *utilidade*	-	-	1	-	2	-
	• *material*	4	3	1	2	-	-
	• *características não essenciais*	5	-	-	-	-	-
	• *exclusão de classes*	5	3	7	7	3	4
	• *propriedade*	10	4	15	7	8	10
	• *generalização/ caso observado*	-	6	1	1	-	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	-	13	5	11	4	12
	• *inclusão na classe adequada*	-	-	-	1	-	1
I) árvore morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	31	4	16	3	28	5
	• *desconhecimento*	1	-	-	-	-	-
	• *redundante*	-	-	-	-	-	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	3	1	1	-	2	2
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	-	-	-	-	-	-
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	**13**	**17**	**30**	**26**	**20**	**28**
	* velhice	-	3	-	4	-	-
	* corte	8	7	17	11	11	16
	* tiro	1	-	-	-	2	-
	* arranca raiz	1	3	2	1	3	1
	* martelada/facada	-	-	-	-	2	-
	* queimada / sol	-	-	2	-	1	2
	* caem as folhas	1	-	-	2	-	1
	* falta/muita água	2	3	6	2	-	5
	* atropelamento	-	-	-	-	-	1
	* derrubada por forças da natureza / homem	-	-	-	6	-	1

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	* falta de cuidados	-	1	3	-	1	1
	• *utilidade*	-	-	-	-	-	-
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	1	4	1	2	-	-
	• *exclusão de classes*	1	-	-	-	-	-
	• *propriedade*	-	-	-	-	-	-
	• *generalização/ caso observado*	-	-	-	2	2	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	1	11	3	6	-	4
	• *inclusão na classe adequada*	1	2	1	-	-	-
j) bicicleta morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	-	-	3	6	3	3
	• *desconhecimento*	3	-	3	-	4	-
	• *redundante*	5	-	2	2	4	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	6	1	6	1	5	1
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	5	-	2	-	1	-
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	-	-	-	-	-	-
	• *utilidade*	11	2	3	4	7	5
	• *material*	6	7	13	7	-	4
	• *características não essenciais*	4	7	6	1	-	-
	• *exclusão de classes*	2	1	6	3	1	2
	• *propriedade*	-	-	-	-	15	1
	• *generalização/ caso observado*	-	-	1	1	1	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	9	9	6	11	9	23
	• *inclusão na classe adequada*	-	12	1	3	1	-
	• *objeto / meio de transporte*	1	-	-	-	1	-
l) sol morre ?	**Ignorância ou Aparente Ignorância**						
	• *sim/não inadequado*	8	1	2	9	3	6
	• *desconhecimento*	3	1	3	2	10	-
	• *redundante*	1	-	3	1	3	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	7	13	10	3	21	11
	• *localização, ausência/ presença de movimento*	22	2	20	4	12	7

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	Noção Restrita						
	• *causas específcas*	-	-	-	-	-	-
	• *utilidade*	6	2	2	4	1	8
	• *material*	-	-	-	-	-	-
	• *características não essenciais*	1	4	2	4	-	-
	• *exclusão de classes*	2	2	5	1	1	1
	• *propriedade*	-	2	1	1	1	-
	• *generalização/ caso observado*	-	-	2	5	-	-
	Noção Completa						
	• *Abrangente / caract. essenciais*	2	7	1	5	-	3
	• *inclusão na classe adequada*	-	5	1	-	-	2

Tabela F2. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Significado do Conceito de Morte

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
Os mortos se movem ou não ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	12	2	1	-	6	2
	• *vida na morte*	5	-	2	-	8	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	-	-	1	-	-	1
	• *desconhecimento*	7	-	2	1	4	2
	• *redundante*	5	-	2	-	6	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	-	2	2	3	4	2
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	14	22	13	8	7	1
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	2	2	1	6	-	10
	• *Estão mortos*	7	11	28	21	17	20

