

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉIA SOUZA DE LEMOS CHAGAS

**UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE PARA
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ARACAJU – 2014

**UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE PARA
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANDRÉIA SOUZA DE LEMOS CHAGAS

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha comunicação e educação - Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA: PROF(A). DR(A). FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

ARACAJU – 2014

**UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE PARA
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANDRÉIA SOUZA DE LEMOS CHAGAS

Trabalho apresentado como pré-requisito para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na linha comunicação e educação.

APROVADA EM: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Fabrícia Teixeira Borges (orientadora)

Prof. Dr. Alberto da Silva (Membro Externo da Banca)

Prof(a). Dr(a). Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Membro Interno da Banca).

ARACAJU – 2014

C426e Chagas, Andréia Souza de Lemos
Um estudo da construção do conceito de morte para
professoras da educação infantil / Andréia Souza de Lemos
Chagas. orientação [de] Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges. –
Aracaju : UNIT, 2014.

133 il.:

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2. Morte. 3. Conceito. I. Borges, Fabrícia
Teixeira. II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37

Ficha catalográfica: Rosangela Soares de Jesus CRB/5 1701

Dedico esse trabalho àqueles que têm sido meu suporte em todos os momentos, inclusive nesta longa jornada acadêmica que tem hoje mais uma etapa concluída.

Ao meu esposo, Fábio Antônio Souza de Lemos Chagas,
Meus filhos, Obede Souza de Oliveira e Ana Clara Souza de Lemos Chagas,
Minha sogra, Livia Angélica Lemos Dias,

Com toda minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem reconheço como autor, doador e sustentador da minha vida.

Agradeço à minha orientadora Fabrícia Teixeira Borges por me receber no grupo de estudo e pesquisa em 2009 e orientar meu projeto. Este fato me deu a oportunidade de iniciar uma nova caminhada acadêmica, rumo a novos conhecimentos e crescimento.

Agradeço a todos os professores que compartilharam conhecimentos e vivências durante o tempo das aulas. Em particular, agradeço às professoras da disciplina de Seminário de Pesquisa, Cristiane Magalhães Porto e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, que foram fundamentais no processo de organização, apresentação e desenvolvimento das ideias iniciais do projeto.

Agradeço aos colegas de caminhada pelas conversas e risadas tão necessárias nesta árdua caminhada. A presença de vocês me ajudou a respirar e renovar as forças.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Senso da Universidade Tiradentes em Aracaju, Sergipe, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Ester Vilas Boas, pelo apoio a este estudo. Isto que me possibilitou dedicar integralmente aos estudos. Meu muito obrigado.

Agradeço a mim, por confiar em Deus e prosseguir quando a coragem e a força para isto não existia.

UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A morte é um fenômeno complexo presente na vida desde o nascimento, tema controverso, profundo e abrangente. Até hoje não se chegou a nenhum consenso sobre o tema, seja nas religiões, nos sistemas filosóficos, nas ciências da morte. Existem várias formas de conceituar a morte. Autores apontam que a morte apresenta um significado e sentido pessoal e cultural. A natureza do significado e a singularidade da morte está no fato de que não há uma forma de pensar, sofrer e enfrentar a morte que seja igual em todas as épocas e em todas as partes. Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de construção dos significados de morte para professoras da educação infantil a partir da identificação dos significados de morte presente nas narrativas de história de vida, da investigação dos elementos culturais presentes no processo de aprendizagem sobre o conceito de morte e da descrição do processo de construção do conceito de morte após a exibição do filme *Morte e Vida Severina* e da apresentação de questões problema aos professores. Este estudo está posicionado teoricamente sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural partindo das formulações de Lev Semyonovich Vigotski sobre o processo de *construção de conceito*, e das formulações de Alexis Leontiev sobre o conceito de *atividade* que aponta a atividade humana como um processo que medeia as relações que o sujeito estabelece com a realidade na construção dos significados e sentidos. As estratégias de investigação para a construção e análise dos dados seguiram o paradigma qualitativo. Foram utilizadas a estratégia qualitativa da pesquisa narrativa, a entrevista narrativa de história de vida e o grupo focal para construção dos dados. Os dados foram analisados a partir do método de análise temática dialógica da conversação e da perspectiva da Representação da Dinâmica da Zona de Construção de Borges, onde foram construídos os mapas de significados. Participaram deste estudo três professoras da educação infantil da cidade de Aracaju, Sergipe. Os resultados indicaram que o processo de construção do conceito de morte se deu a partir da recorrência dos seguintes significados de morte: “transporte”, “falta”, “fim da matéria”. Foram identificadas como mediadoras das narrativas as categorias: cotidiano, crenças religiosas e meios de comunicação. Esta pesquisa teve o incentivo PROCAPS/UNIT e foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe.

Palavras-chave: educação, morte, conceito.

A STUDY OF THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF DEATH FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

Death is a complex phenomenon present in this life from birth, a controversial, deep and far-reaching theme. Until today no consensus was reached on this issue, whether in religion, in philosophical systems, or in death sciences. There are several ways to conceptualize death. Authors point out that death has a personal and cultural meaning. The nature of meaning and singularity of death is on the fact that there is not a same way of thinking, suffering and facing death in all ages and in all parts. In this context, this study has the general objective to analyze the process of construction of meanings of death for early childhood education teachers, from identification of the meanings of death in the narratives of life history, research of cultural elements present in the learning process on the concept of death and the description of the construction of the concept of death after viewing the film *Morte e Vida Severina*, and submission of questions to the teachers. This study is theoretically positioned in the cultural-historical psychology perspective, from Lev Vigotski Semyonovich formulations about the process of building a concept and Alexis Leontiev formulations on the concept of activity, which points the human activity as a process that mediates relationships the subject establishes with reality in construction of meanings and senses. The research strategies for the construction and data analysis followed the qualitative paradigm. Qualitative strategy of narrative research, narrative interview of life history and focal group were used to build the data. Data were analyzed by the method of thematic dialogical conversation analysis and the perspective of Borges Dynamic Construction Zone Representation, where the maps of meanings were constructed. The study included three teachers of early childhood education from Aracaju city, in Sergipe. The results indicated that the process of construction of the concept of death was given from the recurrence of death following meanings: "transport", "lack", "end of the matter." The following categories were identified as narrative mediators: daily life, religious beliefs and media. This research was sponsored by PROCAPS / UNIT and was developed at Graduate Program in Education of Tiradentes University, Aracaju, Sergipe.

Keywords: education, death, concept

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS	18
1.2	POSICIONAMENTO TEÓRICO	18
1.3	METODOLOGIA	20
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	24
2	CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE	27
2.1	CONSTRUÇÃO DE CONCEITO	28
2.1.1	Palavra, narrativa e pensamento	29
2.1.2	Conceitos científicos e cotidianos	33
2.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFINIÇÕES DE MORTE	34
2.3	ASPECTOS HISTÓRICOS DAS ATITUDES FRENTE À MORTE NO OCIDENTE	42
2.3.1	A morte domada	43
2.3.2	A morte de si mesmo	44
2.3.3	A morte do outro	44
2.3.4	A morte interdita	46
2.3.5	A morte na cultura indígena Mbyá-Guarani e na cultura africana do candomblé angola	49
2.4	SOCIEDADE ATUAL E O CONCEITO DE MORTE	51
2.4.1	A morte interdita, escancarada e reumanizada	51
2.5	RITOS FÚNEBRES	53
2.5.1	Definição de ritual	55
2.5.2	Ritos e costumes fúnebres judaico/cristão	55
2.5.3	Alguns ritos e costumes fúnebres no Brasil	59
2.5.3.1	<i>Dia dos Finados – visita aos mortos e encontro dos vivos</i>	60
2.5.3.2	<i>Carpir – o lamento nos velórios</i>	61
2.5.3.3	<i>Missa do sétimo dia e de corpo presente</i>	61
2.5.3.4	<i>Fotografia mortuária</i>	62

3	CINEMA, EDUCAÇÃO E MORTE	65
3.1	CINEMA E EDUCAÇÃO	65
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO CINEMA	68
3.3	LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	71
3.4	NARRATIVAS E SIGNIFICADOS FÍLMICOS.....	72
3.5	EDUCAÇÃO PARA A MORTE	74
3.6	ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE MORTE NO FILME <i>MORTE E VIDA SEVERINA</i>	77
3.6.1	Investigação sobre a produção fílmica	78
3.6.2	Algumas notas da recepção do filme	80
3.6.3	Análise crítica do filme	81
3.6.4	Análise e discussão dos significados de morte	83
3.6.4.1	<i>Severino vê a “morte natural”</i>	84
3.6.4.2	<i>Severino vive a “morte do outro”</i>	85
3.6.4.3	<i>Severino deseja a “morte dramática”</i>	87
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
4.1	ROSA: A MORTE COMO “TRANSPORTE”	90
4.2	MARGARIDA: A MORTE COMO “FALTA”	100
4.3	VIOLETA: A MORTE COMO “FIM DA MATÉRIA”	105
4.4	CATEGORIAS RECORRENTES: COTIDIANO, CRENÇAS RELIGIOSAS, MEIOS DE COMUNICAÇÃO	109
4.5	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE NO GRUPO FOCAL ..	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Severino retirante, deixe agora que lhe diga: eu não sei bem a resposta da pergunta que fazia, se não vale mais saltar fora da ponte e da vida; nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga; é difícil defender, só com palavras, a vida, ainda mais quando ela é esta que vê, severina; mas se responder não pude à pergunta que fazia, ela, a vida, a respondeu com sua presença viva. E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida; mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida; mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina;

(Trecho extraído do filme Morte e Vida Severina)

A busca em compreender os significados sobre um saber metafórico que “implica na tessitura de construções imaginárias e simbólicas sobre a finitude da vida” (SANTOS, 2008, p. 29) nos possibilita saber sobre a morte e sobre a vida, como nos indica a resposta de Mestre Carpina a Severino retirante no trecho do filme citado acima. Podemos refletir que ao discutirmos sobre a morte, discutimos também sobre a vida.

Ao destacarmos sobre o que não é comum de se refletir no cotidiano, a morte, faço um apontamento: viver bem pode ser uma forma de morrer bem. Faz sentido para mim uma frase popular que ouvi várias vezes durante minha vida: “sua vida diz muito de sua morte”. O ser humano morre um pouco a cada dia, começa a morrer quando nasce, começa a morrer quando começa a viver. A morte é inerente ao desenvolvimento humano.

Vejamos por exemplo o processo de morte celular programada por apoptose¹. Este processo é um exemplo da necessidade da morte para o adequado funcionamento do organismo. A pesquisadora da fundação Oswaldo Cruz Valéria de Matos Borges (2012) afirma a importância do processo por apoptose para o remodelamento de órgãos e tecidos durante o desenvolvimento e para resposta imunológica do organismo. A pesquisadora aponta que este processo é necessário para manter uma homeostase do organismo.

¹ Tipo de morte celular programa, processo necessário para manutenção do desenvolvimento dos seres vivos.

Ainda sobre a necessidade da morte, como descrita no processo de apoptose, encontramos em Certeau (1998) a afirmação da presença da morte como condição necessária a evolução humana. O autor afirma que “a morte é condição de possibilidade da evolução. Que os indivíduos percam o seu lugar, eis a lei da espécie” (p.302).

O cotidiano nos indica que há formas de morrer que não estão ligadas ao processo biológico de desenvolvimento humano, mas a questões que perpassam as relações sociais e afetam a vida do ser humano. Questões políticas, econômicas, religiosas, ideológicas, tecnológicas, estão envolvidas com as diversas formas como se morre, ou se pode morrer. Frente à realidade da vida e da morte o ser humano caminha em um processo de desenvolvimento onde a aprendizagem é dinâmica e constante. Ele está sempre aprendendo. Vigotski (2009) aponta que o processo contínuo de aprendizagem é a força orientadora nos processos de desenvolvimento humano. E porque não dizer sobre o aprender também da morte.

Sobre a diversidade de questões relacionadas à morte, destacamos a obra de José Saramago, *As intermitências da morte*. No livro, a partir da frase “No dia seguinte ninguém morreu”, o autor critica a sociedade moderna ao relatar as reações da igreja, do governo, do clero, dos repórteres, dos filósofos, dos economistas, das funerárias, casas de pensão, hospitais, seguradoras, famílias, ao lidar com o fato de que ninguém mais morria no seu país fabuloso (SARAMAGO, 2005).

Nesta obra o desejo de uma grande maioria, o fato de que a morte não existisse, é retratado por Saramago como um grande problema. Com a ausência da morte grandes problemas sociais começam a acontecer, idosos e doentes agonizavam em seus leitos sem poder “ir desta para melhor”. Os prestadores de serviços funerários se veem desprovidos de sua matéria prima. Hospitais e asilos ficam superlotados. Seguradoras entram em crise. A obra de Saramago nos apresenta uma reflexão importante sobre o lugar da morte na vida.

Dados estes breves apontamentos sobre a morte, destacamos que nesta seção do estudo foram descritos o encontro com o tema conceito de morte apontando experiências pessoal/acadêmica/profissional, os objetivos geral e

específico, o posicionamento teórico e os conceitos centrais utilizados, a metodologia, e uma síntese da estrutura da dissertação a partir de um sumário detalhado.

No processo deste estudo duas questões desencadearam o meu encontro com o tema e objeto deste estudo, respectivamente: o desejo de crescimento e a necessidade acadêmica. O encontro com o tema, construção do conceito de morte, teve início no ano de 2009 quando comecei a participar do grupo de estudos Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fabrícia Borges Teixeira². Neste grupo tive contato com estudos voltados para os processos de aprendizagem com ênfase nos seguintes temas: narrativa de mulheres professoras, self e construção da subjetividade em docentes, impacto das atividades culturais artísticas na construção do self, psicologia do desenvolvimento histórico-cultural.

Inicialmente ingressei no grupo como participante do programa voluntário de iniciação científica (PROVIC) da Universidade Tiradentes foi integrante do projeto intitulado “A construção de representações do ser professor de graduação em Aracaju” sob a orientação da Prof^a. Camila Souza Pinto Marinho (2009/2010). O desejo de investir no *crescimento* acadêmico deu início ao meu encontro com o tema construção de conceito e ao desenvolvimento de um olhar pesquisador.

No ano de 2010, com a *necessidade acadêmica* de escolher um tema para o trabalho de conclusão do curso (TCC) de graduação em psicologia ocorreu o encontro com a temática da morte após participar de uma palestra da Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Kovács³ na Universidade Tiradentes com o tema “Morte e desenvolvimento humano”. Após conversa com minha orientadora do TCC, Prof^a.

² Doutora e mestre pela Universidade de Brasília, graduada em Psicologia. Atualmente é professora PPGL1 da UNIT (Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe) e integra a equipe do Mestrado em Educação desta instituição, na linha de pesquisa: Educação e Comunicação.

³ Doutora e mestre em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente professora livre docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenadora do Laboratório de estudos sobre a morte do instituto de Psicologia da USP.

Msc. Lígia Maria L. da S. Pires⁴, que aceitou orientar-me nesta temática, ajustamos o tema aproximando-o do seu campo de orientação (práticas educativas).

Alguns dias após a definição da temática do trabalho, minha orientadora de TCC foi comunicada sobre a necessidade de desenvolvimento de um projeto de intervenção para questões relacionadas à morte em um grupo da terceira idade do Projeto de Extensão “Programa de Assistência Integral à melhor Idade” (PAIMI). Ela me indicou para criar e desenvolver o projeto de intervenção, a partir do qual coletei os dados que foram usados no desenvolvimento do TCC intitulado “Educação para Morte: vivência sobre a morte em um grupo da terceira idade”.

A partir dos dados coletados nas intervenções com o grupo busquei identificar os significados da morte a partir da convivência do grupo como sistema de apoio e mediador para aproximação, discussão e enfrentamento da temática. A abordagem fenomenológica e a perspectiva da pesquisa participante foram utilizadas como procedimentos teórico/metodológico para construção e análise dos dados. Nas análises dos dados do TCC concluiu-se que o significado central da morte para aquele grupo não estava ligado ao fim das funções do corpo, à falência dos sinais vitais, mas sim, com a perda das relações, dos afetos, do companheirismo, da autonomia, da presença de quem se ama e do apoio necessário na terceira idade.

O TCC foi publicado no Caderno de Graduação em Ciências Biológicas e da Saúde da UNIT em 2011⁵. Foi apresentado no Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade (EDUCON) da Universidade Federal de Sergipe em 2012⁶, e na 13ª Semana de Psicologia da Universidade Tiradentes em 2012. A recepção quanto à apresentação do trabalho nos eventos do qual participei despertou o interesse de continuar a pesquisar sobre a temática.

⁴ Msc. Lígia Maria L. da S. Pires é Psicóloga, Psicodramatista, Mestre em Educação UFPr e Profª Adjunta da Unit, do Curso de Psicologia da Universidade Tiradentes, em Aracaju – SE.

⁵ Educação para a morte: Vivência sobre a morte em um grupo da terceira idade. Caderno de graduação: ciências biológicas e da saúde. v.13, n.14, pp.165-178, jul./dez. Aracaju: Gutemberg, 2011. Disponível em <<http://www.unit.br/Publica/2011.2/Biologias/EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20A%20MORTE.pdf>>.

⁶ Relato de uma experiência: práticas educativas e significados da morte em um grupo da terceira idade. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/139.pdf>.

Finalizada a graduação em psicologia no primeiro semestre de 2012 ingressei na seleção para Aluno Especial no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação no segundo semestre de 2012. No ano seguinte, participei da seleção do Mestrado em Educação e fui aprovada com o projeto intitulado “Um estudo sobre a construção do conceito de morte para professores”.

Por que estudar a temática da construção do conceito de morte? Como explicitado acima, inicialmente o desejo de crescimento e a necessidade acadêmica foram as motivações que me conduziram ao estudo desta temática. No entanto, gostaria de compartilhar, de forma breve, algumas experiências pessoal/acadêmica/profissional relacionadas à mortes presentes na minha história de vida.

Uma experiência pessoal de perda em minha vida foi a morte e velório de meus avós maternos e uma tia, que tinha problemas mentais, em um espaço de tempo de um ano, quando eu tinha aproximadamente 7 anos. De forma particular lembro-me do velório de minha avó materna, no qual participei de todo o ritual fúnebre.

Lembro-me de quando a notícia chegou. Eu estava na casa de minha avó paterna e um tio comunicou de forma natural a todos que estavam na sala, inclusive eu, que minha avó materna tinha morrido e deveríamos ir para o velório. O corpo da minha avó foi velado na sala da casa dela. Muitos amigos passaram por lá e outros ficaram durante toda noite, conversando, tomando café e comendo biscoitos feitos na cozinha da casa. O relato deste momento do velório de minha avó me faz recordar o que Rubens Alves (2003) descreve sobre as conversas de velório: “Cada cadáver é um sólido fundamento para que nele aranhas amarrem seus fios: cada defunto é o início de uma longa conversa [...] “Você se lembra?” – Assim se inicia as conversas de velório”.

Lembro-me que as pessoas diziam que o corpo não poderia ser deixado sozinho na sala, senão, como contam os antigos, o morto poderia ser queimado pelas velas que caíam dentro do caixão. A rotina de ter que colocar as crianças

para dormir na hora certa foi completamente esquecida pelos adultos, e altas horas da noite eu ainda estava acordada.

Outra perda pessoal foi a do meu primeiro bebê aos três meses de gestação, um aborto espontâneo inesperado. Um última perda que gostaria de compartilhar foi a morte do meu marido, do meu primeiro casamento. Ocorreu após dois anos e oito meses de casamento. Aguardávamos a chegada de nosso filho. Eu estava com sete meses e meio de gestação, quando descobrimos um tumor maligno no intestino do meu marido. Este foi o início de um processo que colocou fim à sua vida após oito meses de tratamento. Registrei esta experiência em um livro que publiquei no ano de 2010⁷.

Tive experiências ligadas à morte nos campos profissional e acadêmico. No campo profissional trabalhei na parte administrativa de um hospital, onde circulei dentro de vários ambientes, como por exemplo: quarto de pacientes gravemente enfermos, UTI, bloco cirúrgico, necrotério. Locais onde a morte era uma possibilidade ou uma realidade.

No campo acadêmico minha aproximação em relação à morte como objeto de estudo científico se deu pela possibilidade de discutir como a morte poderia ser vista a partir da perspectiva da educação e do desenvolvimento humano. A vivência no grupo de iniciação científica com estudos e pesquisas voltados para temas e teóricos ligados ao desenvolvimento humano contribuiu para definições e direcionamentos deste estudo.

Refletir sobre a educação ligada à temática da morte me remeteu ao seguinte questionamento: como construímos os significados sobre a morte? Como aprendemos estes significados? Este questionamento direcionou-me a desenvolver o TCC voltado para a temática e continuar os estudos no mestrado em educação tendo como objeto de estudo os significados de morte de professores da educação infantil.

⁷ E Ele não curou. O livro é um relato de experiência de fé frente à morte.

Porque estudar o processo de construção do conceito de morte de professores e não de profissionais de saúde, já que estes parecem lidar mais frequentemente com a morte? Este é um questionamento interessante para indicar a escolha dos participantes deste estudo. Creio que considerar os estudos voltados à morte ligados prioritariamente aos profissionais da saúde seria uma visão reducionista em relação à morte como sendo apenas um fenômeno biológico que ocorre com o cessar dos sinais vitais.

A morte é um fenômeno que também inclui aspectos psicossociais. De acordo com Combinato e Queiroz (2006) a morte deve ser vista considerando-se o seu desenvolvimento histórico e cultural. Os autores destacam que a morte é um fenômeno complexo que apresenta sentidos e significados diferentes em cada tempo e cultura. Ainda segundo os autores, a morte, analisada sob uma perspectiva psicossocial, é um fenômeno impregnado de valores e significados internalizados a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o meio.