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
Os mortos comem ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	7	-	2	1	2	1
	• *vida na morte*	10	1	1	-	10	2
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	3	2	2	2	1	1
	• *desconhecimento*	2	1	-	1	2	-
	• *redundante*	3	-	2	-	4	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	1	4	1	6	-
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	17	25	13	12	3	8
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	2	-	3	2	3
	• *Estão mortos*	-	2	-	3	2	3
Os mortos abrem e fecham os olhos ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	10	-	1	-	7	1
	• *vida na morte*	3	1	2	-	10	1
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	-	1	-	-	-	-
	• *desconhecimento*	4	-	3	-	3	1
	• *redundante*	2	-	-	-	2	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	4	1	3	1	5	1
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	15	23	14	8	2	6
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	4	-	5	-	4
	• *Estão mortos*	14	9	29	25	23	25
Os vermes comem os mortos ou não ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	42	12	13	3	14	6
	• *vida na morte*	-	-	1	-	3	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	-	-	4	2	2	-

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	• *desconhecimento*	2	-	5	5	4	1
	• *redundante*	1	-	1	-	6	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	1	3	3	2	10	2
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	4	16	20	18	9	14
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	2	8	3	8	2	14
	• *Estão mortos*	-	-	2	1	2	2
Os mortos se levantam ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	6	-	1	-	4	2
	• *vida na morte*	8	2	3	-	8	1
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	4	3	3	-	-	1
	• *desconhecimento*	2	-	1	-	4	1
	• *redundante*	4	-	1	-	4	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	1	2	2	2	9	4
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	9	18	10	12	5	5
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	6	-	3	5	5
	• *Estão mortos*	18	8	31	22	13	19
Os mortos sonham ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	14	2	4	1	3	2
	• *vida na morte*	4	3	2	1	12	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	1	-	1	-	1	1
	• *desconhecimento*	3	-	1	1	5	3
	• *redundante*	2	1	5	-	4	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	1	-	2	-	5	1
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	13	25	8	4	2	11

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	2	4	-	8	4	11
	• *Estão mortos*	12	4	29	24	16	17
Os mortos sentem frio ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	18	2	1	1	9	8
	• *vida na morte*	6	-	3	-	7	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	8	6	17	2	15	7
	• *desconhecimento*	1	-	2	1	1	1
	• *redundante*	3	-	3	-	1	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	-	-	3	1	3	1
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	5	12	3	7	4	2
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	2	6	1	5	3	8
	• *Estão mortos*	9	13	19	22	9	12
Os mortos respiram ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	6	1	-	-	10	-
	• *vida na morte*	4	-	1	-	5	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	1	-	4	2	1	2
	• *desconhecimento*	5	-	1	1	3	-
	• *redundante*	2	-	2	-	7	2
	• *vaga, ambígua, desconexa*	3	1	-	1	3	-
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	17	18	6	2	7	1
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	3	12	5	14	3	16
	• *Estão mortos*	11	7	33	19	13	18

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
Os mortos sabem quando alguém fala deles ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	7	4	7	8	5	3
	• *vida na morte*	2	2	2	1	9	8
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	3	1	3	-	1	1
	• *desconhecimento*	2	-	1	-	5	-
	• *redundante*	11	-	3	-	7	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	2	-	1	8	1
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	16	21	8	8	4	7
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	9	2	2	1	3	11
	• *Estão mortos*	-	7	26	20	10	8
O corpo dos mortos se desmancha ou não ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / não sei*	39	8	10	1	16	2
	• *vida na morte*	-	-	2	-	5	-
	• *impossibilidade de atividade por causas externas*	-	-	-	1	3	-
	• *desconhecimento*	5	2	2	2	1	-
	• *redundante*	2	-	1	-	3	-
	• *vaga, ambígua, desconexa*	2	5	7	1	11	3
	Noção Restrita						
	• *Explicação não ampla / não biologicamente essencial*	4	6	17	11	6	10
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	18	13	22	6	24
	• *Estão mortos*	-	-	-	1	1	-
A morte aparce para as pessoas ou não ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / personificação*	22	10	24	21	24	20
	Noção Completa						
	• *não aceitação da personificação*	30	29	28	18	28	19