Neste estudo a dimensão simbólica é compreendida a partir da perspectiva vigotskiana de mediação simbólica, que constitui o núcleo das formulações de Vigotski (2009) sobre a origem e o funcionamento dos processos psicológicos humanos no processo de construção de conceitos.

A mediação simbólica representa o fruto da interação do organismo individual com o meio físico e social no qual está inserido através de mediadores (VIGOTSKI, 2009). Neste sentido, o símbolo representa um instrumento histórico social. A dimensão simbólica compreende a investigação de aspectos históricos e culturais envolvidos na construção do conceito. Ainda no sentido da dimensão simbólica da morte, Kovács (2012) aponta que separações, desemprego, doenças, as perdas relativas à passagem de cada fase da vida (infância, adolescência, velhice) são experiências de mortes simbólicas vividas no cotidiano.

A revisão bibliográfica para este estudo apontou a necessidade de que trabalhos relacionados à morte voltados para profissionais ligados à educação fossem desenvolvidos (MELO, 2008; KOVÁCS, 2003). Kovács (2003) afirma que há uma ausência de estudos referentes à questão da morte e o contexto educacional,

inclusive relacionado à formação de educadores. Segundo a autora, esta lacuna é denunciada por parte dos professores.

Sobre o recorte deste estudo em relação aos professores da educação infantil, fizemos esta opção considerando os apontamentos de Rocha (2012) sobre as especificidades do professor da educação infantil, o qual deve estar preparado para lidar com todos os temas que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e expressivo de seus alunos.

Neste sentido, delimitamos para este estudo a investigação dos significados sobre morte para professoras da educação infantil (0 a 5 anos), de forma a contribuir para a produção de conhecimento nas lacunas apontadas pelos citados autores. Apontamos que os resultados deste estudo não devem ser generalizados para todos os professores da educação infantil. Os significados de morte trabalhados neste estudo são produtos da relação com os participantes disponíveis para a presente pesquisa. No entanto, o estudo dos aspectos envolvidos no processo de construção do conceito de morte pode ser utilizado para reflexões sobre a aprendizagem de outros conceitos no ambiente escolar.

As professoras participantes deste estudo atuam em um projeto fundado há 16 anos em Aracaju, Sergipe, e atendem crianças com idades entre 4 a 5 anos, em uma comunidade que convive com a violência nas ruas, mortes causadas por homicídios, drogas, falta de recursos necessários à saúde, moradia, alimentação, educação, consistindo, portanto em uma área de risco da cidade. Adotamos como critério no processo de seleção das participantes os ambientes sociais relevantes quanto ao objeto e as questões do estudo, uma vez que na pesquisa qualitativa não existe um método para seleção dos entrevistados, como nos aponta Bauer (2011).

Considerando que o presente estudo volta-se para o estudo da construção do conceito de morte, particularmente, em sua dimensão simbólica, as vivências das professoras constituem-se de aspectos relevantes a este estudo. As narrativas de suas vivências pessoais, profissionais, possibilitaram a verificação de elementos sociais e culturais presentes no processo de construção do conceito que elas tem sobre a morte.

1.1 OBJETIVOS

A questão que trouxemos como ponto de partida para este estudo foi a seguinte: Como os professores da educação infantil aprendem seus significados de morte? Direcionado a esta questão, o objetivo geral deste estudo foi:

- Analisar o processo de construção dos significados de morte para professoras da educação infantil.

Para esta compreensão fizemos uso dos seguintes pressupostos:

- Os professores constroem os significados de morte cotidianamente nas relações que estabelecem com o meio e com o outro.
- Elementos culturais e sociais são mediadores no processo de construção dos significados de morte dos professores.

Com base em nossos pressupostos, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear quais os significados de morte estão presentes nas narrativas de história de vida dos professores.
- Investigar os elementos culturais presentes no processo de construção dos significados de morte dos professores.
- Descrever o processo de construção do conceito de morte após a exibição do filme *Morte e Vida Severina* e a partir da apresentação de questões problema.

1.2 POSICIONAMENTO TEÓRICO

Muitos são os campos e as perspectivas teóricas que podem ser utilizadas nos estudos sobre a morte. Cada perspectiva traz um olhar diferenciado e contribui de forma particular na construção do saber sobre a morte. Para este estudo fizemos a opção pela perspectiva da psicologia histórico-cultural como posicionamento

teórico para investigar o processo de construção dos significados de morte a partir da compreensão da construção do conceito de morte em sua dimensão simbólica, considerando os aspectos históricos e culturais envolvidos neste processo.

A perspectiva da psicologia histórico-cultural fundada por Lev Semynovich Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander Romanivich Luria tem em sua base o desenvolvimento da mente humana alicerçado nos princípios do materialismo dialético de Marx onde o trabalho é a base do mundo dos homens (GIMENES; LONGAREZI, 2011). Vigotski acrescenta à discussão sobre o desenvolvimento da mente humana o conceito de cultura como matéria prima deste desenvolvimento, onde a natureza transforma-se em cultura, sem perder suas características e a cultura materializa-se na natureza, enfatizando a origem social da linguagem e do pensamento (GIMENES; LONGAREZI, 2011; FONSECA; MAGALHÃES, 2010).

Nesta perspectiva verificamos a importância da atividade humana como mediadora. Sobre a função da atividade no processo de construção do conceito encontramos os estudos de Leontiev (2004), que apontam que a atividade humana é o processo que medeia às relações que o sujeito estabelece com a realidade na construção dos significados e sentidos.

De acordo com a perspectiva de Leontiev (2004) a partir de diversas atividades sociais, aptidões especificamente humanas se cristalizam neste mundo e são apropriadas pelas gerações futuras através da relação com os fenômenos do mundo circundante e de outros homens no processo de comunicação.

Em se tratando de atividade, Filho (2009) destaca que o cenário da educação escolar pode ser considerado o lugar da atividade que possibilita o processo de humanização do ser humano. Lugar onde o professor é o mediador do encontro do aluno com a cultura (FONSECA; MAGALHÃES, 2010), possibilitando a apropriação desta, e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fenômeno psicológico, que se dá na relação dialética e dialógica com o mundo social (VIGOTSKI, 2009). A escola pertence ao mundo social dos alunos, e tal como a família, é uma instituição social e um elemento importante no desenvolvimento infantil.

Considerando a importância do professor no processo de desenvolvimento infantil, e partindo de uma delimitação quanto aos participantes para este estudo, fizemos a opção de estudar a construção do conceito de morte para professoras, a partir do posicionamento teórico citado. Para um aprofundamento do estudo e considerando o tempo para realização deste estudo delimitaremos os participantes em três professoras da educação infantil (0 a 5 anos).

1.3 METODOLOGIA

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa narrativa. Utilizamos as estratégias de investigação do paradigma qualitativo para construção e análise dos dados, por considerar suas características adequadas quanto à natureza das questões e do problema do estudo.

As estratégias da pesquisa qualitativa consideram o ambiente natural, o local onde os participantes vivenciam e se comportam em relação à questão e problema de estudo, e seu contexto cotidiano como sendo o local da coleta dos dados. A ideia fundamental da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com o estudo de modo a obter informações (CRESWELL, 2010).

Partindo do paradigma proposto foi utilizada a estratégia qualitativa da pesquisa narrativa que possibilitou o estudo da vida das professoras através da narrativa de suas histórias de vida. (CRESWELL, 2010).

As análises dos dados tiveram como base o posicionamento teórico representado pelos autores Vigotski (2009) e Leontiev (2004), ligados à Psicologia Histórico-Cultural. Este posicionamento teórico entende que o ser humano se constrói a partir de uma rede de significados culturais, numa relação dialética entre o ser humano e o seu meio (BORGES, 2006).

Participaram deste estudo três professoras da educação infantil. Elas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade para participação da pesquisa. Considerando que a pesquisa qualitativa não tem o objetivo de apresentar uma amostra probabilística como no caso da amostra do levantamento, não existe um método para selecionar os entrevistados. Adotamos como característica importante no processo de seleção dos participantes deste estudo, os ambientes sociais relevantes quanto ao objeto e as questões da pesquisa, como nos aponta Bauer e Jovchelovith (2011).

Neste estudo foram utilizados os seguintes recursos: dois gravadores, papel branco, folhas de papel pardo, microcomputador, programa de áudio e multimídia, fones de ouvido, caneta, lápis, borracha, aparelho de Dvd, disco de Dvd, câmera de vídeo, tripé, retroprojeto, cadeiras, mesas.

O procedimento de construção dos dados se deu em dois momentos distintos. No primeiro momento duas entrevistas foram realizadas com cada professora, em dias diferentes. Nas entrevistas solicitamos que as professoras falassem sobre o conceito de morte, a partir de suas histórias de vida.

A entrevista narrativa, utilizada no encontro com as professoras, é uma técnica para gerar histórias. É composta por regras que orientam como ativar o esquema da história e provocar narrações dos informantes (iniciação) e conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador (narração central e fase de perguntas) e concluir com a fase da fala conclusiva (fala conclusiva). A utilização desta técnica justifica-se pela crescente consciência do papel que o contador de histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais (BAUER; JOVCHELOVITH, 2011).

Nesta perspectiva a entrevista não é orientada por perguntas predeterminadas, mas, estruturada a partir da questão da pesquisa que constitui o tópico guia, acompanhado da solicitação de esclarecimentos de pontos considerados importantes quanto ao objeto de estudo.

No segundo momento de construção dos dados foi exibido o filme *Morte e Vida Severina* para as três professoras juntas, seguido da realização de um grupo focal. No grupo focal as professoras foram convidadas a narrarem como foi a experiência de assistir ao filme. Em seguida foi proposto problema fictício, que será descrito em capítulo posterior deste texto, relacionado à morte no cotidiano escolar, e solicitado às professoras que falassem como resolveriam o problema. O problema fictício apresentava uma situação de perda vivida por um aluno.

O grupo focal foi filmado e gravado, para resguardar a qualidade do áudio e do vídeo. Bauer e Jovchelovith (2011) apontam que as pesquisas sociais podem se beneficiar do uso de imagem e som, uma vez que oferecem um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos fatos reais – concretos, materiais. O autor também ressalta que não se pode ignorar o fato de que o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, os quais desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Neste sentido, a gravação em vídeo poderá contribuir como anotações de pesquisa de campo mais eficiente que as memórias ou notas literais, permitindo a revisão e o aprofundamento da situação, como apontam Bauer e Jovchelovith (2011).

O objetivo do grupo focal foi estimular as professoras a falarem e a reagirem àquilo que seria dito no grupo. Desta forma, permitindo um acesso aos sentidos que emergem da influência de natureza social da interação do grupo (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2011). O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora de forma a produzir informalidade na discussão, facilitando para que as professoras falassem abertamente sobre suas experiências e opiniões (FLICK, 2011).

Todas as entrevistas, individuais e de grupo, foram gravadas em áudio como forma de registro dos dados, considerando a assinatura do Termo de Livre Consentimento de cada professora no momento da primeira entrevista. Para permitir um bom registro da gravação foram utilizados dois gravadores, um próximo à pesquisadora e outro próximo às professoras. O local para realização das entrevistas e do grupo focal foi escolhido considerando a necessidade de um ambiente sem ruídos, que poderia prejudicar a qualidade da gravação,

comprometendo assim a compreensão de falas importantes a serem transcritas posteriormente (MYERS, 2011).

As etapas da construção dos dados ocorreram no local de funcionamento do projeto onde as professoras atuam. Foi respeitada a escolha das professoras quanto ao local das entrevistas, uma vez que correspondia às necessidades do estudo, tais como a estrutura física e audiovisual, a preservação da identidade e um ambiente que proporcionou um bem-estar para lidar com a temática.

É importante estar ciente que a narrativa que se obteve foi interpretada levando em consideração à luz da situação em estudo, as estratégias presumida do narrador e as expectativas que o participante atribui ao entrevistador (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2011), não devendo ser generalizada.

Terminado os dois primeiros momentos da construção dos dados, às entrevistas e o grupo focal foram transcritos e analisados a partir do método de análise temática dialógica da conversação identificando os temas recorrentes nas narrativas, mapeando os significados, e investigando os elementos culturais presentes no processo de construção do conceito de morte.

O processo de análise temática da conversação se deu a partir do procedimento gradual de redução do texto das transcrições das entrevistas das professoras, parafraseando passagens inteiras ou parágrafos em sentenças sintéticas, que foram posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chaves. Estas reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, este primeiro momento de análise gerou três colunas, apresentando na primeira coluna a transcrição, na segunda a primeira redução, e na terceira coluna apenas palavras chaves. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2011).

Um sistema de categorias foi gerado a partir de este parafrasear, o qual permitiu que os textos fossem codificados. Este sistema foi construído inicialmente a partir de cada entrevista individual, e posteriormente ordenadas de forma coerente em um sistema de categorização geral para todas as entrevistas. O mesmo

procedimento foi realizado em relação à análise do grupo focal. Deste processo de análise foi construído o produto final que apontou as interpretações das histórias geradas através das narrativas (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2011).

A perspectiva da Representação da Dinâmica da Zona de Construção de Borges (2006) foi utilizada nas análises para construção dos mapas de significados a partir dos temas identificados nas entrevistas, e organizado os sentidos, as recorrências e a preservação de determinados significados, expressos pela fala e relação com os temas discutidos. Isto permitiu um olhar sobre os sentidos de preservação e mudanças em relação aos significados no processo de construção do conceito de morte durante as entrevistas.

No processo de análise dos dados, trechos das narrativas das professoras foram selecionados com o objetivo de apresentar o processo de construção dos significados de morte construídos durante a entrevista.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na seção 1 – Introdução – foi descrito o encontro com o tema deste estudo apontando experiências pessoal/acadêmica/profissional, apresentado os objetivos geral e específico, o posicionamento teórico, baseado na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir dos teóricos Lev Semyonovich Vigotski (2009) e Alexis Leontiev (2004), e os conceitos centrais utilizados. A descrição metodológica foi apresentada considerando os aspectos da pesquisa, dos participantes, do contexto da pesquisa, dos materiais utilizados e dos procedimentos de construção e análise dos dados. Esta seção foi finalizada com uma síntese da estrutura da dissertação a partir de um sumário detalhado.

Na seção 2 – Construção do conceito de morte – foi apresentado os elementos que constituem a perspectiva teórica utilizada para compreensão do processo de construção do conceito, a saber: palavra, narrativa, pensamento, conceitos cotidianos e científicos. São apontadas algumas considerações sobre conceituações e definições da morte de alguns campos de estudo relacionados com

a temática (filosofia, sociologia, biologia, tanatologia, religião). Aspectos históricos das atitudes da sociedade frente à morte no ocidente são apresentados, com destaque para os estudos de Ariès (2012) em relação às diferentes mentalidades sobre a morte dentro do período da Idade Média ao século XIX. Destacamos aspectos relacionados ao conceito de morte na cultura indígena e africana, e discutimos a identificação da mentalidade atual sobre o conceito de morte de acordo com alguns autores.

Dentro do universo de aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de construção do conceito de morte, fizemos um recorte em relação a alguns ritos e costumes fúnebres da cultura judaica/cristã devido a sua influência na formação do pensamento ocidental. Também destacamos alguns ritos e costumes praticados no Brasil. Nesta seção buscamos um olhar sobre estes conhecimentos como saberes concretos e singulares pertencentes aos sujeitos de uma ou outra esfera da atividade comunicativa humana e que são compartilhados nas relações sociais.

Acreditamos que estes saberes constroem significados e influenciam a construção do conceito de cotidiano (VIGOTSKI, 2009) de morte. Nesta ação construtiva está presente uma rede de significados e sentidos que estruturam um universo semiótico (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Neste estudo, os ritos e costumes foram considerados atividades mediadoras na construção dos significados de morte. As atividades que formam os sujeitos são produzidas no social a partir dos papéis vividos socialmente, onde a ação do sujeito provoca mudanças em todo o sistema de atividade, confirmando certa prática cultural ou se contrapondo a ela (LEONTIEV, 1981).

Na seção 3 – Cinema, educação e morte - discutimos sobre o cinema como espaço cultural importante na construção histórica e social do sujeito e destacamos a relação do cinema com a educação. Buscamos uma reflexão sobre a educação como uma atividade onde produtos podem ser instrumentos para tomada de consciência sobre os aspectos sociais, culturais, históricos da construção do conceito de morte. Apresentamos uma reflexão sobre a morte escancarada, conceito que será discutido na seção, e a banalização da morte como meio de produção de insensibilidade frente à vida humana (KOVÁCS, 2012), onde a perda de um sujeito

não é mais vista como um acontecimento significativo. Nesta seção fizemos uma análise dos significados de morte no filme “*Morte e Vida Severina*”.

Nos Resultados e Discussão foi feita uma descrição e discussão dos significados encontrados nas entrevistas individuais e no grupo focal a partir do referencial teórico do estudo.

Nas Considerações finais foi revisitada a caminhada epistêmica do estudo, apontando as análises em relação ao objetivo e retomado os pressupostos para verificação de confirmação, ou não, em relação aos resultados encontrados no estudo.

2 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE

A morte como um fenômeno, um acontecimento histórico social é vivenciado através de diferentes atitudes. Ariès (2012) descreve estas atitudes considerando o período da Idade Média ao século XIX. A morte é um fenômeno complexo presente na vida desde o nascimento (COMBINATO e QUEIROZ, 2006; BRÊTAS, OLIVEIRA e YAMAGUTI, 2007), tema controvertido, profundo e abrangente. (KOVÁCS, 1991). Tema que possivelmente seja evitado por muitos, e para outros, servem-lhes de inspiração (CACIOLLA, 2007; KOVÁCS, 1996).

Buscar uma definição única ou significado do que seria a morte pode não ser um objetivo realizável, uma vez que até hoje não se chegou a nenhum consenso sobre o tema, seja nas religiões, nos sistemas filosóficos, nas ciências da morte (SANTOS, 2007).

Alguns estudos buscam conceituar a morte descrevendo-a como um processo composto por relações de elementos de diferentes naturezas. Nicolli e Mortimer (2009) compreendem o conceito de morte a partir de um jogo dialógico estabelecido entre aspectos teóricos e dados empíricos de natureza religiosa, naturalista e existencialista. De acordo com o autor, a partir de um ponto de vista específico e do lugar social e institucional ocupado os discursos são produzidos. Neste sentido, Bakhtin (1981) aponta que conceituamos o mundo a partir das linguagens sociais que são pontos de vistas específicos no mundo, formas para conceituar o mundo em palavras, visões de mundo específicas, cada qual caracterizada por seus próprios objetos, significados e valores, como tal elas se encontram umas com as outras e coexistem na consciência das pessoas reais (BAKHTIN, 1981).

Outros autores apontam que existem várias formas de conceituar a morte. Eles apontam que a morte apresenta um significado e sentido pessoal e cultural (COMBINATO e QUEIROZ, 2006; BRÊTAS, OLIVEIRA e YAMAGUTI, 2007). Aprendemos sobre a morte através da vivência singular, onde a natureza do significado e sua singularidade esta no fato de que não há uma forma de pensar, sofrer e enfrentar a morte que seja igual em todas as épocas e em todas as partes (MULLER, 2004). A morte é, portanto um acontecimento singular no sentido de que é impossível outro ocupar o mesmo lugar espaço-temporal e discursivo, onde o

passado, presente e futuro estão interligados e atualizados no aqui e agora (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

2.1 CONSTRUÇÃO DE CONCEITO

Neste estudo consideramos construção de conceito o processo de aprendizagem que ocorre na relação do movimento e desenvolvimento do pensamento com os elementos culturais, tais como: a palavra, o texto, o livro, o filme, as tradições, os ritos. O processo de aprendizagem é uma das principais fontes da construção do conceito (VIGOTSKI, 2009), onde o sujeito apropria-se de tudo o que existe e está posto através da cultura (LEONTIEV, 2004). De acordo com a perspectiva histórica cultural (VIGOTSKI, 2009; LEONTIEV, 2004) o sujeito aprende a partir da construção de seus conceitos nas relações que estabelece com o meio e com o outro na experiência.

No processo de construção do conceito a palavra é a parte material a partir da qual se acompanha as fases do desenvolvimento do pensamento até a construção do conceito em si nas construções narrativas (VIGOTSKI, 2009).

Para compreender a terminologia do que é um conceito, tomamos como definição para este estudo a perspectiva da psicologia histórica cultural de Vigotski (2009). O autor considera que um conceito se desenvolve a partir de uma natureza dinâmica e ativa, como algo em movimento e transformação contínua e de característica funcional.

[...] o conceito não leva uma vida isolada, não é uma formação fossilizada e imutável, mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema [...] (VIGOTSKI, 2009, p.154).

O conceito, portanto, é formado a partir de um movimento de necessidades que surgem nas relações que o sujeito estabelece com o meio. O conceito tem uma função ligada à resolução de problemas.

2.1.1 Palavra, narrativa e pensamento

Vigotski (2009) aponta que a construção de um conceito é baseada num processo de movimento do pensamento que ocorre a partir da colocação de um problema ou surgimento de um objetivo, onde a palavra é empregada como meio através do qual as operações psicológicas são subordinadas e seu fluxo dominado, orientando uma atividade, no sentido de resolver um problema, vinculada à necessidade de um novo emprego significativo da palavra.

Segundo o autor, os novos significados dados à palavra, dados como meio de construção do conceito, transformam o pensamento. Neste estudo, no processo de construção do conceito, a palavra é dada como um instrumento, um meio de significar, que

[...] emergem da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. Tal articulação é considerada em constante mudança, em função do tempo e dos eventos [...] (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 23).

A palavra é parte de um sistema simbólico compartilhado culturalmente que medeia a construção dos significados, os quais dependem da interiorização de uma linguagem e o uso de um sistema de signos como interpretante (BRUNER, 1990). Segundo Bruner (1990) a linguagem é adquirida através do uso, da assistência e interação com as pessoas.

De acordo com Vigotski (2009) a tendência determinante e a necessidade de comunicar-se são fatores determinantes na construção do conceito.

[...] tendência que regula o fluxo dos nossos conceitos e ações, que parte da noção do objetivo a ser atingido por esse fluxo [...] (p.156).

A necessidade funcional de comunicar-se, para resolução de um problema, faz com que os sons adquiram certa significação, tornando-se palavras ou conceitos. Este momento funcional da necessidade de comunicar-se, sem o qual nenhum complexo de sons poderia veicular significados e conceitos, exige uma atividade para solução do problema. (p.158).

As palavras que utilizamos para formar as frases que representam as entidades gramaticais não são as formas naturais da comunicação, afirma Bruner

(1990). De acordo com o autor a narrativa é a forma mais poderosa de comunicação humana, sendo através dela que determinamos a ordem de como as formas gramaticais serão dominadas para organização de nossas experiências.

O impulso humano para organizar a experiência narrativamente é que assegura a alta prioridade destas características no programa da aquisição da linguagem. As narrativas servem como interpretante temporões das proposições lógicas antes da aquisição da linguagem propriamente dita. Portanto, pode-se dizer que há uma predisposição protolinguística, inata, para a organização narrativa e para o discurso que institui a prioridade para a ordem da aquisição gramatical, a qual é também, influenciada pela cultura que equipa com novos poderes de narração (BRUNER, 1990, p.85).

A narrativa é um instrumento para contar não apenas o que aconteceu, mas para justificar a ação, onde o significado do que aconteceu é determinado pela ordem e pela forma da sua sequência (BRUNER, 1990).

A principal característica da narrativa é a sequencialidade. Uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou atores. Os seus componentes, no entanto, não possuem vida ou significado próprios. O seu significado é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo - o seu enredo ou fabula (BRUNER, 1990, p.51).

Bruner (1990) aponta que a explicação narrativa é uma história que convida à reconstituição do que poderia ter acontecido, é uma experiência vicária. A história é a história de alguém onde os acontecimentos são visto a partir de um conjunto particular e pessoal. Ainda segundo o autor as narrativas ambigualmente são relatos da experiência real ou ofertas da imaginação culturalmente configurada e é a necessidade de construção de significado narrativo à experiência que provoca a aquisição da linguagem.

Toda narrativa de um acontecimento é sempre situada em um contexto espaço-temporal. Rossetti-Ferreira (2004) aponta quatro diferentes dimensões temporais dinamicamente inter-relacionadas que se atualizam no aqui-agora dos acontecimentos, onde “o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização, por sua vez, compõem um binômio indissociável” (p.27).

Estas dimensões são compostas pelo tempo presente, ou microgenético, que envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas, construídas socialmente durante nosso processo de socialização. O tempo histórico, ou cultural, é o locus do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. E por último, o tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, que integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

De acordo com Vigotski (2009) através da linguagem e do pensamento o indivíduo transforma ativamente a sua realidade e por ela é transformado num processo dialético. O autor aponta que a construção de conceitos é um ato real e complexo de pensamento que evolui com os significados das palavras e requer o desenvolvimento da atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, tendo o processo de aprendizagem como principal fonte de desenvolvimento.

Vigotski (2009) considera o aspecto genético do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual em três estágios básicos. O primeiro é o estágio sincrético, formado pela pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos, sem relação factual ou concreta, que pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra.

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não informado de objetos particulares [...] mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação [...] razão porque essa imagem é sumamente instável (VIGOTSKI, 2009, p.175).

O primeiro estágio se divide em três fases. A primeira fase da formação sincrética da imagem coincide com o período de provas e erros do pensamento. Na segunda fase a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação

mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. A última e superior fase deste processo se refere a quando a imagem sincrética, que equivale ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, o que marca a passagem para o segundo estágio da construção do conceito, denominado de estágio de formação de complexos (VIGOTSKI, 2009).

O segundo estágio é constituído pelo pensamento por complexo, que é um pensamento coerente e objetivo que conduz a formação de vínculos objetivos e factuais, e ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização, tendo a diversidade de vínculo o traço mais importante. As generalizações, que constituem a base do complexo, são fundamentadas em cinco fases básicas (VIGOTSKI, 2009).

A primeira fase do pensamento complexo baseia-se no tipo associativo, onde o único princípio de sua generalização é a semelhança factual com o núcleo básico do complexo. A segunda fase consiste na combinação de objetos e impressões concretas, com base na complementação mútua, segundo algum traço, que formam um todo único. Esta combinação das coisas resulta em grupos especiais com uma estrutura semelhante ao que costumamos chamar de coleções. O complexo coleções se baseiam em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta (VIGOTSKI, 2009).

A terceira fase do desenvolvimento do pensamento complexo é o que denominamos complexo em cadeia, o qual se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia. A quarta fase que fundamenta as generalizações, que são a base do pensamento complexo, distingue-se pelo fato de seu traço principal tornar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, quando da combinação associativa dos elementos e complexos concretos particulares.

A quinta, e última fase, ilumina todo o caminho anterior de desenvolvimento exposto, e serve como uma ponte transitória para a formação de conceitos,

propriamente dita. Denominamos este tipo de complexo de pseudoconceito, porque embora semelhante fenotipicamente, é muito diferente do conceito propriamente dito, pela sua natureza genética, condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais, que lhes servem de base (VIGOTSKI, 2009).

O último estágio do desenvolvimento do pensamento é o pensamento por conceito, o qual tem como característica principal a formação de vínculos lógicos e abstratos. Na formação do conceito a palavra que designa categorias culturalmente organizadas é um signo mediador e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. As cinco fases do desenvolvimento do pensamento complexo descritas acima, descrevem a história genética real do desenvolvimento da construção do conceito (VIGOTSKI, 2009).

A premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito, no sentido propriamente dito, consiste no fato de que no processo de desenvolvimento intelectual opera-se com conceitos antes de assimilá-los. Ou seja, o conceito “em si” e “para os outros”, o pseudoconceito, desenvolve-se antes que se desenvolva o conceito “para si” (VIGOTSKI, 2009).

2.1.2 Conceitos científicos e cotidianos

Vigotski (2009) compreende o processo de construção de conceito a partir do desenvolvimento de dois processos que são interligados e exercem influência um sobre o outro, a saber, os processos de desenvolvimento dos conceitos cotidianos (espontâneos) e científicos. Eles não estão separados um do outro, nem fluem por canais isolados, mas estão num processo interativo. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos ou científicos é um processo único de formação de conceito que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas que continua indiviso por sua natureza e não se constitui de uma luta ou conflito entre duas formas de pensamento que se excluem (VIGOTKI, 2009).

A formação dos conceitos científicos é entendida como uma generalização que conduz à apreensão de um objeto, a qual é transferida como um novo tipo de

atividade para todos os outros campos do pensamento. Difere da construção dos conceitos cotidianos, onde, de acordo com Vigotski (2009), opera-se com as atividades intelectuais de forma correta, porém sem aplicá-las de forma intencional e arbitrária. É uma forma de pensamento desenvolvido no decorrer da vida diária e das relações imediatas.

A construção do conceito cotidiano aponta uma incapacidade de tomada de consciência do próprio pensamento e de compreensão da lógica das relações, pois sua atenção esta voltada para o objeto. Os saberes concretos e singulares pertencentes aos sujeitos de uma ou outra esfera da atividade comunicativa humana constroem significados e influenciam a construção do conceito cotidiano (VIGOTSKI, 2009). O processo de construção dos conceitos cotidianos, bem como dos conceitos científicos, é uma questão de ensino e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). De acordo com Vigotski (2009)

[...] a chave para a compreensão lógica do desenvolvimento dos conceitos é a análise do processo concebida historicamente e interpretada como reflexos dos estágios mais importantes porque passa o processo real de construção dos conceitos [...] (VIGOTSKI, 2009, p.201).

Verificamos, portanto, que analisar a construção do conceito consiste em acompanhar o processo de desenvolvimento do pensamento através da palavra nas construções narrativas, verificando a história do desenvolvimento do pensamento. Neste processo a formação do pensamento é um processo mediado pela cultura e seus símbolos (VIGOTSKI, 2009).

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DENINIÇÕES DE MORTE

Em campos de estudos distintos tem-se investigado ao longo dos tempos a temática da morte, tais como os campos da: filosofia, sociologia, biologia, psicologia, tanatologia, religião. Estes campos apresentam conceituações sobre a morte que circulam nos discursos científico, profissional e cotidiano, constituindo-se como elementos no processo de construção do conceito sobre a morte.

Na filosofia a morte é considerada um acontecimento simbólico que possui sentido e faz sentido, significando a descoberta da finitude humana, de sua temporalidade e identidade, onde a morte completa o que somos, diz o que fomos. Para a filosofia a morte é um ato solitário, morre-se só, o morto parte sozinho (CHAUI, 2003). Muitas concepções com significados diferentes compõem a concepção filosófica sobre a morte.

Para Sêneca a morte não vem de repente, nos avançamos rumo a ela. Santo Agostinho aponta que morremos cada dia um pouco. Heidegger afirma ser o homem um ser para a morte. Sartre considera que morrer é um absurdo (ULLMANN, 2008). Platão (2004) em sua obra Fédon descreve o diálogo de Sócrates com seus amigos e discípulos antes de sua morte onde o tema constante era o significado da morte.

Para pensar a morte filosoficamente tem-se que superar a alternativa de que a morte seja uma negação absoluta, e a alternativa da admissão de uma vida imortal. Não trata de encontrar um ponto de equilíbrio entre as duas alternativas, nos aponta Cacciola (2007), mas de afastá-las como enganadoras, observando-as de um ponto de vista mais alto, o filosófico. Ainda segundo o autor, a morte é vista como a “musa da filosofia” e a filosofia como “preparação para a morte”, isto, devido à importância do organismo e do ciclo vital no pensamento do filósofo. Segundo Montaigne (2002, apud KUBLER-ROSS, 2008, p.273) “a morte é apenas um instante quando o morrer termina”.

De acordo com os sociólogos Nobeit Elias (1989, apud Agra do Ó, 2008) e Geoffrey Gorer (1963, apud Ariès, 2012) a morte se tornou um *tabu* na sociedade moderna. A morte foi retirada do espaço público e dirigida à esfera privada. Agra do Ó (2008) ressalta que a civilização ocidental silenciou os aspectos biológicos e naturais da morte, cobrindo-os com significados culturais que permitem elaborações de fantasias que mais atrapalham do que auxiliam na construção de uma vida mais digna. Corroborando com a importância de pensar este silenciar da morte na civilização ocidental, Lucena (2003) ressalta que “enxergar a morte como um dado da própria existência significa vê-la com menos fantasias e menos tabus” (p. 2).

Segundo Penna (2005), biologicamente falando, “um ser vivo é aquilo que pode se reproduzir”. No processo biológico de reprodução a morte é um aspecto

presente e necessário para não se desgastar toda a energia que é exigida para a vida. Sendo, portanto, segundo a autora, a morte e a vida partes do mesmo processo evolutivo, onde todos os dias células do corpo morrem e outras se reproduzem.

Kovács (2003) ressalta que do ponto de vista biológico, a morte é conceituada como um processo que se inicia com o cessar da função de um órgão vital, que leva à decomposição de todo o organismo, numa sequência de fenômenos que ocorrem gradativamente nos vários órgãos do corpo. Segundo a autora, dentro deste processo de morrer, a morte encefálica é condição necessária e suficiente para se atestar a morte, uma vez que este estágio do processo é irreversível.

Considerando o contexto social percebemos que o conceito de morte biológica perpassa pelas transformações sociais, políticas e tecnológicas dos anos 60, as quais fizeram surgir à necessidade da constituição de uma ética aplicada às situações de vida (DINIZ, 2001).

Kovács (2003) aponta que o avanço da tecnologia favoreceu a manutenção e prolongamento da vida por meio de máquinas, fazendo com que o conceito de morte biológica, que antes da década de 60 baseava-se no critério de morte por parada cardiorrespiratória, passa-se a ser considerado a partir do critério de morte encefálica. Tais transformações fizeram com que a ética entrasse no debate quanto às complexas realidades emergentes (DINIZ, 2001) e as discussões de temas relacionados à vida e a morte, tais como o prolongamento da vida, morrer com dignidade, eutanásia e suicídio assistido (KOVÁCS, 2003).

Na década de 70, século XX, passa-se a utilizar o termo bioética como um neologismo derivado das palavras gregas *bios* (vida) e *ethike* (ética) que traz em sua raiz a ênfase do domínio do homem, que traz para si próprio as decisões sobre a vida e a morte (TORRES, 2003). Essas transformações sociais nos remete ao que Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) afirmam que a construção dos significados está diretamente ligada às escolhas e às articulações das mudanças de elementos ligados a contextos específicos.

Kovács (2003) e Torres (2003) apontam que a bioética se estruturou sobre os princípios da autonomia, beneficência e justiça. Potter (1970, apud DINIZ, 2001) ressalta que a bioética deveria ser uma disciplina capaz de acompanhar o desenvolvimento científico com uma vigilância ética que ele supunha poder estar isenta de interesses morais. Para tanto, Potter (1970, apud DINIZ, 2001) propõe a ideia de que a constituição de uma ética aplicada às situações de vida seria o caminho para a sobrevivência da espécie humana, a partir do respeito aos valores humanos.

Considerando o já exposto, percebemos a dinâmica da construção do conceito de morte biológica a partir de uma diversidade de conhecimentos que se formaram a partir de necessidades e transformações sociais, políticas e tecnológicas emergentes. Isto corrobora com apontamentos de autores já citados (COMBINATO e QUEIROZ, 2006; BRÊTAS, OLIVEIRA e YAMAGUTI, 2007) sobre a complexidade do fenômeno da morte. Outros conhecimentos que perpassam a construção do conceito de morte são os estudos da tanatologia, que se entrelaçam com as discussões da bioética. Kovács (2008) aponta que esta é uma discussão interdisciplinar necessária nas questões sobre o fim da vida.

A tanatologia é o estudo da morte e do morrer (KOVÁCS, 2008). É um campo de estudo que engloba temas ligados aos

[...] cuidados a pessoas que vivem processos de morte pela perda de pessoas significativas, processos de adoecimento, em decorrência de comportamentos autodestrutivos, suicídio, ou por causas externas, pela violência [...] (KOVÁCS, 2008, p. 458).

De acordo com Kovács (2008), Wilma Torres (1934-2004) constitui-se referência importante nos estudos sobre a tanatologia. Wilma Torres foi a primeira psicóloga brasileira que sistematizou os estudos da tanatologia no Brasil, criando um acervo de dados bibliográficos sobre o tema no Instituto de Pesquisas Psico-Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Corroborando com Wilma Torres (1934-2004), Kovács (2008) destaca que o estudo da violência presente nas guerras e guerrilhas urbanas constituem áreas importantes nos estudos da tanatologia.

Outra obra de grande impacto na tanatologia foi o trabalho de Kubler-Ross (2008), médica psiquiatra, que destacou a importância de ouvir as necessidades de pacientes gravemente enfermos. Seu estudo aponta os vários mecanismos psíquicos que podem estar presente no processo de tratamento de uma doença incurável. A autora resumiu estes mecanismos em cinco estágios, a saber: negação e isolamento, raiva, barganha, depressão, aceitação.

A negação e isolamento é um mecanismo de defesa temporário que pode ser considerado como um “para-choque depois da notícia inesperada” (KUBLER-ROSS, 2008 p. 44) ou numa fase posterior, que serve como um tempo de recuperação, que mobilize outras medidas para lutar pela vida. No segundo estágio, o da raiva, o paciente propaga em todas as direções do ambiente seus sentimentos de revolta, ressentimento, inveja, muitas vezes sem razão plausível.

O terceiro estágio descrito por Kubler-Ross (2008) representa a barganha como sendo uma tentativa de adiamento, feita na sua maioria com Deus, e que na maioria das vezes é mantida em segredo. O estágio da depressão é caracterizado por um sentimento de grande perda, que serve como “um instrumento na preparação da perda iminente de todos os objetos amados” (p.93). O último estágio, aceitação, é marcado por uma “necessidade de cochilar, de dormir com frequência e a intervalos curtos” (p.117), uma diminuição do círculo de interesses, e o encontro com certa paz e aceitação.

Percebemos na obra de Kubler-Ross (2008) que vários são os sentidos e significados que constituíram o conceito de morte dos pacientes terminais que participaram de seus estudos. Nota-se uma pluralidade de pensamentos e verbalizações sobre as experiências vividas pelos pacientes em relação à morte, as quais foram perpassadas por questões de ordem religiosa, financeira, relações familiares, conflitos. Isto nos aponta que a construção do conceito de morte dos pacientes se deu mediado pelos significados construídos nas suas histórias de vida.

Alguns estudos sobre a morte no campo da psicologia compreendem o fenômeno da morte como um processo dinâmico ao longo do desenvolvimento humano, que envolve o período da infância à velhice (HOHENDORFF; MELO,

2009). Deps (1993) ressalta que o processo de desenvolvimento humano em todos os momentos, da infância à velhice, é um processo que envolve ganhos e perdas.

De acordo com Brêtas, Oliveira e Yamaguti (2007) a morte está presente na vida desde o nascimento quando experimentamos, podemos assim dizer, a primeira morte com a ruptura do cordão umbilical marcando o desligamento do feto com o útero materno. Os autores ressaltam que vivenciamos várias outras mortes no processo de desenvolvimento, com significados e sentidos diferentes.

Hohendorff e Melo (2009) destacam que desde a infância tem-se contato com vivências de perdas, que somadas ao conteúdo cultural disponível fazem parte da formação do conceito de morte da criança. Em relação à questão da criança frente à morte, Wilma Torres (1978, p.16) aponta que a "conspiração do silêncio" é uma atitude que pode bloquear o desenvolvimento. Ainda segundo a autora o principal dado das pesquisas realizadas com crianças em relação à morte é o de que "a força da consciência da morte é uma força ativa em todos os níveis de idade" (p.17), e, portanto não devemos afastar as crianças da realidade da morte.

Quanto à compreensão da criança em relação à morte, Wilma Torres (1978) aponta que esta será a partir da sua concepção sobre o fenômeno. A própria criança oferece as linhas mestras daquilo que é capaz de compreender em cada fase do desenvolvimento.

É na fase da adolescência, segundo Hohendorff e Melo (2009), que realmente se entende o significado da morte, apesar de ser uma fase onde há dificuldades de pensar na possibilidade de perder pessoas próximas. Kovács (2005) aponta que os adolescentes estão afastados emocionalmente da morte, uma vez que sua atenção está na busca de seu lugar no mundo e consolidação de sua identidade.

Na idade adulta, de acordo com Hohendorff e Melo (2009), consideramos a morte como um fato possível. Nesta fase do desenvolvimento a morte tem um significado social que acarreta mudanças de papéis e relações na família, quando do falecimento de um membro da família.

Na velhice a possibilidade da morte parece ser mais aceita, uma vez que é vista como o último estágio do ciclo (HOHENDORFF; MELO, 2009). Tem-se o

pensamento de que a morte é uma possibilidade para todos em qualquer fase da vida, o que dirá aqueles que estão na terceira idade, pois se para os outros é uma possibilidade real, para este parece ser o destino, aponta Verderi (2009). De acordo com Kóvacs (2005) a terceira idade é uma etapa do ciclo vital na qual há um número maior de perdas, colaborando para que o idoso pense mais sobre sua finitude.

Vale ressaltar que em se falando da morte como parte do processo de desenvolvimento humano, Wilma Torres (1978) aponta que a morte é uma força propulsora da vida que proporciona o avanço das fases do desenvolvimento humano.

Considerando os apontamentos acima, percebemos que a morte é inerente ao desenvolvimento humano em todas as fases da vida, do nascimento à velhice, sendo um tema que perpassa e constitui as experiências da vida. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento humano sobre a morte, podemos apontar que começamos a morrer quando nascemos.

Discutir o desenvolvimento do sujeito de forma integral e holística é considerar todas as dimensões que constitui suas experiências cotidianas. A religiosidade é uma dimensão que faz parte da experiência humana e perpassa a construção do conceito de morte. Ela se manifesta e é vivenciada de diversas formas. A morte sob o olhar de diferentes religiões apresenta diferentes sentidos e significados.

Na religião islâmica morrer significa separar-se da vida, não sendo a morte o término da existência, mas o começo da eternidade. Os rituais fúnebres praticados são simples, onde o corpo envolto em um pano é levado à mesquita onde são feitas preces fúnebres e enterrado o quanto antes num simples túmulo. A ressurreição, o juízo final, a vida após a morte e a eternidade, são aspectos ligados à vivência da morte no Islã (SILVA; VAZ, 2002).

De acordo com Silva e Vaz (2002), no espiritismo⁸ derivado da doutrina de Allan Kardec, a morte é considerada como um momento em que a alma regressa ao mundo dos mortos dos espíritos, de onde tinha saído para mais uma reencarnação. Neste sentido, a morte dos seres é vista como o esgotamento dos órgãos que leva a matéria à decomposição. A vida do corpo é apenas uma transição, o corpo morre, a alma volta à vida eterna, uma vez que a vida do espírito é eterna. Ainda segundo o autor, para o espiritismo, após a morte a reencarnação da alma é necessária para a purificação e busca da perfeição.

A crença hindu sobre a morte é marcada por um rito de passagem chamado *Samkara*, que significa o ciclo da morte e do renascimento, que se destina a orientar as pessoas em sua próxima existência. Constituí-se ritos fúnebres hindus a cremação numa pira aberta, e o lançamento dos ossos no Rio Ganges, para purificar e libertar o espírito da pessoa. A crença no Karma como a lei de causa e efeito que governa a vida e o renascimento tem ligação com o estado espiritual de quando se morre (SILVA; VAZ, 2002).