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
A morte tem chave para entrar nos lugares ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / personificação*	8	11	11	6	16	10
	Noção Completa						
	• *não aceitação da personificação*	44	28	41	33	36	29
A morte mora em algum lugar ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / personificação*	15	10	30	21	26	28
	Noção Completa						
	• *não aceitação da personificação*	37	29	22	18	26	11
A morte é alguém que vem para levar as pessoas ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / personificação*	19	11	31	17	22	22
	Noção Completa						
	• *não aceitação da personificação*	33	28	21	22	30	17
Como você sabe se alguém está dormindo ou está morto ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado*	7	-	-	-	-	-
	• *não sei*	9	2	11	1	8	-
	• *redundante*	1	1	1	-	7	1
	• *vaga, ambígua, desconexa*	7	1	4	-	7	-
	• *vida na morte*	3	-	-	-	-	-
	• *personificação*	-	-	-	-	1	-
	• *compreensão escassa*	-	-	3	-	-	-
	• *fenômenos associados*	14	1	3	1	2	-
	Noção Restrita						
	• *sinal perceptivo adequado*	7	6	10	4	18	13
	• *causas específicas*	1	-	-	-	2	-
	• *Fenômeno especificamente humano*	-	-	-	-	1	-
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	3	28	20	33	6	25

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
O que é a morte ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado*	5	-	1	-	-	-
	• *não sei*	20	6	12	4	16	2
	• *redundante*	4	-	-	-	4	7
	• *vaga, ambígua, desconexa*	5	2	2	5	7	2
	• *vida na morte*	-	-	-	-	1	-
	• *personificação*	8	3	8	9	6	4
	• *fenômenos associados*	1	1	5	1	1	3
	• *outros*	-	-	11	8	4	5
	Noção Restrita						
	• *sinal perceptivo adequado*	-	-	2	14	-	1
	• *causas específicas*	5	8	10	4	9	6
	• *Fenômeno especificamente humano*	4	17	1	4	3	6
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	2	-	3	1	3
O que é estar morto ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado*	5	-	-	-	-	-
	• *não sei*	15	3	13	7	14	9
	• *redundante*	2	-	2	-	4	4
	• *vaga, ambígua, desconexa*	4	1	1	1	1	-
	• *vida na morte*	1	-	2	-	3	1
	• *personificação*	5	1	2	-	9	-
	• *fenômenos associados*	6	1	2	2	2	4
	• *outros*	3	-	7	3	1	-
	Noção Restrita						
	• *sinal perceptivo adequado*	1	5	6	9	4	4
	• *causas específicas*	5	3	11	-	7	2
	• *Fenômeno especificamente humano*	3	13	1	4	2	3
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	2	12	5	13	5	12

Tabela F3. Freqüência das Respostas aos Itens Relativos à Dimensão Duração do Conceito de Morte

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
Se uma pessoa morresse, o que você faria por essa pessoa morta ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / aceitação da morte como reversível*	41	4	14	4	24	6
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	11	35	38	35	28	33
Deixaria a pessoa morta no hospital até que ela melhorasse ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado/ aceitação da morte como reversível*	31	7	12	-	28	6
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	21	32	40	39	24	33
Daria comida para a pessoa morta ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / aceitação da morte como reversível*	20	1	6	-	20	1
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	32	38	46	39	32	38
Levaria a pessoa morta para o pronto socorro ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / aceitação da morte como reversível*	34	2	7	1	21	5
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	18	37	45	38	31	34

Item	Categorias de Respostas	subamostras					
		nível sócio-ec. médio/alto		carência sócio-econômica		marginalidade	
		PO	OC	PO	OC	PO	OC
Mandaria enterrar a pessoa morta ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância	33	10	10	2	29	3
	Noção Restrita						
	• *tradição cultural ou hábito*	12	24	7	11	4	9
	• *inserviência do morto*	5	2	28	20	3	4
	• *outros*	2	6	-	-	-	-
	Noção Completa						
	• *explicação ampla / biologicamente essencial*	-	-	7	6	16	11
	• *apodrece/cheira mal*	-	10	-	-	-	-
	• *transmite doença*						
	• *está morto*	-	-	-	-	-	12
Daria sangue para a pessoa morta ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / aceitação da morte como reversível*	24	9	14	5	34	13
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	28	30	38	34	18	26
Daria remédios para a pessoa morta ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado/ aceitação da morte como reversível*	35	2	7	2	31	4
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	17	37	45	37	21	35
O que você faria para que a pessoa tornasse a viver ?							
	Ignorância ou Aparente Ignorância						
	• *sim/não inadequado / aceitação da morte como reversível*	44	17	19	6	34	13
	Noção completa						
	• *sim/não adequado / não aceitação da morte como reversível*	8	22	33	33	128	26