O preceito básico dentro da doutrina budista é ter consciência da impermanência e da morte. Este preceito leva ao desapego material e dos prazeres mundanos. Os budistas creem na vida após a morte, no refúgio através do qual é possível redimir-se de más ações na explicação kármica. (SILVA; VAZ, 2002).

Nas diversas culturas encontramos diferentes formas de buscar respostas e dar sentido e significado a morte, nos mitos, na arte, na filosofia e nas religiões, como forma de tornar compreensível o desconhecido (CAPUTO, 2008). Giacoia (2005) afirma que a forma como uma sociedade se posiciona diante da morte e do morto tem um papel decisivo na constituição e manutenção de sua identidade coletiva e na formação de sua tradição cultural. Neste sentido encontramos os estudos de Philippe Ariès (2012), onde estão descritos aspectos históricos e atitudes da sociedade ocidental frente à morte no período da Idade Média ao século XIX.

⁸ O espiritismo é fragmentado em diferentes doutrinas. O espiritismo de cunho politeísta é derivado das religiões primevas vindas da África, sendo os cultos mais conhecidos os da Umbanda, Candomblé e Quimbanda. O espiritismo monoteísta refere-se a doutrina de Allan Kardec, o Kardecismo. (SILVA; VAZ, 2002)

2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS ATITUDES FRENTE À MORTE NO OCIDENTE

Philippe Ariès (2012) é um historiador francês que analisou as representações e mudanças de mentalidade diante da morte do pensamento ocidental considerando uma longa série de séculos, da ordem de milênio (Idade Média ao séc. XIX). Ele aponta que a morte representa um invariante essencial na experiência humana e altera as relações, considerando-se a forma como esta atinge o homem.

Em sua obra “A morte no Ocidente”, composta por ensaios que se tornaram clássicos na bibliografia dedicada ao estudo da morte no ocidente, o autor faz uma análise das mudanças de mentalidade e atitudes diante da morte ligadas às atitudes contemporâneas, ao culto dos cemitérios e dos túmulos e ao interdito sobre a morte, apresentando aspectos relacionados às mudanças de percepção sobre a morte, vista inicialmente como algo familiar e domesticado no mundo medieval e maldita na concepção moderna. De acordo com o autor o conceito de morte no pensamento ocidental ao longo do período estudado transformou-se.

Neste estudo consideramos o recorte histórico feito por Ariès (2012) em relação à mentalidade da morte no pensamento ocidental (Idade Média ao século XIX) para abordar sobre os aspectos históricos das atitudes frente à morte. No entanto, ressaltamos que anterior à Idade Média existia formas de pensar e lidar com a morte própria da época. Ribeiro (2009) descreve que há registros sobre a morte como perda, ruptura, desintegração, fascínio, descanso, alívio, desde o período dos homens das cavernas. Porém, considerando os objetivos deste estudo e o tempo para execução, não abordamos o período anterior à Idade Média. Buscamos apresentar a visão descrita por Ariès (2012) e a possibilidade de um diálogo com outros textos.

2.3.1 A morte domada

A primeira atitude ocidental diante da morte nomeada por Ariès (2012) é definida como a “*morte domada*”, que retrata a advertência dada ao homem por signos naturais, bem como por uma convicção íntima, de que sua hora de morrer chegará. Este momento era vivenciado com um reconhecimento espontâneo, acompanhado por antigos costumes e gestos rituais que deviam ser feitos, como braços estendidos e o estar deitado de costas a fim de que o rosto olhasse sempre para o céu.

Os últimos ritos cerimoniais consistiam em um triste e discreto lamento da vida, dos seres e das coisas amadas. Os rituais cerimoniais não perduravam mais do que aquele momento ritual, e consistiam no perdão de pessoas que rodeavam o leito do moribundo, e que o mesmo julgava necessário perdoá-las e recomendá-las a Deus, na prece feita a Deus confessando a culpa, momento este tido como do ato religioso, na absolvição sacramental dada pelo padre, e inclusive incluía a presença de crianças. Finalizados os atos rituais restava apenas esperar a morte no leito.

Em suma, a morte era esperada no leito e era uma cerimônia pública e organizada pelo próprio moribundo. Todo o ritual era aceito e cumprido com simplicidade sem um caráter dramático ou com manifestações ou gestos de emoção excessivos. Assim se morreu durante séculos ou milênios, de acordo com Ariès (2012). Uma morte familiar, domada, uma resignação ao destino coletivo da espécie.

Outro aspecto destacado pelo autor sobre a morte domada é a coexistência dos vivos e dos mortos. Apesar da familiaridade com que a morte era tratada existia um temor quanto à proximidade dos mortos, sendo assim, os antigos procuravam manter uma separação do mundo dos mortos. A Lei das Doze Tábuas em Roma e o código Teodosiano proibiam enterros no interior da cidade, situando os cemitérios fora das cidades, à beira das estradas. Durante milênios os mortos estiveram afastados das cidades, no entanto, com o culto dos mártires, de origem africana, onde os mesmos eram enterrados nas necrópoles extraurbanas, os mortos foram trazidos para dentro das cidades.

2.3.2 A morte de si mesmo

Outra atitude ocidental diante da morte foi denominada por Ariès (2012) como a “*morte de si mesmo*”. Esta não descreve uma nova atitude ocidental frente à morte, mas de modificações sutis na atitude anterior, que trazem um sentido dramático e pessoal à familiaridade tradicional do homem com a morte a partir dos fenômenos da representação do Juízo Final. Composto estas modificações encontramos o deslocamento do Juízo como evento que ocorre no momento exato da morte, os temas macabros e o interesse dedicado às imagens da decomposição física e a volta à epígrafe funerária e a um começo de personalização das sepulturas. Tais fenômenos trouxeram mudanças na relação entre a morte de cada indivíduo e a consciência dele sobre sua individualidade.

O homem passa a ter a consciência de que é um morto em suspensão condicional e demonstra uma paixão pela vida, a qual manifestava através dos temas macabros encontrados nas artes do século XVI. Quando frente à própria morte cada homem redescobria o segredo de sua individualidade e reconhecia a si próprio em sua morte a partir do reconhecimento da sua mortalidade (ARIÈS, 2012).

2.3.3 A morte do outro

A partir do século XVIII um novo sentido é dado à morte, segundo Ariès (2012). O homem ocidental passa a se ocupar menos com a sua própria morte e mais com a “*morte do outro*”. A morte do outro é um tipo de morte que gera saudade e lembranças, e que inspirou o novo culto dos túmulos e dos cemitérios. No século XIX a morte ganha à natureza marcada pela emoção, choro, suplica e gestos, onde a intolerância da separação causada pela morte é expressa na dor dos sobreviventes, mas não apenas diante do moribundo, pelo simples fato da ideia da morte. Entre os séculos XVI - XVIII ocorreram fenômenos não no mundo dos fatos reais, mas no mundo do imaginário da morte, aponta Ariès (2012).

A partir do século XVI os temas da morte carregaram-se de um sentido erótico. A morte passa a ser associada ao amor – Tânatos e Eros. Este fenômeno é percebido na arte e na literatura, na representação de carrascos atléticos e nus

arrancando a pele de são Bartolomeu, ou no teatro barroco quando instalaram em túmulos seus enamorados, como os dos Capuletos. A partir deste mundo das fantasias eróticas nasce a noção da morte como 'ruptura'. Ainda segundo o autor, outra grande mudança neste período refere-se à relação do moribundo e sua família.

Do século XIII ao século XVIII o testamento era a forma de cada indivíduo exprimir suas vontades quanto às decisões que asseguravam a salvação de sua alma e o repouso de seu corpo. A partir da segunda metade do século XVIII uma mudança na redação dos testamentos aponta um momento muito importante da história das atitudes diante da morte, onde os moribundos delegam aos que lhes são mais próximos parte dos poderes que exercia até então, provocando uma mudança na atitude de "assistência" ao moribundo, onde os assistentes que até então desempenhavam um papel passivo, como figurantes nas preces, agora se tornam ativos (ARIÈS, 2012).

Aproximadamente desde o século XII, na Alta Idade Média, a atitude do luto excessivo diante da morte ritualizou-se e caracterizavam-se por uma indumentária, hábitos e uma duração fixada. Já no período do fim da Idade Média ao século XVIII, o luto possuía duas finalidades: induzir a família do defunto a manifestar durante certo tempo uma dor que nem sempre experimentava na realidade, e defender o sobrevivente contra os excessos da dor, onde através das relações sociais compostas por visitas de amigos, vizinhos e parentes, a dor podia ser liberada sem que sua expressão fugisse dos padrões fixados como convenientes (ARIÈS, 2012).

Este limite de conveniência, no entanto, é rompido no século XIX, onde o luto passa a se desenrolar com ostentação além do usual, como que retornando às formas do luto na Alta Idade Média. Este exagero do luto no século XIX é chamado pelos psicólogos da época de "lutos histéricos", o qual significava uma maior dificuldade dos sobreviventes em aceitar a morte do outro como faziam anteriormente, fazendo com que a 'morte do outro' fosse mais temida que a própria morte (ARIÈS, 2012).

Este novo sentimento em relação à morte da origem a um fenômeno religioso que se estabeleceu como o culto moderno dos túmulos nos séculos XIX e XX. Estes cultos não dizem respeito às práticas folclóricas dos cultos antigos pré-cristãos, uma

vez que houve uma grande ruptura entre as atitudes mentais diante da morte da Antiguidade e as da Idade Média. Os túmulos tornaram-se signos da presença para além da morte, conferindo ao morto uma espécie de imortalidade. Na França e Itália a visita ao cemitério para pôr flores nos túmulos tornou-se um ato permanente da religião como forma de evocar o morto e cultivar sua lembrança – um culto privado, mas também, desde a origem, um culto público. Em meados do século XX volta à cena a ruptura que explica a grande recusa da morte do cidadão século (ARIÈS, 2012).

2.3.4 A morte interdita

Durante o período da Alta Idade Média até a metade do século XIX a atitude ocidental diante da morte mudou, no entanto, num ritmo lento o qual resultou na não percepção destas mudanças pelos contemporâneos, aponta Ariès (2012). A morte tão presente e familiar no passado desaparece e apaga-se, tornando-se vergonhosa e objeto de interdição – a “morte *interdita*”. O sentimento de intolerância com a morte de origem da “morte do outro” foi superado por um sentimento da modernidade: evitar à sociedade a perturbação e a emoção excessivamente fortes causada pela presença da morte e que coloca em risco o pensamento moderno de que a vida é sempre feliz, ou deve sempre parecer ser.

Neste momento de mudança de atitude diante da morte os ritos da morte permanecem, porém inicia-se o processo de escamoteamento, o esvaziamento da carga emocional dramática que evolui de forma acelerada devido ao fenômeno do deslocamento do lugar da morte. Já não se morre em casa, mas no hospital e sozinho. O novo local onde se morre não é mais adequado para as cerimônias ritualísticas como eram presididas pelo moribundo, nem mesmo pela família, a qual fora delegada tal responsabilidade pelo moribundo (ARIÈS, 2012).

A iniciativa quanto às questões relacionadas à morte do sujeito passou para o médico e equipe hospitalar, os quais se tornaram os “donos da morte” e das circunstâncias como ela ocorrerá. Dentro do hospital a morte é tratada como um fenômeno técnico, dividida em pequenas etapas. Neste processo pequenas mortes silenciosas apagaram a ação dramática da morte, ressalta Ariès (2012). Estas

mudanças estão ligadas ao medo do processo de morrer. Rubem Alves (2003) nos apresenta uma importante reflexão sobre alguns motivos que estariam ligados ao medo do processo de morrer.

[...] Mas tenho muito medo do morrer. O morrer pode vir acompanhado de dores, humilhações, aparelhos e tubos enfiados no meu corpo, contra a minha vontade, sem que eu nada possa fazer, porque já não sou mais dono de mim mesmo; solidão, ninguém tem coragem ou palavras para, de mãos dadas comigo, falar sobre a minha morte, medo de que a passagem seja demorada. Bom seria se, depois de anunciada, ela acontecesse de forma mansa e sem dores, longe dos hospitais, em meio às pessoas que se ama, em meio a visões de beleza [...] (ALVES, 2003).

Uma morte aceitável é considerada aquela que seja tolerada pelos sobreviventes, aponta Ariès (2012). A manifestação de comoção deveria ser somente em particular, pois é preciso evitar a emoção tanto no hospital quanto na sociedade. Não se utiliza mais roupas escuras como sinal de luto, desaparecendo as manifestações aparentes de luto. O luto solitário e envergonhado é o único recurso (ARIÈS, 2012).

Estas mudanças de mentalidade alteraram os sepultamentos, não havia mais necessidade de visitar os túmulos, sendo assim, a cremação torna-se a forma dominante de sepultamento, sendo a motivação maior para esta atitude o desejo profundo de fazer desaparecer de maneira mais rápida o que restou do corpo. A cremação põe fim à peregrinação aos túmulos. As atitudes que antes eram esperadas, até mesmo exigidas, diante da morte, tornaram-se proibidas. A proibição da manifestação pública da dor, e a obrigação de sofrer as escondidas passam a agravar os efeitos traumáticos da perda. É colocado um interdito, ou seja, um conjunto de fenômenos que antes eram exigidos, como por exemplo, usar roupas escuras nas manifestações aparentes do luto, passou a ser proibidos (ARIÈS, 2012).

O sociólogo Geoffrey Gorer (1963, apud Ariès, 2012) aponta que a morte se tornou um tabu no século XX substituindo o sexo como principal interdito. Quanto mais a sociedade relaxava seus cerceamentos vitorianos ao sexo, mas rejeitava as coisas da morte, aponta Ariès (2012). O autor destaca que o estabelecimento deste interdito ocorreu de forma repentina e com um profundo sentido. Uma causa imediata provoca esta rápida inversão: a necessidade da felicidade. Manifestar

algum sinal de tristeza seria não estar colaborando para a felicidade coletiva, e sim pecar contra a felicidade, colocando em risco a razão de ser da sociedade: manter o ar de estar sempre feliz, mesmo que esteja no fundo da depressão.

A necessidade de preservar a felicidade e com isto interditar a morte tem sua origem no início do século XX nos Estados Unidos, onde a busca da felicidade estava ligada a busca do lucro e a um crescimento econômico rápido, o que se fazia necessário à supressão radical de tudo o que pudesse lembrar a morte e impedir o objetivo de alcançar a felicidade (ARIÈS, 2012).

Ainda no sentido da morte interdita, como um conjunto de fenômenos relacionados à morte e que passam a ser proibidos (ARIÈS, 2012), está a impossibilidade de dizer, da expressão, como nos aponta Certeau (1998).

[...] a impossibilidade de dizer remonta então bem antes do momento em que os esforços do locutor se anulam com ele. Acha-se inscrita em todos os procedimentos que encerram a morte ou a expulsam para fora das fronteiras da cidade, para fora do tempo, do trabalho e da linguagem (CERTEAU, 1998, p. 298).

Notamos, portanto, que as mudanças do pensamento em relação à morte no período do fim do século XIX início do século XX estavam ligadas à necessidade de resolução de um problema: suprimir tudo o que pudesse impedir o objetivo de alcançar a felicidade. No contexto descrito verificamos o que Vigotski (2009) aponta que o surgimento de uma necessidade e a busca da solução de um problema desencadeia um movimento de transformação do pensamento que constitui a formação do conceito. Percebemos, portanto, que tais mudanças influenciaram a construção do conceito de morte do pensamento ocidental e as atitudes frente à morte até início do século XX.

2.3.5 A morte na cultura indígena Mbyá-Guarani e na cultura africana do candomblé angola

Ao descrevermos sobre o pensamento ocidental e as atitudes frente à morte destacamos alguns aspectos ligados à concepção sobre a morte na cultura indígena brasileira, especificamente da etnia Mbyá-Guarani da ilha da cotinga em Paranaguá, PR, e na cultura africana do candomblé angola.

Na cultura Mbyá-Guarani a morte está fortemente vinculada ao universo religioso (ALVES, 2012). Alves (2012) destaca que como não podemos afirmar a existência de uma única cultura brasileira, não podemos incorrer no erro de afirmar uma única cultura indígena. Prezi (2004) destaca que existe uma pluralidade de culturas indígenas.

Os povos Guarani habitavam as vastas florestas úmidas, cortadas pelos rios da Bacia Platina. Estudiosos estimam em até quatro milhões a população Guarani à época da chegada dos europeus. Resistência e violência são as marcas da existência do povo Guarani no Brasil. O povo Guarani, hoje, são quase quarenta mil, ainda o maior grupo nativo brasileiro. Os principais subconjuntos separados geograficamente ou por diferenças de dialetos são: no sul, o Guarani Mbyá, no litoral leste e sudeste, o Guarani Nhandewa, e no sul do Mato Grosso do Sul os Kaiowá (FOTI, 2004). Neste estudo destacamos alguns aspectos da cultura indígena Mbyá-Guarani ligado à concepção sobre a morte.

Na cultura Mbyá-Guarani o universo religioso, determina a concepção de homem e toda a sua estrutura filosófica, epistemológica, sociológica e antropológica. A compreensão da concepção sobre a morte na cultura Mbyá-Guarani está ligada à concepção do homem como portador de um corpo físico e três almas denominadas: a alma boa ou espiritual, a alma animal e a alma sombra (ALVES, 2012).

De acordo com Alves (2012) após a morte a alma boa irá para o mundo mítico, onde os deuses habitam. A alma animal permanece no mundo dos vivos na forma de um animal causando transtornos aos vivos, e a alma sombra irá permanecer no ar por um tempo, mas não causará incomodo a ninguém. Na cultura

Mbyá-Guarani o corpo doente força a alma boa a se ausentar dele. A morte, portanto, é o resultado do distanciamento definitivo e total do corpo (ALVES, 2012).

A morte nesta cultura não é vista como um tabu, mas como um processo natural que ocorre quando a doença (quando a alma boa afasta do corpo) não é curada. O povo guarani não tem medo da morte, mas sim dos mortos, que podem levar desequilíbrio à vida da comunidade (ALVES, 2012).

Os cemitérios ocupam um lugar de importância na cultura Mbyá-Guarani, sendo um lugar onde é transmitida a tradição cultural do povo, onde se realiza a troca entre os vivos e os mortos. Os cemitérios são construídos na mata afastado das casas. O sepultamento é feito direito na terra. Nos túmulos dos adultos é colocada uma coroa de flores e uma cruz, e nos túmulos das crianças é feito um cercado parecido com um berço e preenchido com flores (ALVES, 2012).

O povo Guarani acredita que quando alguém morre, morre com todos os pecados, e prestará conta a Deus. Ficará habitando um lugar específico até todos os seus pecados serem dirimidos (ALVES, 2012).

Alves (2012) destaca que a morte sofreu várias transformações ao longo da história, e o mesmo ocorreu com a cultura indígena, não sendo possível encontrar culturas intactas semelhantes àquelas narradas pelos desbravadores deste país. Segundo o autor existem diferenças na percepção de morte entre as culturas. A cultura ocidental de influência europeia transformou a morte em tabu, alterou nossa maneira de morrer e de nos relacionar com os outros e com nós mesmos. Nas culturas indígenas ocorreram mudanças na percepção da morte, mas a morte não foi transformada em tabu devido à preservação de ideias e valores religiosos que mantiveram a percepção da morte como algo natural.

Nas religiões de matriz africana a morte é vista como uma passagem para outro estado, o Orum, passagem na qual o sujeito se encontra com Deuses, Orixás, Inkisses, Voduns. Com origem na sociedade Bantu originária do Sul da África, o candomblé angola foi formado pelos primeiros negros que chegaram ao Brasil no período colonial (TEIXEIRA, 2012).

De acordo com Teixeira (2012), que descreve sua investigação sobre a morte no candomblé angola mostrando uma etnografia do ritual Pangu Nvumbi ou Mukondu (ritual do morto), a morte é festejada no candomblé angola em homenagem aos ancestrais através do ritual Pangu Nvumbi. Durante o ritual as oferendas representam as obrigações do morto e as nações do candomblé, e os cânticos são entoados com o objetivo de saudar os antepassados africanos.

Ainda de acordo com Teixeira (2012) o Ritual do Morto representa uma passagem simbólica, onde tudo é simbolizado, a morte é simbolizada. No ritual os orixás traduzem o significado da morte apaziguando a mentalidade de morte, e recebem o sujeito num sono tranquilo e confortável para uma viagem. Tem-se então, no candomblé angola, a concepção de que os orixás da morte é a agregação entre o homem e a natureza (TEIXEIRA, 2012).

O Ritual do Morto no candomblé angola é uma obrigação para os ancestrais e sua função é iniciar o egun. A importância deste ritual está na aproximação do núcleo familiar e seus ancestrais. A morte neste contexto é considerada como continuidade da família (TEIXEIRA, 2012).

2.4 SOCIEDADE ATUAL E O CONCEITO DE MORTE

De acordo com Kóvacs (2012) estamos convivendo com diferentes mentalidades sobre a morte no século XXI, a saber, a morte interdita, também descrita por Ariès (2012), a morte escancarada e a morte reumanizada.

2.4.1 A morte interdita, escancarada e reumanizada

Segundo a autora, a morte escancarada esta presente em situações de violência nas ruas, catástrofes, desastres, homicídios, suicídios, e nas milhares de imagens de morte exibidas pelos meios de comunicações, principalmente pela TV, de forma banalizada e impessoal.

Santos (2007) ressalta que a morte tem feito parte de nosso cotidiano, invadindo nosso dia a dia através do rádio, dos jornais e dos noticiários das TVs que fazem chegar notícias de guerras, mortes das mais variadas formas, epidemias, violência das grandes metrópoles, acidentes e as ameaças de extinção global, seja por desgastes dos recursos naturais, bem como pela presença de armas de destruição em massa.

Kovács (2012) destaca que é necessário pensar sobre a morte escancarada. Ela deixa as pessoas sem defesas, vulneráveis e expostas, dificulta a proteção e o controle de suas consequências, fazendo com que a vida perca o valor, gerando uma grande sensação de medo, vulnerabilidade e uma insensibilidade frente à morte e o morrer.

O processo de reumanização da morte, apontado por Kovács (2012), é parte do movimento dos cuidados paliativos, o qual contrapõe a ideia da morte que causa medo, a saber, a morte medicalizada, marcada pela solidão, desconhecimento e medo. Ainda segundo a autora, o movimento dos cuidados paliativos é uma abordagem de cuidado às pessoas com doenças terminais que busca preservar a dignidade da pessoa durante o processo de morrer, favorecendo um espaço de despedidas, preparação para o momento da separação, dentre outras questões importantes ao moribundo e à família.

Considerando as descrições e conceituações sobre a morte apresentadas neste texto, percebemos parte da complexidade que constitui o processo de construção do conceito de morte devido à diversidade de elementos que perpassam a construção deste conceito. De acordo com Santos (2007, p. 13) “até hoje não se chegou a um consenso (...) a respeito do que é a morte”. Kovács (2012) ressalta que na sociedade atual o sentido da morte e a tradição dos rituais foram esvaziados e a abrangência do sagrado foi reduzida, o que favoreceu certas vivências, como as de sentimentos como o da solidão.

A atividade social e psicológica atua de forma integrada (BORGES, 2006). A atividade é a principal categoria de formação do psiquismo e pressupõe a ação do indivíduo sobre o meio e sobre si mesmo, através de uma relação dialética

(LEONTIEV, 2004). Desta forma buscamos verificar alguns significados dos ritos fúnebres do pensamento ocidental, por serem atividades compartilhadas socialmente.

Estudos sobre elementos culturais possibilitam a compreensão da formação do pensamento de um povo sobre determinados fenômenos, uma vez que a cultura é parte da natureza de cada pessoa (VIGOTSKI, 2009). A cultura é uma construção essencialmente semiótica, uma teia de significações tecidas pelo próprio homem, composta de significados que o homem dá às suas ações e a si mesmo (GEERTZ, 2000).

Neste estudo delimitamos a compreensão da construção do conceito de morte em sua dimensão simbólica, que representa o fruto da interação do indivíduo com o meio físico e social no qual está inserido através de mediadores (VIGOTSKI, 2009), compreendendo aspectos históricos e culturais envolvidos na construção do conceito de morte. Neste sentido, tomamos alguns ritos e costumes fúnebres ocidentais como atividades sociais e buscamos descrevê-los para a compreensão do processo de formação do conceito de morte.

2.5 RITOS FÚNEBRES

Os rituais possuem seus espaços em nossa sociedade contemporânea e não estão associados à apenas momentos formais ou religiosos de nosso cotidiano, afirma Rodolpho (2004) no seu levantamento da produção bibliográfica sobre os ritos de passagem. Segundo a autora os ritos “concedem autoridade e legitimidade quando estruturam e organizam as posições de certas pessoas, os valores morais e as visões de mundo” (p.139), emprestando formas convencionais para organizar certos aspectos da vida social.

Os rituais podem ser profanos, religiosos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados, não interessando o conteúdo explícito, mas suas formas específicas de convencionalidade, redundância, que combinem palavras com ações (PEIRANO, 2003) evidenciando relações sociais ou o sagrado. Como exemplo temos os ritos escolares que vivenciamos desde cedo e que organizam as atividades, como por

exemplo, os ritos de chegada, ordem, atividade, rito de passagem do colégio para a universidade, os trotes dos calouros. São atividades que atribui novas identidades e papéis dentro de um grupo. Os rituais tem relação com o cotidiano e estão presentes em nossa vida em eventos religiosos ou não. (RODOLPHO, 2004).

Sendo os rituais, atividades que tem relação com o cotidiano, envolvem as relações que os sujeitos estabelecem com o meio. Leontiev (2004) aponta que a atividade humana é o processo que media as relações que o sujeito estabelece com a realidade na construção dos significados e sentidos.

De acordo com a perspectiva de Leontiev (2004) a partir de diversas atividades sociais, aptidões especificamente humanas se cristalizam neste mundo e são apropriadas pelas gerações futuras através da relação com os fenômenos do mundo circundante e de outros homens no processo de comunicação. O autor afirma que o processo de aquisição da cultura humana só é possível através das diversas formas de educação que tem como ponto principal a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes.

[...] toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p.291).

Ainda segundo Leontiev (2004) é pela atividade que os homens criam objetos para satisfazer suas necessidades e os meios de produção destes objetos. No decurso de sua atividade os seus conhecimentos cristalizam-se em produtos materiais, intelectuais, ideais. O saber de uma geração forma-se também a partir da apropriação dos resultados da atividade das gerações precedentes.

Portanto, a compreensão da construção do conceito de morte constitui-se também da compreensão das atividades sociais relacionados com a morte, como por exemplo, os rituais fúnebres.

2.5.1 Definição de ritual

Mariza Peirano (2003) aponta que a definição de um ritual “precisa ser etnográfica, isto é, aprendida pelo pesquisador em campo junto ao grupo que ele observa”, sendo importante na análise dos rituais não ser levado unicamente por nossos valores de racionalidade ou critérios de nossa sociedade. A autora fornece uma definição operativa de ritual, definida inicialmente pelo antropólogo Stanley Tambiah.

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [...]; no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [...]; e, finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [...]. (PEIRANO, 2003).

Destacando o aspecto da cristalização dos conhecimentos humanos através de suas atividades e a aquisição cultural (LEONTIEV, 2004), e considerando a influência judaico-cristã na formação do pensamento ocidental (CAPUTO, 2008), dirigimos neste ponto um breve olhar sobre os rituais e costumes em relação à morte vivenciados pela cultura judaica e cristã, e alguns ritos e costumes fúnebres brasileiros.

2.5.2 Ritos e costumes fúnebres judaico/cristão

A cultura judaica diz respeito a quase quatro mil anos de história. A preservação desta cultura não se sustenta apenas na narrativa, sua manutenção se dá de forma dinâmica, inacabada e direcionada para a atualidade, onde a memória judaica adquire sentido através da repetição do ritual, a partir de onde sua história se refaz. Como exemplo, temos a narração do êxodo do Egito, um dos mandamentos

da Torá, que ordena: “Naquele dia contarás a teu filho”. O sentido do relato não é didático, mas vivencial, não é com intenção intelectual do fato histórico, mas a repetição simbólica da experiência original (SENDER, 2001). De acordo com Sender (2001) a האגדה (Hagadá)⁹ determina que

[...] mesmo que sejamos todos sábios, todos entendidos, todos conhecedores da Torá, ainda assim temos o dever de contar a respeito do êxodo do Egito. E todo aquele que mais se estender contando a respeito do êxodo do Egito elogiado será (SENDER, 2001, p.20).

Dentre os costumes e ritos fúnebres judaicos em relação ao corpo do morto, vemos a influência da crença na ressurreição como um aspecto ligado a não aceitação da prática da cremação e embalsamento. Para o judaísmo o corpo não deve ser cremado porque os corpos de algum modo serão devolvidos à vida pela ressurreição. O sepultamento no costume judaico é considerado um sinal de respeito, e segue um ritual elaborado de purificação (CHAMPLIN, 2008).

No ritual o cadáver é usualmente lavado, e algumas vezes unguido com óleos aromáticos, e então envolto em um pano e preparado por parentes e amigos. A lamentação e o choro são aspectos que fazem parte do processo de sepultamento. Estas manifestações devem contar com a participação da família, mesmo que seja apenas de forma ritual. Sete parentes são obrigados a rasgar as próprias roupas antes do funeral: filho, filha, mãe, pai, irmão, irmã e cônjuge (CHAMPLIN, 2008; LAMM, 2000).

O costume é sepultar os mortos do lado de fora das muralhas das cidades no mesmo dia do seu falecimento, por temerem a contaminação cerimonial. O serviço fúnebre é simples e breve, consiste na leitura de uma seleção de Tehilim (Salmos), em ressaltar boas qualidades do falecido, as quais os sobreviventes procurarão implantar em suas vidas, e em uma prece memorial pedindo a Deus que abrigue a alma do falecido. O local do sepultamento é visitado durante as primeiras semanas após o enterro em respeito ao finado (CHAMPLIN, 2008; LAMM, 2000).

⁹ “Narrativa”; leitura de passagens que relatam a história do povo judeu e sua saída do Egito (HATZAMRI e HATZAMRI, 2000)

Nos funerais judaicos não se utiliza flores e é proibida a exposição dos restos mortais. As condolências à família são feitas durante os sete dias especiais de luto chamados Shivá (LAMM, 2000), que representa um processo com procedimentos que tem o propósito de apoiar a alma do falecido no período do julgamento e purificação, e o estabelecimento da Matzeivá, a lápide definitiva sobre a sepultura, representando literalmente e simbolicamente a colocação de uma pedra sobre os aspectos mais densos da alma (SENDER, 2001).

Para o sepultamento utiliza-se um caixão com pouca madeira e faz-se o uso de pouca mortalha para que o corpo fique o mais próximo possível ao solo. Ao sair do cemitério costuma-se arrancar um pouco de grama para demonstrar que o falecido brotará de novo à vida quando da ressurreição dos mortos (LAMM, 2000). Para o judaísmo a morte é vista como parte natural da existência humana, sendo o alvo viver uma vida longa e ativa e morrer em paz (RIPOLLI, 2012).

As religiões judaica e cristã são consideradas como religiões irmãs, desenvolvidas simultaneamente dentro de contextos históricos que podem ser comparados (NOGUEIRA, 2011). No entanto, segundo McGinn (1991, apud NOGUEIRA, 2011), o cristianismo introduz novos elementos.

o cristianismo foi caracterizado pela crença em Deus ter se tornado presente em Jesus Cristo, o qual, desde a sua ascensão ao céu, tornou-se acessível através da palavra e do rito no meio da comunidade dos crentes (MCGINN, 1991, p.64).

O sentido da morte na cultura do cristianismo primitivo¹⁰ é visto como um acontecimento de grande alegria, pois esta é uma porta para a eternidade e estar com Cristo (RIPOLLI, 2012). Deste modo, é na morte e pela morte que o cristão primitivo espera entrar em um estágio intermediário, vivenciado através de um sono profundo, do qual acordará no dia da ressurreição (CAPUTO, 2008). A noção de uma “vitória sobre a morte” através da ressurreição de entre os mortos é uma das bases da crença cristã (CALDAS, 2004). Segundo Fleck (2004, apud GIACCOIA,

¹⁰ A denominação “cristianismo primitivo” compreende o período que vai da morte de Jesus até a chamada “conversão de Constantino” (306-337), ocorrida ao que parece no ano de 337 d.C. (CALDAS, 2004)

2005) “essa ideia introduziu uma nova percepção e poupou gerações ao longo de séculos da ideia aterradora do fim definitivo”. Ainda segundo o autor,

o homem cristão deveria acreditar que somente ao morrer iniciaria a verdadeira vida, assim os ritos fúnebres, o sermão e a missa faziam parte de uma educação para enfrentar a morte, ou por outra, inculcar um determinado ideal de eternidade, relacionado com as maneiras de viver, de se conduzir na vida, incluindo a maneira certa de entender e aceitar a morte (FLECK, 2004, p.216).

Os cristãos criam que a comunhão os unia, não somente entre si e com Jesus Cristo, mas também com seus antepassados na fé. Por isso, costumavam se reunir juntos nas catacumbas no aniversário de morte de seus antepassados para celebrar a comunhão (GONZÁLES, 1995, apud Neto, 2010). As catacumbas eram necrotérios judaico-cristãos subterrâneos públicos, e também serviam de lugar para que pessoas judaico-cristãs realizassem celebrações e reuniões clandestinas, por ser a religião cristã proibida até o Édito de Milão em 313. A catacumba era considerada um território religioso o qual não deveria ser violado, o que era considerado um crime. (REIMER, 2010, apud NETO, 2010). Não havia cemitérios para os primeiros cristãos, e sim, túmulos escavados no solo, que variavam de acordo com a posição social. De acordo com Daniel-Hops (2008, apud NETO, 2010) o tipo de túmulo mais comum era “uma espécie de caverna ou escavação, uma cripta cortada na rocha, com um pequeno vestíbulo na entrada” (p.378).

Era parte dos ritos funerários dos primeiros cristãos um especial cuidado com o corpo quando a morte chegava, já que este era criação direta de Deus. Segundo Daniel-Hops (2008, apud NETO, 2010), o corpo jamais poderia ser abandonado, seguia-se então, o ritual de no momento em que morresse os olhos do morto deveria ser imediatamente fechado, beijado e lavado com perfumes próprios como o nardo, a mirra e o aloés, e não era velado por muito tempo, em geral, oito horas a partir do momento da morte.

Ainda segundo o autor o morto era levado em uma liteira aberta carregada por parentes e amigos. Era um momento de muito barulho porque era indecente não chorar alto, “as pessoas chegavam a alugar pranteadores profissionais (...) que lançavam gritos agudos durante todo o trajeto, e flautistas que extraíam sons tristes

de seus instrumentos” (p.376). O autor aponta que terminados os rituais fúnebres a família participava de uma refeição e recebia as condolências de amigos que não foram à cerimônia. O luto durava trinta dias, onde nos primeiros três não se fazia trabalho algum e nem respondia a cumprimentos recebidos.

Silva e Silva (2009) apontam que os elementos culturais presentes nos costumes e fazeres de heranças passadas, constituem o que entendemos como conceito de tradição. A tradição é transmitida pelo exemplo ou pela palavra.

A palavra tradição teve originalmente um significado religioso: doutrina ou prática transmitida de século para século, pelo exemplo ou pela palavra. Mas o sentido se expandiu, significando elementos culturais presentes nos costumes, nas Artes, nos fazeres que são herança do passado. Em sua definição mais simples, tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente. É um conjunto de práticas e valores enraizado nos costumes de uma sociedade (SILVA e SILVA, 2009, p.405).

Ainda segundo os citados autores a tradição tem vários significados: conservação e resgate de períodos passados considerados gloriosos, forma de legitimar novas práticas apresentadas como antigas. Atualmente a tradição não é considerada como um conceito imóvel, e sim um conceito em transformação. Está ligada ao folclore, à cultura popular e à formação de identidades. Neste sentido, destacamos a presença da mediação como um processo ligado às atividades ritualísticas.

Vigotski (2009) apresenta o conceito de mediação como um processo onde o homem interage com seu ambiente a partir do uso de signos, que são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Os signos são orientados internamente através do pensamento e da linguagem como uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo.

2.5.3 Alguns ritos e costumes fúnebres no Brasil

Diferentes ritos e costumes fúnebres da cultura brasileira podem ser identificados na história. Comumente costuma-se pensar nos ritos e costumes

fúnebres brasileiros como práticas de origem local. No entanto, estudos mostram que a origem de vários ritos e costumes fúnebres são heranças portuguesa, italiana e germânica, para além das judaicas, que foram introduzidas na cultura brasileira.

Vale ressaltar, antes de descrever alguns ritos e costumes fúnebres no Brasil, sobre a influência dos judeus Sefaradins no Nordeste brasileiro. Sobreira (1992) discute sobre a influência judaica no Nordeste, afirmando que a população branca do Nordeste descende em sua maioria de cristãos-novos de origem judaico-sefaradi (SOBREIRA, 1992).

Uma das evidências judaicas na cultura nordestina destacada pelo autor, que se relaciona com nosso estudo, está ligada a costumes do interior do Nordeste que retêm o hábito de usar mantilhas negras, e enterrar os mortos envoltos em peças de linho branco sem costuras, nem cortes (SOBREIRA, 1992).

2.5.3.1 Dia dos Finados – vista aos mortos e encontro dos vivos

Um dos costumes trazido para o Brasil pelos portugueses foi o “Dia de Finados” – dia dos mortos (*Omnium Fidelium Defunctorum* – dia dos fiéis defuntos). É um rito mortuário celebrado anualmente, no segundo dia de novembro, como forma de homenagear os mortos, como nos aponta Araújo (2009). É uma expressão religiosa. Uma forma contemporânea de peregrinação, o moderno culto aos mortos, cujo rito principal é a visita aos cemitérios. Tem sua origem no ocidente com o abade beneditino Odilon, do Mosteiro de Cluny na França, por volta do ano 1.000 (GONÇALVEZ, 2001, apud ARAÚJO, 2009).

O aspecto básico deste ritual é seu caráter religioso que faz com que este fenômeno ultrapasse a esfera do privado para o público. Neste sentido, de acordo com Ariès (2012) a visita ao cemitério é o “culto privado [...] mas também, desde a origem, culto público” (p.50). Durante as visitas as pessoas costumam acender velas no cruzeiro ou nos velários, limpar e cuidar da sepultura, ou fazer reformas nas placas de identificação, plantar ou depositar flores nos túmulos e rezar. (ARAÚJO, 2009). Tomasi (2011) refere-se ao dia de finados como dia de visita aos mortos e encontro dos vivos.

2.5.3.2 *Carpir – o lamento nos velórios*

Outra herança portuguesa em relação aos ritos e costumes fúnebres é a tradição de carpir, que remonta ao estado do Piauí, da época da colonização (PINHEIRO, 2009, apud MORAIS, 2013). As carpideiras são retratas no poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. Eram mulheres pagas para cantar e chorar pelo morto. Na cantoria das excelências as carpideiras narram a história da alma de um morto na travessia do Jordão, quando é atrasado por um demônio que o questiona quanto ao que leva consigo, ao que a alma responde: cera, capuz e cordão, e a Virgem da Conceição. (ANGELOZZI, 2008).

Carpideiras ou Cantadeiras de Excelências, assim são conhecidas como as mulheres ligadas à tradição cultural de acompanhar o moribundo com rezas ao longo da sentinela ou velório. Carpir significa o lamento que pesa em cada excelência, são orações e rezas para encomendar os mortos, exalta a alma do defunto na hora da morte (PINHEIRO, 2009, apud MORAIS, 2013). Homens também faziam o papel de acompanhar o moribundo no velório. Eles entoavam os benditos. Eram conhecidos como o capelão que “puxava as rezas” (MORAIS, 2013).

A prática de carpir resistiu ao tempo pelo significado na religiosidade popular, servindo como campo de sociabilização na qual as relações sociais são alimentadas nas pequenas comunidades, principalmente pela ausência de padres. É uma herança do período colonial. O Carpir para as famílias do sertão deve ser compreendido como um costume, cultural e historicamente elaborado e transmitido por tradição oral, presente na contemporaneidade (MORAIS, 2013).

2.5.3.3 *Missa do sétimo dia e de corpo presente*

Segundo Pereira (2013) a missa de sétimo dia é um ritual e costume fúnebre transmitido pela tradição. De acordo com o autor a tradição esta ligada ao território da imaginação e crenças, como a de que se não houver missa do sétimo dia a alma do morto não entra no céu. É uma prática que faz parte da cultura religiosa do povo brasileiro. A missa do sétimo dia, segundo Tomasi (2011), é o primeiro de um

conjunto de outros rituais que se seguem ao enterro do morto. Após sete dias da morte os parentes do morto pagavam aos cantores da igreja que cantavam na prática da encomendação. O pagamento mais comum era a oferta de uma “cafezada” após a celebração de sétimo dia.

Após a missa de sétimo dia é comum a entrega da lembrancinha ou cartão de recordação que informa o nome completo do morto, data de nascimento e morte, foto e frases que sintetizavam o que o morto foi em vida, bem como passagens bíblicas e imagens sacras. Outras celebrações como as missas em homenagem ao morto fazem parte de um conjunto de rituais pós-morte, tais como: as novenas, a visitação ao campo-santo, a celebração do dia de finados, a obrigatoriedade social do luto de um ano (TOMASI, 2011).

O luto era manifestado por amigos e familiares conforme o costume da época e o grau de parentesco com o morto. Uma forma comum de manifestação do luto era o uso de vestimentas pretas e o recolhimento social que demonstravam fidelidade à memória do morto. (TOMASI, 2011). De acordo com Pereira (2013) a missa do sétimo dia tem ligação estreita com o luto como atividade que marca simbolicamente o retorno da normalidade do cotidiano da vida dos familiares após o episódio da morte. O autor ainda destaca que no nosso tempo, século XXI, o luto é vivido de forma discreta, sem os sinais exteriores que o caracterizavam no passado, porque nos dias atuais a morte é empurrada cada dia mais para os bastidores da vida social.

Durante a maior parte do século XX a missa de corpo presente não era comum. Depois da encomendação do corpo através das bênçãos do padre e a celebração onde se faziam orações, os ofícios e os cânticos durante aproximadamente uma hora e meia, seguia o sepultamento, o corpo era levado da igreja até o cemitério. (TOMASI, 2011).

2.5.3.4 Fotografia mortuária

A história da fotografia mortuária mostra que o objetivo principal desta atividade era celebrar a passagem para vida eterna. Era um rito que tinha natureza

de culto. A fotografia envolvia em sua criação à ideia do sono eterno. Na sua origem esta atividade de fotografar o morto tinha a intenção de ser uma última lembrança e remeter a ideia de uma boa morte. A fotografia mortuária tem herança em uma tradição pictórica de imagens pós-morte - os retratos baseados em uma pictorialidade cristã (CAMPOS, 2010).

Blume (2013) aponta que o costume de fotografar os mortos era parte da bagagem cultural trazida principalmente pelos imigrantes italianos e alemães, e de acordo com Rela, Testone e Rocca (2010) foi adotado tanto na zona urbana como no meio rural. A fotografia mortuária servia também como forma de comunicação da morte, a partir de cópias do registro fotográfico que eram enviadas a parentes distantes e a amigos (RELA, TESTONE e ROCCA, 2010).

No século XIX o registro fotográfico ficava restrito a membros de famílias ricas devido ao alto custo da fotografia. A partir do século XX a fotografia tornou-se mais barata e popularizou-se o acesso ao registro da fisionomia do ente falecido. (BLUME, 2013; CAMPOS, 2010).

Blume (2013) e Rela, Testone e Rocca (2010) discute a presença da fotografia nos rituais fúnebre como uma forma de ajudar no processo de elaboração do luto, ajudando a reduzir a dor da perda. A estética das fotografias mortuárias que buscava a bela morte, a morte romântica do século XIX, através dos aspectos de tranquilidade e serenidade retratados poderia trazer consolo à família pela certeza que seu ente havia feito uma boa passagem para o outro mundo. Nas colônias nas falas: “Dir-se-ia que dorme”. As fotografias mortuárias continham uma carga de significados que resumiam a breve existência do ser amado (BLUME, 2013).

Através da fotografia mortuária algumas famílias evidenciavam sua riqueza por meio do requinte dos objetos utilizados no velório. Os elementos simbólicos utilizados na fotografia deixavam evidente a importância do morto e da família para a sociedade. Práticas cotidianas em relação à morte no século XIX, características do grupo social como postura, roupas e gestos são percebidas através das fotografias mortuárias (BLUME, 2013).

Rela, Testone e Rocca (2010) afirmam que a fotografia é um objeto de narração que possibilita a construção de uma memória visual e que revela aspectos do cotidiano, tornando-se um documento que fala sobre a história. Constitui-se um registro imagético de práticas culturais funerárias.

A imagem do morto traduzia o desejo de perenidade e congelamento do momento pós-morte, retendo a face da boa morte. Os olhares contemporâneos percebem as fotografias mortuárias com perplexidade e como uma forma de prolongar a dor e uma atitude mórbida, por fixar a morte como elemento de recordação (BLUME, 2013). O tabu em torno da morte, apontados por Ariès (2012) e Kovács (2012), fica nítido pelo terror em olhar este tipo de fotografia. As fotografias mortuárias registravam os mortos no leito de morte ou em caixões de madeira.

A compreensão da morte como um fenômeno histórico e cultural constitui-se também da compreensão das atividades sociais relacionadas com a morte, tais como os rituais fúnebres. Através dos ritos e costumes fúnebres, atividades sociais como a confraternização e o reencontro de pessoas tornam-se comuns. A atividade construída devido à morte passa a ser também uma atividade que celebra a vida, uma vez que enquanto alguns choram dentro da casa onde o morto é velado, outros celebram o reencontro nas proximidades da casa através de conversas descontraídas e risadas (BLUME, 2013).

Através das múltiplas formas de relações que o homem estabeleceu, e estabelece, com a morte ao longo do tempo, como descrito, o conceito de morte se forma e transforma influenciado pela cultura e as necessidades individuais, frente à necessidade de atitudes de enfrentamento. Este processo de transformação e formação ocorre, também, a partir dos espaços culturais de formação histórica e social dos sujeitos.

3 CINEMA, EDUCAÇÃO E MORTE

O cinema como espaço cultural importante na construção histórica e social do sujeito pode em sua relação com a educação ser um instrumento para tomada de consciência sobre aspectos sociais, culturais e históricos. Neste estudo faremos uma reflexão sobre a relação do cinema e da educação e verificaremos o processo de construção dos significados dado a morte a partir do uso de signos na narrativa fílmica *Morte e Vida Severina*.

3.1 CINEMA E EDUCAÇÃO

Como importante elemento na construção histórica e social do sujeito, faz-se necessário pensar a relação do cinema com a educação. Educação não restrita àquela ministrada no interior da escola, mas, de acordo com Duarte (2002), como um processo de socialização, como um fenômeno educacional, que ocorre na família, na escola, na igreja, etc, e nas várias interações não intencionalmente pedagógicas, como as relações de trabalho, dos grupos de pares, etc. O conceito de socialização, neste texto, é definido a partir da perspectiva de Georg Simmel, onde o conceito é entendido como um processo em que há a participação ativa do indivíduo, transformando e sendo transformado pelo mundo social (DUARTE, 2002).

De acordo com Favaretto (2004) o nascimento da relação do cinema com a educação está ligado à educação propriamente escolar, e a interesses políticos, sociológicos e religiosos. O autor cita interesses como: os dos educadores ligados às reformas da Escola Nova, com o entusiasmo pedagógico da década de 20 e 30, no período da formação do Brasil moderno; de intelectuais que viam no cinema uma possibilidade de repensar o humanismo; nas atividades dos clubes de cinema e proliferação de cine-clubes; na fundação de cursos e revistas de cinema, como respondentes pela valorização do cinema para mais do que uma atividade de entretenimento.

De acordo com Medeiros o cinema esta presente na escola há muito tempo. O autor aponta concernente a Favaretto (2004), que com o projeto político do Estado brasileiro na década de 1930, em consonância com o ideal pedagógico voltado para a formação da nacionalidade e da cidadania brasileira, no início do século XX, o

cinema educativo foi induzido pelo Estado, com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Este cinema, no entanto, foi apropriado apenas de forma instrumental, contribuindo com a disseminação de hábitos e comportamentos identificados com os padrões da cultura burguesa, não gerando, no entanto, renovação das práticas pedagógicas, ressalta a autora. A relação do cinema com a educação é reforçado por Favaretto (2004) apontando que no período da década de 20 e 30 foi recomendada a integração do cinema nas práticas pedagógicas.

Ainda a respeito do lugar do cinema na escola, Duarte (2002) aponta que a produção cinematográfica, o filme, aparece na prática escolar como uma ferramenta didática secundária, como mero complemento de atividades consideradas verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, não sendo reconhecido, portanto, o seu valor cultural e social. A realidade brasileira em relação à produção cinematográfica difere da maioria dos países desenvolvidos, especificamente na Europa, onde o cinema é entendido como forma legítima de expressão cultural, e é utilizado como estratégia para educação nacional na construção e preservação de identidades nacionais e culturais, ressalta a autora.

Tomando as considerações de Favaretto (2004), o filme não deve ser tomado apenas como motivação para temas e problemas, ou como uma técnica. Tomar o filme como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, ressalta o autor. Medeiros (2011) aponta o uso do cinema como um objeto de experiência estética, do conhecimento, da sensibilidade e de múltiplas linguagens. O autor ressalta a importância de o trabalho escolar formar leitores de imagens capazes de dar sentido estético e ético à produção de conhecimento na contemporaneidade, resgatando a condição de diversidade do mundo. O cinema na educação deve tratar de um encontro com a expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permita a experiência estética, de acordo com Teixeira (2011). Segundo o autor,

[...] a relação e a construção do conhecimento, os caminhos do aprender e do ensinar, podem trazer sonhos [...] conhecer abre caminhos, possibilidades [...] a sensibilidade, a imaginação pode modificar nossa compreensão do mundo e da vida, fabricando sonhos, desenhando projetos, renovando esperanças, tanto quanto pode frustrar, oprimir, diminuir, restringir [...] (TEIXEIRA, 2011, p. 183).

A concepção de experiência estética neste texto baseia-se na perspectiva de Bakhtin (1997) desenvolvida em seu texto “O autor e o herói na atividade estética”, onde o autor posiciona o social, o histórico e o cultural como elementos imanentes ao objeto estético (as múltiplas redes de relações axiológicas-culturais expressas na atividade estética), e ao estudo da arte.

Para Bakhtin (1997, p.278), o estético, sem perder suas especificidades formais, está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador. É o posicionamento valorativo do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético. É a partir dele que se construirá o herói e o seu mundo, isto é, se enformará o conteúdo do objeto estético (FARACO, 2011, p. 22).

Teixeira (2011) aponta que as experiências que desenvolvam não apenas a dimensão técnico-instrumental, mas também as dimensões estético-expressiva e ético-moral devem estar presentes no ato de educar, uma vez que, é um processo de formação humana. O autor ressalta que a utilização do filme na educação não é a salvação de todos os problemas, mas é preciso considerar que o cinema influencia e é influenciado pela educação.

O cinema no contexto educacional, de acordo com Favaretto (2004), deve ser considerado um dispositivo de problematização da cultura. Neste contexto, problematizar consistiria em “desestabilizar hipóteses, analisar criticamente cada argumento a partir de outros pontos de vista, atualizar significações ideológicas, éticas e estéticas” (FANTIN, 2007, p. 10). Vale ressaltar que Duarte (2002) aponta que para se trabalhar com o cinema com fins pedagógicos, é necessário conhecer pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Neste sentido, Teixeira (2011) sugere que o cinema esteja presente na formação não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como uma possibilidade de experiência estética.

Sendo assim, concordamos com Borges (2008) ao ressaltar que a atividade de assistir um filme é uma forma de produzir encontros dialógicos de aspectos da

cultura com as histórias individuais. O encontro do cinema com a educação, portanto, nos remete a pensar na importância desta relação e na infinidade de discursos que se cruzam e entrecruzam-se construindo saberes a partir das relações educativas, seja dentro do ambiente escolar, nas relações familiares, profissionais, políticas, etc., portanto, faz-se importante compreender as relações entre cinema e educação.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO CINEMA

O cinema é um produto cultural, fruto do desenvolvimento tecnológico da humanidade. É uma forma de produção artística capaz de influenciar a construção dos significados que as pessoas criam sobre si e sobre o mundo. Como uma atividade social permite a interação e o espaço como forma de encontro entre histórias do nosso tempo e as suas pessoas (BORGES, 2008). É uma prática social importante na formação cultural e educacional das pessoas, que se constitui a partir do contexto cultural ao qual a pessoa está inserida. O mundo do cinema é um espaço de produção de relações e formação cultural tão importante quanto a leitura de obras literárias de diversas áreas (DUARTE, 2002).

Como ferramenta cultural (BORGES, 2008), apontamos ser importante compreender como é que se dá e qual a extensão e os limites da participação do cinema na formação social (DUARTE, 2002). Segundo Bentes (1995) o cinema é um espaço cultural onde o homem abriga seu amor ao saber, identificado ao traço de sua cultura. Segundo Ribeiro (2010) o cinema tem um papel significativo no que diz respeito à articulação e perpetuação de discursos ideológicos sobre a humanidade. Galvão (2010) ressalta que o cinema como um artefato, um elemento cultural revestido de simbologia e interesses mercadológicos, culturais e intelectuais, produz efeitos na culturalidade do povo, seus costumes, crenças e tradições.

Encontramos na história do cinema a possibilidade da reprodutividade do “real” como objetivo central (BORGES, 2008). De acordo com Duarte (2002) a história do cinema é longa, diversificada e complexa. A história começa a partir de filmes feitos pelos irmãos Lumiere, em 28 de dezembro de 1895, com a exibição de filmes curtos, de aproximadamente 50 segundos, que retratavam cenas do cotidiano

da cidade, onde 33 espectadores assistiram no Salão Indiano do Gran Café, no n. 14 do Boulevard dês Capucines, em Paris, as primeiras projeções fílmicas (DUARTE, 2002; CALDAS, 1995). A história do cinema no Brasil começou com o conhecimento do cinematógrafo em 1896, e em 1898, o país deu seus primeiros passos no sentido de ter sua própria cinematografia, com o projeto político do Estado brasileiro na década de 1930, com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), no período do governo de Getúlio Vargas (DUARTE, 2002). De acordo com Xavier (2001) no início do século XIX o cinema era um lugar aonde se ia para assistir a uma série de atrações distintas, e não um filme com uma história com começo e fim.

Em meados dos anos 1910, nos Estados Unidos, ocorre uma mudança significativa nas produções cinematográficas. D. W. Griffith marca o início da maturidade linguística do cinema dando novo significado à linguagem cinematográfica, considerando como momentos básicos da expressão cinematográfica a seleção de imagens nas filmagens e a organização das imagens numa sequência temporal na montagem. Tratava-se, portanto, não mais apenas de tentar captar o 'real' como ele acontece, mas de "inventar uma realidade a partir da escolha da forma de filmar e da seleção dos planos a serem utilizado" (DUARTE, 2002, p. 24).

Este contexto de mudanças cinematográficas, segundo Xavier (2001), estava diretamente ligado à construção da ideia de modernidade. O autor aponta que existiam tensões entre continuidade e descontinuidade na vivência do espaço e do tempo, e elementos como o senso do movimento e da substituição rápida dos estímulos estavam ligados à construção da ideia de modernidade como multiplicidade e simultaneidade de experiências. De acordo com Singer (2001) a ideia de modernidade seria o registro de uma experiência subjetiva caracterizada pelo choque físico e perceptivo do ambiente urbano com suas imagens abundantes, cartazes, bondes, jornais, trens. Charney e Schwartz (2001) aponta que o cinema é "a expressão e a combinação mais completa dos atributos da modernidade" (p. 17). Segundo os citados autores existem elementos centrais para a história cultural da modernidade e para a sua relação com o cinema.

O surgimento de uma cultura urbana metropolitana que levou a novas formas de entretenimento e lazer; a centralidade correspondente do corpo como o local da visão, atenção e estimulação; o reconhecimento de um público, multidão ou audiência de massa subordinou a resposta individual à coletividade; o impulso para definir, fixar e representar instantes isolados em face das distrações e sensações da modernidade, um anseio que perpassou o impressionismo e a fotografia e chegou até o cinema; a indistinção cada vez maior da linha entre a realidade e suas representações; e o salto havido na cultura comercial e nos desejos do consumidor que estimulou e produziu novas formas de diversão (CHARNEY e SCHWARTZ, p. 19).

Gunning (2001) aponta que a característica da circulação é a principal característica da modernidade promovida pela Revolução Industrial, e que tem na estrada de ferro seu principal símbolo. Esta característica moderna, a circulação, de acordo com o autor, promoveu duas sensações nas artes cinematográficas: a sensação do movimento e da velocidade. Deleuze (2004) ressalta que “o cinema pertence inteiramente a essa concepção moderna de movimento” (p. 12). Ainda segundo Gunning (2001), a imagem em movimento, a maior característica do cinema, já seria anterior à instituição do cinema, através dos olhares rápidos pelas janelas dos trens.

A partir das imagens em movimento, e outros dispositivos fílmicos, de acordo com Duarte (2002), o cinema recria outros mundos, mais ou menos semelhantes ao “real”. Inventa costumes, cria modas e difunde hábitos entre pessoas do mundo todo. De acordo com Borges (2008) o cinema é um elemento que influencia a forma que o sujeito percebe a realidade. A percepção (o imaginário) tem a função, segundo Thá (1995), de revelar o mundo como latência do real. Segundo o autor, a imaginação é o caminho que revela a atividade artística. Benjamin (1994, apud MEDEIROS, 2010) também ressalta que a percepção humana se organiza não apenas por um condicionamento natural, mas também histórico. Notamos, portanto, de acordo com autores citados, que o cinema, com suas imagens em movimento, provocou profundas mudanças nos sujeitos e no contexto social.

O cinema, de acordo com Duarte (2002), é um fato social, entendido a partir de Émile Durkheim (1972) como um elemento que constitui maneiras de agir, pensar, sentir, que representam a forma de existir fora das consciências individuais.

[...] é fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter [...] (DURKHEIM, 1972, p. 10).

De acordo com o Duarte (2002) quando se discute sobre cinema, está-se discutindo sobre um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que veem antes, depois ou por fora do filme, como a infraestrutura de produção, o sistema de financiamento, a seleção de equipes técnicas e de atores, tecnologias de aparelhos, biografias de cineastas, contexto sociocultural, filmagem, montagem, reação de espectadores, críticas e etc. O filme é apenas uma pequena parte desse aparato, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica.

3.3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Segundo Duarte (2002) a linguagem cinematográfica é composta de um sistema de significação construído pela articulação de diferentes elementos: imagem em movimento, som musical, ruídos, sons da fala e escrita. O autor ressalta que a base deste sistema esta no uso da câmera, iluminação, som, montagem e/ou edição. A configuração da articulação destes elementos significantes produz o que o autor denomina como texto fílmico. Segundo o autor o uso das cores, a filmagem em planos, o ângulo de filmagem, o movimento da câmera, a iluminação, o som (diegético e não-diegético), a montagem e a edição, são elementos que constituem o sistema de significação que estruturam a linguagem do cinema. Diversos significados podem ser obtidos com as diferentes formas de estruturar a linguagem cinematográfica, aponta Duarte (2002).

Ainda sobre a linguagem cinematográfica encontramos os estudos de Teixeira (2011), onde o autor aponta que a linguagem cinematográfica é um modo de narrar, de contar uma história, uma forma de interpretar, de dar e usar a palavra feita imagem em movimento, feita som, silêncio, luminosidade, montagem. Na linguagem fílmica, ou cinematográfica, a imagem pode, explicar, completar ou antecipar o texto, aponta Borges (2008), e é responsável pela contextualização do todo no filme.

3.4 NARRATIVAS E SIGNIFICADOS FÍLMICOS

A essência da construção da narrativa fílmica reside na formação da imagem, na criação e na composição dos planos, cenas e sequências (Duarte, 2002). Thá (1995) destaca que estamos imersos em um mundo de imagens. As imagens fazem parte da construção das concepções que são veiculadas na cultura e marcam a percepção da história social, interagindo na construção dos saberes, identidades, crenças e visões de mundo dos sujeitos, ressalta Duarte (2002). Segundo Caldas (1995, p. 419) a imagem é uma “forma de veiculação do simbólico, através do qual, o que há para ser dito é encenado” no cinema.

A escolha das imagens e o processo de filmagem como um todo, induzem à construção de significados (BORGES, 2008). A construção dos significados das narrativas fílmicas se dá a partir de um esquema complexo, cuja estrutura de base é formada pela articulação entre informações e saberes constituído em nossa experiência de vida e recursos de natureza cognitiva, tais como, a atenção, percepção de movimento e forma, luz e sombra, capacidade de análises, dentre outras (DUARTE, 2002).

Duarte (2004) aponta que diversos pesquisadores, de áreas distintas têm buscado compreender a relação dos sujeitos com os produtos culturais na construção do imaginário e produção de identidades. Eles buscam entender quais os mecanismos psicológicos, cognitivos e/ou sócio culturais estão envolvidos na construção de concepção de mundo, valores e crenças do expectador. Segundo o autor, as pesquisas apontam que é necessário considerar o ambiente cultural em que os sujeitos estão imersos para compreender a dinâmica desta relação.

A significação das narrativas fílmicas não se dá de forma imediata e nem de modo exclusivamente individual, aponta Duarte (2002). Segundo o autor elas são um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Um discurso, qualquer que seja nunca é isolado, nunca é falado por uma única voz, é discursado por muitas vozes (ZANI, 2003).

Elementos da configuração do sistema significante como a montagem e organização dos planos de filmagem, constrói um discurso, aponta Caldas (1995). Ribeiro (2010) destaca que os objetos representados pelo cinema são atribuídos de uma infinidade de valores que irão remeter a algum discurso. Vale ressaltar que em seu início, o cinema configurava-se somente como um meio de registro e não tinha como fundamento a narração de alguma história (CHARNEY, 2004, apud RIBEIRO, 2010) ou construção de significados a partir do desenvolvimento de um discurso.

Neste texto, discurso é entendido a partir da perspectiva de Bakhtin (2006) que afirma que existe sempre um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos em todo enunciado social.

Com base no que foi dito, pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo [...] (BAKHTIN, 2006 p.153).

A partir do conceito de dialogismo, Bakhtin (2006) faz referência à incorporação de um elemento discursivo a outro. Barros e Fiorini (1999, apud ZANI, 2003) utilizando o conceito de dialogismo, aponta que podemos reconhecer quando um autor constrói sua obra com referências a textos, imagens ou sons de outras obras e autores. Ainda sob a perspectiva bakhtiniana Marques (2001) ressaltar que o dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura.

Ainda sobre a construção de significados das narrativas fílmicas a partir do desenvolvimento do discurso, encontramos os estudos de Borges (2008) que apontam que o filme é uma narrativa e uma obra de arte que desenvolve seu discurso a partir do uso das imagens do mundo e das histórias mediadas pela câmera. A concepção de mediação na construção de significados, neste texto, refere-se ao processo descrito por Vigotski (2009b) que aponta que o homem não

tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do “real”, operados por sistemas simbólicos.

Na perspectiva do autor, o conhecimento é construído como uma interação mediada por várias relações, onde o sujeito modifica ativamente a realidade como parte do processo de resposta a ela. De acordo com Borges (2008) a linguagem cinematográfica, através da construção das cenas feita pela câmera, é mediadora do mundo que se vê. Assim, segundo a autora, o filme apresenta imagens do mundo e histórias mediadas pela câmera, a qual desenvolve o discurso do filme.

Considerando a relação do cinema com a educação, que de acordo com Favaretto (2004) está ligado à educação propriamente escolar, e a interesses políticos, sociológicos e religiosos, neste estudo buscamos discutir outra relação que a educação também estabelece, a saber, a relação da educação com a temática da morte.

3.5 EDUCAÇÃO PARA A MORTE

Entendemos como educação para a morte a que se faz no cotidiano, envolvendo comunicação, relacionamentos, perdas, situações limites, nas quais reviravoltas podem ocorrer em qualquer fase do desenvolvimento. Está calcado nos questionamentos, na procura do autoconhecimento, na busca de sentido para a vida, o verdadeiro sentido de aprendizagem significativa. Nunca se trata de dar receitas, respostas simples, padrões, normas ou doutrinação, é a busca do sentido para toda a existência. (KOVÁCS, p. 466, 2008)

Em uma época de banalização e exposição escancarada da morte (KOVÁCS, 2012) o processo de reumanização da morte e do processo de morrer apresenta uma perspectiva que contrapõe o paradigma positivista que influencia fortemente o sistema educacional (COMBINATO e QUEIROZ, 2006) e as ciências humanas. A perspectiva do processo de reumanização da morte faz parte do movimento dos cuidados paliativos, o qual contrapõe a ideia da morte que causa medo (KOVÁCS, 2012; INCONTRI e SANTOS, 2011).

A Organização Mundial da Saúde em 1990, atualizado em 2002, conceituou os cuidados paliativos como um tratamento que

[...] consistem na assistência promovida por uma equipe multidisciplinar, que objetiva a melhoria da qualidade de vida do paciente e seus familiares, diante de uma doença que ameace a vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, da identificação precoce, avaliação impecável e tratamento de dor e demais sintomas físicos, sociais, psicológicos e espirituais" (INCA, 2014, online).

A palição ganha expressão para o doente à medida que o tratamento em busca da cura perde sua efetividade. Cicely Saunders, médica inglesa referência nos cuidados paliativos afirmava que mesmo diante da impossibilidade de cura “ainda há muito a fazer”.

De origem latina “paliativo” (*pallium*) significa manto, coberto. Diante das práticas desnecessárias de tratamentos caros e invasivos para doentes sem perspectivas de cura, os cuidados paliativos propõe o controle da dor e de outros sintomas, o cuidado dos problemas de ordem psicológica, social e espiritual, na busca de atingir a melhor qualidade de vida possível para os pacientes e familiares (HANNA, MARTA, SANTOS, 2011).

A morte e o morrer na perspectiva do processo de reumanização introduz uma postura que ultrapassa a ideia de uma ciência que se limita unicamente à experiência daquilo que é material, visível, tangível, não considerando as experiências invisíveis e intangíveis (SANTOS, 2007).

Considerando a perspectiva citada, faz-se necessário uma educação que considere o sujeito de forma integral, que considere que a morte faz parte das vivências cotidianas do sujeito. Uma educação que proporcione recursos para a formação de um olhar amplo sobre o sujeito.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – publicada em dezembro de 1996,

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A partir da referida lei notamos a importância da compreensão dos processos formativos que ocorrem no âmbito da educação como relevantes para construção de

conhecimentos que possibilitem novos olhares sobre os sujeitos e as práticas envolvidos no processo educacional. Compreendemos que os processos formativos são estruturas dinâmicas construídas a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos e são continuamente reconstruídas e resignificadas, influenciados pela cultura a partir da qual se desenvolvem.

Kovács (2005) traz a compreensão de educação entendida como desenvolvimento pessoal, aperfeiçoamento e cultivo do ser, o qual se desenvolve dentro de um tecido cultural com seus valores, significados e representações. Partindo desta perspectiva a autora propõe a discussão de uma educação para a morte, educação esta que possibilitaria um estudo do desenvolvimento pessoal de uma maneira mais integral.

A autora aponta que “frequentamos a escola e somos preparados para a vida social durante anos, no entanto não somos preparados para o fim da mesma”. A educação envolve diferentes aspectos do cotidiano, como a comunicação, relacionamentos, perdas, situações-limite, nas quais reviravoltas podem ocorrer durante a vida, como, por exemplo, fases do desenvolvimento, perda de pessoas significativas, doenças, acidentes, até o confronto com a própria morte. (KOVACS, 2005). Portanto, para pensarmos um desenvolvimento pessoal de forma mais integral, compreendendo os processos formativos envolvidos, faz-se necessário a compreensão da significação de aspectos presentes no cotidiano social, como por exemplo, a morte.

Considerando o aspecto da comunicação como elemento constitutivo da educação, as discussões que se estabelecem entre os sujeitos através da fala é um aspecto relevante a ser compreendido e analisado na compreensão da construção dos sentidos e significados que a morte pode dar à vida. É importante ressaltar que no século XX a morte se tornou um interdito, conforme nos afirma Ariès (2012). Ela foi retirada dos diálogos por tornar-se um tema que fazia lembrar a finitude, a vulnerabilidade humana, o que é contrário com o ideal socialmente construído de “felicidade”. Apesar do interdito, o tema da morte permaneceu fortemente presente no cotidiano das pessoas através principalmente do desenvolvimento das telecomunicações, conforme nos aponta Kovács (2005). Segundo a autora estamos

convivendo, no século XXI, com várias mentalidades da morte - a morte interdita, reumanizada e escancarada. A morte escancarada esta presente na sociedade o tempo todo, veiculada principalmente pelos meios de telecomunicações através de imagens.

Kovács (2005) sugere que sejam ampliados os espaços de reflexão e possibilidades de conhecimento sobre o tema, inclusive nos ambientes de formação de profissionais de saúde e educação. Segundo a autora a formação de professores neste sentido, deverá sensibilizar os alunos para os sentimentos e reflexões sobre o tema.

A morte esta presente no cotidiano e estabelece sua relação com vários outros assuntos das experiências do dia a dia dos sujeitos, construindo conhecimento, provocando reflexões e conscientização, ativando dimensões cognitivas (KOVÁCS, 2005), como os processos psicológicos superiores, tais como a linguagem e o pensamento, envolvidos na construção dos significados e conceitos. Cullinan (1990, apud KOVÁCS, 2012) ressalta que é necessário considerar a visão de morte dos educadores.

Portanto é importante que outros estudos sejam construídos para somarem-se aos já realizados neste sentido, uma vez que à semelhança de profissionais de saúde que têm a morte em seu cotidiano, o mesmo ocorre com educadores. A diferença é que para os profissionais de saúde esse fato é considerado como parte de seu trabalho, enquanto que, os educadores dificilmente dirão que lidar com a morte seja sua tarefa (KOVÁCS, 2005). É importante também ressaltar que são os educadores que ensinarão, ou ensinam, os profissionais da saúde durante sua formação.

3.6 ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE MORTE NO FILME *MORTE E VIDA SEVERINA*

Como já descrito anteriormente, realizamos uma análise dos significados de morte presentes no filme *Morte e Vida Severina*, considerando como o conceito de morte foi se desenvolvendo através da linguagem cinematográfica e das imagens.

A partir da relação entre cinema, educação e morte buscamos verificar no filme *Morte e Vida Severina* a construção dos significados de morte na narrativa fílmica a partir do uso dos signos. Destacamos que o sistema de signo é criado culturalmente e interiorizados pela sociedade ao longo da história, modificando e influenciando o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade. A interiorização dos signos depende de que o sujeito capte os significados já aceitos socialmente. Neste sentido, a aquisição de significado está intimamente ligada com a interação social.

A análise dos significados de morte no filme foi desenvolvida em níveis, partindo de uma visão multiperspectiva composta de uma investigação sobre a produção fílmica, considerando o contexto histórico, uma análise crítica da encenação e da decupagem fílmica, algumas notas da recepção do filme, as quais possibilitaram identificar os sentidos e significados dados ao filme pelo público.

3.6.1 Investigação sobre a produção fílmica

Morte e Vida Severina é um auto de natal do folclore pernambucano, que tem como subtítulo Auto de Natal Pernambucano. Foi escrito por João Cabral de Melo Neto, em 1954/55, como poema dramático, com inspiração nos autos pastoris medievais ibéricos, espelhado na cultura popular nordestina. O filme conta a saga de um migrante nordestino, em busca de uma vida melhor no litoral de Recife. O poema pode ser compreendido estruturalmente em 18 trechos que compreende a viagem de Severino até o Recife, seguindo o rio Capibaribe. A trajetória de Severino é marcada pela certeza da morte e a incerteza da vida, pelo diálogo entre a morte e a vida (BISPO, 2009). Severino “topa em cada parada com a morte, presença anônima e coletiva” (BOSI, 1994, p. 471, apud BISPO, 2009). O próprio autor (NETO, 1966) faz certa referência no texto que nos remete à presença anônima da morte.

- Não é viagem o que fazem
Vindo por essas catingas, vargens;
Aí está o seu erro:
Vêm é seguindo seu próprio enterro (NETO, 1966, p. 50)

O poema foi escrito atendendo ao pedido de Maria Clara Machado, que dirigia o teatro Tablado no Rio de Janeiro, a qual solicitou que João Cabral escrevesse algo sobre retirantes. O poeta escreveu, então, um grupo de poemas dramáticos para serem lidos em voz alta.

Em 1965 *Morte e Vida Severina* teve sua estreia nos palcos do Teatro da Universidade Católica (TUCA) e foi dirigido por Silnei Siqueira. A peça foi um sucesso no Brasil e no exterior, chegando a receber o prêmio de crítica e público no IV Festival de Teatro Universitário de Nancy, França, em 1966. Em 1965, Roberto Freire, diretor do teatro TUCA da PUC de São Paulo, pediu a Chico Buarque que musicasse a obra *Morte e Vida Severina*.

O poema foi produzido em formato de filme, escrito e dirigido por Zelito Viana em 1977, com elenco composto pelos autores: José Dumont, Elba Ramalho, Stenio Garcia, Jofre Soares, Tânia Alves, Luiz Mendonça, Sebastião Vasconcelos, Cacilda Lanuza, e vários atores nordestinos. A trilha sonora foi produzida por Chico Buarque em 1966, utilizando o gênero MPB. A gravação foi realizada em LP pela gravadora Phillip Record. O filme é um gênero dramático e tem duração de 85 minutos. Em 1981 Walter Avancini fez uma adaptação do filme para uma minissérie, a qual foi exibida na rede globo, e recebeu o prêmio Emmy - o Oscar da TV Americana.

Cabe ressaltar, de forma breve, sobre a adaptação de obras literárias para o cinema. Schlogl (2011) traz uma reflexão em seu texto sobre adaptações de obras literárias para o cinema, apontando teóricos de períodos distintos, como André Bazin (1991) e Robert Stam (2008). Citando Stam (2008), a autora aponta que o mesmo apresenta-se favorável às adaptações, sugerindo que um texto pode gerar diversas 'leituras', assim uma obra pode motivar variadas adaptações. Um ponto polêmico em relação às adaptações é quanto à fidelidade em relação à obra de origem. Ainda de acordo com Schlogl (2011), tomando as considerações de Stam (2008) sobre adaptações, o mesmo defende, a partir da teoria da intertextualidade, elaborada por Julia Kristeva, que

(...) o artista não imita a natureza, mas sim outros textos. Pinta-se, escreve-se ou faz-se filmes porque viu-se pinturas, leu-se romances, ou assistiu-se a filmes. A arte, neste sentido, não é uma janela para o mundo, mas um diálogo intertextual entre artistas (SCHLOGL, 2011, p. 44).

O posicionamento de Stam (2008) nos aponta uma constituição híbrida do texto, ao aliar a palavra de uma pessoa a de outra. Em relação à fidelidade à obra de origem, Rosa (2007) destaca que a produção cinematográfica não deva ser apenas uma divulgação da obra literária, mas, sim, uma obra original que utiliza a passagem de um código baseado na escritura a um código baseado na imagem, traduzindo palavras em imagens.

A partir da adaptação da obra literária de João Cabral de Melo Neto para o cinema, feita por Zelito Viana (1970), e em seguida, para uma minissérie realizada por Walter Avancini (1980), *Morte e Vida Severina* surgiu no cinema e na televisão. O ator José Dumont, o Severino de João Cabral no cinema e na televisão, destaca na abertura do DVD do filme, que de acordo com a crítica, “*Morte e Vida Severina* está para a televisão brasileira, assim como *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos, está para o cinema”.

3.6.2 Algumas notas da recepção do filme

O engenheiro das palavras, esta é a definição utilizada na abertura do documentário exibido pelo programa Arquivo N sobre João Cabral de Melo Neto. Um escritor que declarava que não era necessário “perfumar a flor” e, por isso, dizia não ser um escritor de suspiros. Escritores, poetas, compositores, críticos literários, tais como Ariano Suassuna, Micheline Verunschik, João Bandeira, Frederico Barbosa falam no documentário sobre a importância de João Cabral para a literatura brasileira.

De acordo com Frederico Barbosa, João Cabral se tornou fundamental na poesia concreta por desmistificar a criação poética, fazendo com que ela seja vista como algo trabalhado e rigoroso. Micheline Verunschik ressalta que o autor ensina o leitor a ver o poema, a entender o poema, sendo o primeiro a dar uma poesia mais contundentemente objetiva. João Bandeira destaca que João Cabral é um poeta do pensamento, que transforma tudo em imagem.

O próprio autor afirma no documentário que “preferia escrever poesia porque não polemizava com ninguém [...] e que [...] emoção para mim, aquilo não é a minha emoção, eu procurava criar emoção para os outros [...] escrevi de coisas que vivi, porque vivi”.

3.6.3 Análise crítica do filme

Sendo a região nordeste o contexto onde o filme foi produzido, faz-se necessário entender como esta região se constituiu. De acordo com Albuquerque (2009) a invenção do Nordeste como região se deu a partir de mudanças gerais na disposição dos saberes da época moderna devido à emergência de uma nova ideia de região, que tornou emergente uma nova forma discursiva. Sua construção identitária foi criada e sustentada na tradição e na continuidade histórica. Criada como uma tradição inventada e fundada no discurso e não como uma entidade natural. Assim, a verdade sobre o Nordeste foi concebida a partir da batalha entre o visível e o dizível, sustentada pela linguagem como forma de dominação e construção de um discurso regionalista que instituiu a verdade sobre a região.

Ainda de acordo com o autor, encontramos diferentes representações do Nordeste nas artes de uma forma geral, e especificamente no cinema brasileiro. Representações como a seca, o cangaço, os santos e o sertanejo foram criações imagético-discursivas que formaram as características expressivas, típicas e essenciais da região, as quais apontam o Nordeste como

[...] uma produção imagético-discursiva formada a partir de uma sensibilidade cada vez mais específica, gestada historicamente, em relação a uma dada área do país. E é tal a consciência desta formulação discursiva e imagética que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de “verdades” sobre este espaço. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 49).

A seca, fenômeno muito presente nas pinturas, no teatro, no cinema, tornou-se nitidamente a representação marcante da região, como nos aponta Galvão (2010), o que caracterizou a região como um espaço de exploração e miséria. Segundo Albuquerque (2009) o discurso da seca foi a principal arma utilizada para colocar em âmbito nacional os interesses do Estado do Norte, construindo uma

imagem da região como uma área miserável e um discurso que constrói uma zona de solidariedade entre todos que se colocavam como porta-vozes deste espaço. Ligado ao discurso da seca surge o fenômeno da representação do cangaço, que, ainda segundo o autor, tornou-se um argumento em favor dos investimentos e da modernidade no Norte, e um estigma que marcou a região e o seu povo como sendo violentos e selvagens.

Outra representação, aliada aos fenômenos da seca e do cangaço, na construção do Nordeste é a afeição natural-religiosa. De acordo com Galvão (2010) e Antunes (2002) a origem dos problemas enfrentados na região passou a ser atribuído à Natureza ou a Deus, o que tornava a realidade algo dado e imutável, independente de qualquer tipo de ação própria, pelo contrário, dependente do Outro. Neste sentido, percebemos que esta representação impossibilitava a reflexão do povo sobre a influência dos componentes sociais, políticos e econômicos envolvidos nas relações de poder que constituíam a construção do Nordeste.

De acordo com Albuquerque (2009) a construção do conceito da identidade do Nordeste se desenvolveu após a década de 1930 a partir do paradigma marxista como método de interpretação da realidade, e como caminho político. Este paradigma influenciou o campo das artes e da cultura. Segundo o autor, a denúncia da miséria e das injustiças sofridas pelo povo e o resgate das práticas e discursos de revolta popular passaram a ser elementos constitutivos na nova identidade cultural do Nordeste. Particularmente sobre a arte do cinema ligada à construção desta nova identidade cultural, no uso do cinema como instrumento pedagogizante que educa através de seu discurso (ANDRADE, 2008), Galvão (2010) ressalta que o cinema brasileiro exacerba os lugares-comuns e a tipicidade quando trata de temas nordestinos, limitando as interpretações do público.

O cinema como um artefato, um elemento cultural revestido de simbologia e interesses mercadológicos, culturais e intelectuais, produz efeitos na culturalidade do povo, seus costumes, crenças e tradições (GALVÃO, 2010). O cinema possui uma linguagem própria, a partir da qual, dispõe de infinitas possibilidades de produzir significados (DUARTE, 2009). Duarte (2009) citando o linguista Milton de Almeida (1994, p. 29) aponta que “o significado de um filme é o todo”. Segundo

Ribeiro (2010) o cinema tem um papel significativo no que diz respeito à articulação e perpetuação de discursos ideológicos sobre a humanidade.

3.6.4 Análise e discussão dos significados de morte

Buscamos verificar a construção dos significados de morte na narrativa fílmica a partir do uso de signos. O signo é visto por Vigotski (2009b) como um processo longo e complexo desenvolvido pelo homem de forma análoga à invenção dos instrumentos, com o objetivo de controle do próprio indivíduo, e não ao domínio da natureza.

Os sistemas de signos são criados culturalmente e interiorizados pela sociedade ao longo da história, modificando e influenciando o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade. A interiorização dos signos depende que o sujeito capte os significados já aceitos socialmente. Neste sentido, a aquisição de significado esta intimamente ligada com a interação social. Esta se dá de forma assimétrica entre sujeitos na solução de uma questão, problema ou desafio (VIGOTSKI, 2009a).

O autor do filme utiliza aquilo que pode ser reconhecido pela coletividade para construir a narrativa fílmica a partir dos recursos cinematográficos. O vocabulário, os costumes, os estereótipos, os ambientes de filmagens são signos socialmente compartilhados que representam o Nordeste e os nordestinos. Signos são elementos mediadores que auxiliam a atividade humana na relação com o mundo, nas ações concretas e processos psicológicos. São utilizados como meio de contato social com outras pessoas, favorecendo a comunicação (VIGOTSKI, 2009b).

A identificação do espectador em relação ao filme se estabelece a partir dos signos internalizados pela apropriação dos elementos culturais compartilhados pelo grupo social em relação à ideia que se tem da região Nordeste e o nordestino. Neste sentido, o signo resolve o problema de comunicação entre o espectador e o filme. Os signos produzem uma identificação do espectador com o filme. Duarte (2002) ressalta que

[...] os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme [...] para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador [...] é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante (DUARTE, 2002, p. 71).

A narrativa discursiva do filme faz uso de elementos naturalizados como pertencentes à região Nordeste e o nordestino. Terra seca e rachada, cactos, semblantes sofridos de homens, mulheres e crianças, miséria, morte, são aspectos que podem ser encontrados nos discursos sobre a região. Neste sentido é importante ressaltar o papel da linguagem na construção de um discurso que não apenas representa o “real”, mas é capaz de instituí-lo, aponta Albuquerque (2009).

O autor ressalta que os discursos não são apenas enunciados a partir de um espaço objetivo, como produto do exterior, mas, eles próprios possuem a capacidade de inscrever seus espaços. Assim, o discurso repetido utilizado no filme sobre a terra seca, semblantes sofridos e morte, definidores sociais do caráter da região Nordeste e dos nordestinos, reforça a ideia coletiva da região, ligando-a a morte.

Verificamos que a morte está presente em todo o filme através de diferentes signos. Desde o texto escrito à linguagem fílmica a morte vai sendo vista, vivida, e desejada pelo personagem central Severino Retirante, que sai de sua terra em busca de novas possibilidades na cidade grande de Recife.

3.6.4.1 Severino vê a “morte natural”

— A quem estais carregando, irmãos das almas, embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
— A um defunto de nada, irmão das almas, que há muitas horas viaja à sua morada.
— E sabeis quem era ele, irmãos das almas, sabeis como ele se chama ou se chamava?
— Severino Lavrador, irmão das almas, Severino Lavrador, mas já não lava. — E de onde que o estais trazendo, irmãos das almas, onde foi que começou vossa jornada?
— Onde a Caatinga é mais seca, irmão das almas, onde uma terra que não dá nem planta brava.

(Trecho do filme *Morte e Vida Severina*)

No início de sua caminhada em direção a novas possibilidades na cidade de Recife, Severino Retirante, o personagem principal do filme, encontra-se e vê a morte. A partir da linguagem fílmica o olhar do espectador é dirigido através do olhar de Severino Retirante, o qual vê a morte pelo caminho. Uma morte que é apresentada como “algo natural”, esperada na região e na vida do povo. Este significado dado à morte como “algo natural” é visto pela recorrência do uso de signos como a seca, a pobreza, que Severino Retirante encontra durante sua caminhada.

O poema de João Cabral de Mello Neto possibilita uma reflexão sobre como os efeitos de um discurso cristalizado, neste caso, o discurso da pobreza, da seca, da impossibilidade do Nordeste e do nordestino, influenciaram o posicionamento de Severino Retirante diante da realidade cotidiana. Severino Retirante percorre sua viagem em ambientes naturais e abertos, em meio aos signos associados ao Nordeste, tais como a seca e aridez, pobreza e miserabilidade e os fenômenos religiosos (GALVÃO, 2010, p. 6).

Este fato nos remete a pensar sobre a morte da liberdade criadora, a qual possibilita a pluralidade de empregos e compreensões da realidade (CHARTIER, 2002). Portanto, pode-se pensar que uma determinada configuração narrativa influenciou a compreensão de Severino Retirante sobre a realidade, o mundo e de si mesmo.

3.6.4.2 Severino vive a “morte do outro”

E chegando, aprendo que, nessa viagem que eu fazia, sem saber desde o Sertão, meu próprio enterro eu seguia. Só que devo ter chegado adiantado de uns dias; o enterro espera na porta: o morto ainda está com vida. A solução é apressar a morte a que se decida e pedir a este rio, que vem também lá de cima, que me faça aquele enterro que o coveiro descrevia: caixão macio de lama, mortalha macia e líquida, coroas de baronesa junto com flores de aninga, e aquele acompanhamento de água que sempre desfila (que o rio, aqui no Recife, não seca, vai toda a vida).

(Trecho do filme *Morte e Vida Severina*)

A partir da identificação com o sistema sógnico do povo nordestino, Severino Retirante vivência a própria morte através da “morte do outro”. Este significado da morte como a “*morte do outro*” é construído tomando o apontamento de Albuquerque (2009) sobre a construção identitária da região, os elementos socialmente compartilhados no filme a partir da fala e das imagens que apresentam elementos do processo de construção do discurso narrativo sobre a região Nordeste e o nordestino. Vigotski (2009b) ressalta que a fala e o pensamento estão ligados ao desenvolvimento do pensamento verbal, o qual se estabelece a partir dos significados dado à palavra, construídos na relação do homem com o mundo.

Neste sentido, podemos dizer que a construção do pensamento em relação a região nordeste e os nordestinos, se dá na circulação de elementos narrativos discursivos compartilhados e construídos nas relações sociais.

Dada à importância dos elementos narrativos discursivos na construção e manutenção da identidade regional nordestina, ressaltamos a importância dos signos no processo da construção social e cultural. O cinema como produto cultural é um elemento que desempenha uma função mediadora de manutenção e/ou transformação de realidades, e neste sentido verificamos que no filme analisado o uso de signos socialmente compartilhados a partir do vocabulário, os costumes, os estereótipos, os ambientes de filmagens, influenciou a percepção de Severino Retirante em relação à realidade.

A identificação desencadeia a possibilidade de construção de diversas narrativas singulares e a criação de novos discursos que trazem em si elementos cristalizados na cultura e possibilidades de transformação. O cinema é um meio que possibilita o encontro com a cultura e influencia seu movimento de transformação, a partir da construção dos significados que são dados à palavra através das suas produções fílmicas.

O autor do filme utilizou signos do cotidiano para que Severino Retirante construísse sua relação com a história dos outros “Severinos” do filme. História de “outros” da qual Severino era parte. Histórias marcadas pela seca, estiagem, praga, escassez, pobreza. No filme estes elementos parecem se traduzir como um signo que diz do destino reservado à região nordeste e ao nordestino: a morte. Uma

sequência de encontros com a morte física de outros “Severinos” é apresentada durante o filme.

No início do filme “Severino Retirante” encontra o cortejo fúnebre de “Severino Lavrador”. Em seguida vê de longe o enterro de outro “Severino Anônimo”. Severino Retirante chega até uma casa onde o corpo do “Finado Severino” está sendo velado e as excelências sendo declamadas. Segue em direção a Recife e chega a um cemitério e ouve os coveiros discutirem sobre o trabalho nos cemitérios da Casa Amarela e de Santo Amaro. Depois de vivenciar a morte de outros “Severinos”, Severino Retirante conclui:

[...] e chegando, aprendo que, nessa viagem que eu fazia, sem saber desde o Sertão, meu próprio enterro eu seguia. Só que devo ter chegado adiantado de uns dias; o enterro espera na porta: o morto ainda está com vida.

Os signos utilizados no filme fazem parte da construção de uma atividade de identificação histórica e cultural que é traduzida no comportamento de Severino Retirante ao declarar o desejo de “saltar [...] fora da ponte e da vida”.

3.6.4.3 Severino deseja a “morte dramática”.

— Seu José, mestre carpina, que diferença faria se em vez de continuar tomasse a melhor saída: a de saltar, numa noite, fora da ponte e da vida?

(Trecho do filme *Morte e Vida Severina*)

Severino Retirante encontra-se com Mestre Carpina e declara aceitar a morte como seu destino. No encontro com Mestre Carpina, Severino se encontra com a morte e a vida. Não é um encontro apenas com a morte, pois mesmo decidido a desistir da vida, precisa tomar uma decisão em relação, “*a de saltar, numa noite, fora da ponte e da vida*”. Severino Retirante resolve desistir da vida, uma vez que, compreende a partir da realidade vivida durante sua viagem em direção ao Recife em busca de uma vida melhor, que não há outra saída “*quando ponte não há*”. O contato com os signos da fome, seca, pobreza, durante a viagem, alterou o estado

de ânimo de Severino Retirante, fazendo-o sentir-se sem opção, sem possibilidades. Contrastando com a representação de Severino Retirante, Mestre Carpina faz o contraponto anunciando a existência de possibilidades outras, que Severino Retirante não era mais capaz de observar.

Notamos que no decorrer da sequência cênica compreendida entre os 41'47"-46'21", os planos alternaram-se, do conjunto, para o plano médio, e para o primeiro plano, Zoom, construindo uma impressão de aproximação. Esta construção cênica acompanha uma narrativa de Severino Retirante e Mestre Carpina que se torna a cada fala, mais dramática, até o momento em que Severino Retirante chora, expressando a partir de sua narrativa o desejo de desistir da vida; como se a morte o tivesse tomado, silenciosamente e por inteiro, sem que ele pudesse reagir de outra forma.

Após o choro de Severino Retirante e sua fala que anunciava sua desistência em relação à sua existência, as cenas são mudadas de forma rápida, alternando entre as imagens de Severino Retirante e Mestre Carpina em primeiro plano, construindo um movimento que a partir do ritmo das cenas e da introdução de uma terceira narrativa (a mulher que anuncia o nascimento do filho de Mestre Carpina) e de elementos cênicos, tais como plantações verdes, a entonação expressiva da voz da terceira narrativa, e o retorno da imagem de grande extensão do rio, muda-se o foco narrativo, assim como já havia sido anunciado por Mestre Carpina na sua fala da cena anterior, sobre a "necessidade de mudança de nossa conversa". O nascimento de uma criança traz a representação da vida, da esperança, que já não mais existia em Severino. A mudança do foco narrativo da morte para a vida representa um novo elemento discursivo.

No filme a morte e a vida são apontadas como inerentes, ou seja, a presença de uma, diz da presença da outra. Tal presença apresenta-se como uma construção dialética a partir da ocorrência dos acontecimentos cotidianos, das relações que se estabelece e dos sentidos dados a cada experiência vivida. A influência de uma sobre a outra pode ser vista como uma realidade cotidiana, que se distingue apenas em termos da proporção com que cada uma se apresenta em dado momento.

A ordem morte/vida é utilizada pelo autor na construção das primeiras cenas do filme (2'02" – 3'33"), composta por pouca iluminação, imagens de vegetação seca, cactos, e uma música instrumental com tons menores, se repete no início da sequência cênica do encontro de Severino Retirante com Mestre Carpina. A ordem da construção cênica citada, aponta uma problematização em relação a um pensamento compartilhado socialmente, o qual considera a vida separada da morte, e esta última, como sendo o fim da primeira, não sendo, portanto, possível pensarmos na inversão desta ordem, ou considera-las simultâneas.

Todo o enredo da encenação fílmica do encontro de Severino Retirante com Mestre Carpina foi construído dando ênfase à narrativa, a fala dos personagens. Esta característica retrata o estilo da escrita de João Cabral de Melo Neto com ênfase na palavra como construtora de sentidos, dando a morte um *significado dramático*.

Na sequência onde Severino Retirante encontra-se com Mestre Carpina, a narrativa fílmica construiu uma impressão de movimento, aproximação e aprofundamento da dramaticidade da cena através da narrativa textual. A dramaticidade, no entanto, não foi reforçada pelo uso de sons (diegético / não-diegético), que estava ausente. Ficando a carga dramática da cena no foco narrativo textual.

Observamos que a construção dos significados de morte na narrativa fílmica a partir do uso de signos no filme *Morte e Vida Severina* esteve ligada à escolha da linguagem cinematográfica e das imagens utilizadas. Durante todo o filme o personagem de Severino Retirante vai significando a morte a partir da leitura dos signos socialmente compartilhados, com os quais ele se encontra pelo caminho.

Antes da descrição do processo da construção do conceito de morte das professoras no grupo focal após assistirem o filme analisado, analisaremos o processo de construção do conceito de morte nas entrevistas individuais de cada professora através dos significados de morte presentes nas narrativas de histórias de vida das professoras. As análises das entrevistas individuais e posteriormente do grupo focal possibilitará um olhar sobre o processo de construção do conceito de morte das professoras com e sem a mediação de um produto cultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussão deste estudo serão apresentados em duas partes. Na primeira parte será descrito o processo de construção dos significados de morte identificados nas entrevistas individuais das professoras, de forma distinta: a morte como “transporte”; a morte como “falta”; a morte como “fim da matéria”.

Ainda na primeira parte dos resultados, os dados das entrevistas individuais das professoras serão apresentados de forma conjunta em três categorias, a saber: cotidiano, meios de comunicação e crenças religiosas. Uma vez que tais categorias foram recorrentes nas três narrativas individuais.

Na segunda parte dos resultados será descrito o processo de construção do conceito de morte do grupo focal após a exibição do filme *Morte e Vida Severina*, e da apresentação de situações problema (fictícias) no ambiente escolar, envolvendo perdas concretas de um aluno. Em seguida serão analisadas as interações das falas das participantes do grupo focal.

4.1 ROSA: A MORTE COMO “TRANSPORTE”

Rosa é uma mulher de 52 anos, solteira, com formação em pedagogia e educação religiosa. É missionária evangélica, no Brasil e na África, há mais de 10 anos, e atua como professora da educação infantil com crianças de 4 a 6 anos. Desde o primeiro contato telefônico para agendarmos a primeira entrevista Rosa se demonstrou receptiva, curiosa e interessada no estudo. Durante as entrevistas individuais e no grupo focal esteve envolvida na descrição de suas convicções sobre o conceito de morte sem apresentar dificuldades de discorrer sobre o tema.

Durante as entrevistas verificamos na narrativa de Rosa a recorrência do significado de morte como “transporte”, como descrito no trecho abaixo.

[...] a morte pra gente não é uma separação, não é um fim, né?, ela é uma passagem pra eternidade [...] é uma consequência [...] é uma interrupção, da nossa vida aqui na terra e uma continuidade em um outro espaço [...] não é um problema, a morte não é um fim, a morte é uma continuidade [...] um desligamento de um corpo é limitado [...] não é um fim, é um transporte [...] eu vejo a morte como um transporte (ROSA).

Notamos que a construção do significado da morte como um “transporte” desenvolveu-se durante a narrativa à medida que se falava sobre valores e crenças religiosas, costumes familiares, educação religiosa, relações sociais, tradições, experiências de vida, prática profissional, formação acadêmica, meios de comunicação.

Destacamos que o uso da palavra “transporte” para significar e conceituar a morte se deu posterior a uma contraposição de ideias que se alternaram para descrever o que a morte significava. O trecho da fala de Rosa, transcrito acima, aponta que ela descrevia seus significados contrapondo a ideia entre “o que é” e “o que não é” a morte: “não é o fim” e “é uma continuidade da vida”.

A contraposição de ideias nos indica um movimento do pensamento que se desenvolveu até a formação do significado da morte como “transporte”, o qual seguiu como recorrente em sua narrativa durante toda a entrevista. Quanto à importância da palavra na construção narrativa ressaltamos que Vigotski (2009) destaca que a relação do pensamento e da palavra é parte do processo de aprendizagem que ocorre na construção do conceito.

Notamos que na narrativa a construção do significado de morte como um “transporte” estava relacionado com aspectos da sua história de vida. Está relação referia-se às experiências de perda, constantes viagens e crenças vividas por Rosa. Ela utilizou experiências vivenciadas em sua história de vida para construir a narrativa sobre os significados de morte no tempo presente, como aponta o trecho da entrevista citado abaixo.

[...] hoje os meus pais já não são mais vivos mais eu tenho uma esperança do reencontro, e isso me traz tranquilidade, entendeu (hum, hum), eu não me desespero [...] como eu passei um bom tempo também viajando, então eu sempre penso nisso né? eu, um dia eu volto pra casa, um dia eu vou vê-los [...] a gente já veio nesses conceitos, nessa crença e aí a gente cresce e se apega mais a esse sentido e traz tranquilidade né? [...] (ROSA).

Experiências vividas no passado, como a morte dos pais, as viagens, as crenças aprendidas, fizeram parte do processo narrativo de Rosa ao construir seus significados sobre a morte. Ela relata que costumes do seu cotidiano, como as

reuniões familiares para oração e leitura da bíblia, estavam ligados ao que ela aprendeu no passado.

Uma expectativa de futuro também é observada em sua fala, ao referir-se a uma vida eterna e sem limites. As características da fala de Rosa apontam o uso das experiências do tempo presente, das experiências aprendidas no passado e expectativas futuras como elementos narrativos.

[...] isso já, era assim, um costume nosso né?, de praxe todos os dias a gente tinha essa reunião [...] ainda prezo isto até hoje e me sinto meio assim, desconfortável quando a gente não tem [...] ou como a gente via em João 15, quando Jesus [...] disse eu vou preparar lugar [...] a vida eterna significa uma vida sem limite né?, sem fim, então esses aprendizados a gente foi tendo nesses encontros (ROSA).

Rossetti-Ferreira (2004) destaca que toda narrativa de um acontecimento é sempre situada em um contexto espaço-temporal e composta por quatro dimensões. Na narrativa de Rosa encontramos as dimensões do tempo presente e o tempo vivido, apontadas por Rossetti-Ferreira (2004), ao relatar que “[...] isso já, era assim, um costume nosso né?, de praxe todos os dias a gente tinha essa reunião [...] ainda prezo isto até hoje”. Encontramos a dimensão do tempo prospectivo (futuro) na referência à sua expectativa em relação ao futuro de uma vida eterna.

Ao falar sobre os lugares a partir dos quais aprendeu sobre a morte, Rosa prossegue a construção narrativa com um marco temporal passado, tempo vivido (ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Ela aponta como lugares de aprendizagem sobre a morte, a escola religiosa a qual frequentou durante a infância, as relações sociais com amigos, os quais trocava ideia quando alguém morria, e os cultos fúnebres dos quais participou.

[...] a gente tinha todo esse tempo, para ouvir entender, crer, né?, e, e aliviar o nosso coração, que serve muito de consolo [...] esse ensinamentos todos foram durante esse tempo é ... de eventos, de ... situações, é ... criados ou acontecimentos com a própria morte [...] (ROSA).

O trecho abaixo, extraído da entrevista, fala sobre a atitude das pessoas ao dizer coisas boas às outras enquanto as têm em vida, e faz referência ao que

Rossetti-Ferreira (2004) destaca sobre a dimensão do tempo vivido, onde experiências vividas em práticas discursivas são evocadas.

[...] eu sempre falo com o pessoal: 'se você tem que dizer coisas boas diga agora, porque depois a pessoa não vai ouvir mais os seus ditos e seus lamentos' [...] (ROSA)

[...] momento de reflexão 'poxa, já foi, ele não vai poder fazer mais nada [...]'
[...] 'pelo menos ela fez ou ele fez isso pra mim, foi muito bom' [...] (ROSA)

O significado da “morte” como um transporte para um lugar tranquilo é contraposto ao significado de “morrer” como um processo. De acordo com Rosa o que causa medo em relação à morte é o processo de “morrer”, que está ligado às formas sofridas e dolorosas com as quais as pessoas causam a morte umas as outras. A violência, a forma brutal como se morre é o que torna o processo difícil e doloroso, como as mortes por assassinatos, relatadas por ela.

[...] eu tenho medo [...] daqueles que causam isso em alguém [...] pessoas que cruelmente fazem outros passarem por dor, por sofrimento, isso é realmente difícil, mais a passagem em si [...] a gente tá tendo esse nível de violência terrível que tá trazendo tanta morte [...] de uma forma tão brutal [...] isso aí é realmente difícil [...] pra quem vai até chegar ir né?, tem todo esse processo que é doloroso demais [...] (ROSA).

Esta narrativa indica a influência da realidade social no processo de construção dos conceitos. Filho (2009) e Vigotski (2009) destacam as relações sociais como mediadoras na construção dos conceitos, partindo de uma visão de homem que é produto e produtor ao mesmo tempo da história e da cultura. Conforme o apontamento de Rosa, a violência é uma ação humana que influencia o processo de construção e transformação da forma como os sujeitos interpretam as vivências humanas, especificamente neste estudo, a vivência da morte.

Empiricamente verificamos no cotidiano que a violência é produtora de perdas de diversas ordens. Kovács (2008) destaca a relação dos estudos da violência presentes nas guerras e guerrilhas urbanas como áreas importantes nos campos de estudos sobre a morte.

Ainda relacionado à violência, Rosa relata sobre a relação dos meios de comunicação, especificamente os telejornais, com a violência e a morte. Aponta que

os telejornais são um meio de contato constante com a morte pela divulgação de notícias e imagens de violência e brutalidade, e questiona se o objetivo dos meios de comunicação ao exibir tanto a morte seria o de sensibilizar as pessoas, já que o que se vê é uma crescente falta de sensibilidade pela vida do outro.

Ela aponta que todo o cenário social demonstrado nos meios de comunicação é um retrato da sociedade, a qual não respeita mais a vida “[...] agora ninguém tem respeito à vida do outro [...] tudo isso é só um retrato da nossa sociedade”.

Notamos que há indícios de uma comparação direta daquilo que os telejornais mostram e “o retrato da sociedade”. Aponta também uma interpretação da realidade social a partir do uso que os telejornais fazem das imagens com as quais trabalham. Estes indicativos destacam a influência dos produtos culturais na interpretação da realidade e construção dos significados que os sujeitos dão as coisas e ao mundo.

Aspectos como, valores e crenças religiosas, costumes familiares, educação religiosa, relações sociais, tradições, experiências de vida interagem na narrativa de Rosa ao falar sobre como aprendeu os significados de morte.

Sua aprendizagem dos significados da morte ocorreu a partir dos valores religiosos que recebeu durante sua criação familiar. Durante a infância, mesmo sem “toda a consciência [...] interpretação”, afirma Rosa, foi através da leitura da bíblia que aprendeu sobre o conceito de morte. Era através da leitura que era educada e doutrinada sobre a morte, fato que trouxe a ela tranquilidade e “esperança do reencontro”.

Há uma ênfase na importância do costume familiar cotidiano de se encontrarem para a atividade de orações e leitura bíblica, no processo de aprendizagem do significado de morte. Era nesses momentos que ensinamentos e instruções sobre diversos assuntos, inclusive sobre a separação (morte), eram transmitidos.

[...] agente tinha um, um momento de encontro na família, isso já, era assim, um costume nosso né?, de praxe todos os dias a gente tinha essa reunião para que orássemos um pelo outro [...] nesse momento que era explanado alguns assuntos, alguns trechos da bíblia [...] que remetia a vários assuntos [...] e um dos assuntos era a questão da separação [...] (ROSA).

Ela destaca a sua crença em relação à morte afirmando que quando se tem uma crença definida, enraizada, quando se acredita em algo, é difícil ficar divergindo de uma crença para outra.

[...] quando a gente assim, enraíza uma crença (risos) fica difícil você, a, é, ta, é, assim, divergindo de uma, uma situação pra outra, hoje eu creio, amanhã eu não creio, fulano ensinou assim, ah, então deve ser assim, não, não, eu acredito, eu acredito de verdade, então pra mim, as outras culturas e as outras crenças não me influenciam, eu já tenho isso bem definido entendeu [...] (ROSA).

Suas experiências com etnias islâmicas apontando um contato com uma diversidade de costumes, rituais e crenças relacionadas à morte. A partir destas experiências descreve que existem etnias que veem a morte com prazer pelo fato de estarem dando a sua vida por uma causa e a esperança de morar em um paraíso. Desta forma, a vida não tem muito sentido para eles, destaca Rosa, o sentido seria morrer pela causa do país. Assim, não existe problema para eles em lidar com a morte.

Descreve também que o uso de substâncias na preparação do corpo do morto era comum nas etnias com as quais conviveu. Estas substâncias eram usadas para que o corpo fosse conservado durante o tempo da realização de rituais, cultos, despedidas, fotos. Outro costume descrito foi o de colocar panos e comida dentro do caixão. De acordo com este ritual, o morto levaria algumas coisas para continuar vivendo em outro lugar, e por isso iria precisar de alimentação e vestes até se adequar ao outro mundo.

[...] então é uma briga, uma briga mesmo pra colocar, é, porque eles usam muito panos, então pra colocar panos dentro do, do caixão, comida, entendeu, então eles matam um porco e bota pedaços, porque [...] aquele [...] morto [...] vai levar [...] primeira alimentação e vestes até se adequar ao outro mundo [...] (ROSA).

Rosa relata que percebeu que no islamismo as mulheres participavam apenas do velório. O sepultamento é acompanhado apenas por homens e deve ser feito no final da tarde, antes do pôr do sol, e o morto deve ser sepultado com a cabeça na direção do sol. Outro costume fúnebre presenciado, foi o de enterrar o morto em um

buraco dentro do próprio quarto da casa. Assim, o morto continuaria no espaço da casa o qual era dele em vida.

Outra experiência descrita foi a que ocorreu na região de Campo Largo, em Curitiba. Lá as pessoas têm o costume de todos os sábados e domingo visitarem o cemitério. Ela destaca que os cemitérios são feitos com fachadas como as das casas, incluindo varandas. Assim, todos os sábados e domingos o cemitério fica cheio de pessoas que se sentam nas varandas para jogarem, bater papo e comer um lanche, como se o morto estivesse ali ainda.

Rosa aponta também que gostaria de presenciar um sepultamento norte americano, porque percebe através dos filmes que eles têm costumes diferentes. Os filmes despertaram nela a curiosidade de saber se: “será que é isso mesmo?”.

[...] gostaria de presenciar o sepultamento [...] norte americano porque eu vejo em filmes assim, parece que eles deixam o caixão lá, e todo mundo vai embora, e a gente não tem esse costume [...] eu fiquei curiosa, “será que é isso mesmo?”, mais eu não sei, é só uma curiosidade (risos) (ROSA).

As vivências mais fortes que Rosa teve com a morte foram na África. Ela destaca que devido à recorrência da malária todos os anos, as pessoas já vivem com o vírus o tempo todo, e em algum momento ele se manifesta e muitos morrem. A AIDS também foi outra causa de grande mortalidade observada na África, uma vez que, parte dos africanos não acredita que possam morrer desta doença o vírus é transmitido uns para os outros facilmente. Diante desta realidade a expectativa de vida acaba sendo baixa, de 30 a 46 anos de idade; sendo que para as mulheres o tempo máximo de vida pode chega à faixa dos 46 a 50, já o homem morre mais cedo.

As descrições das experiências de Rosa apontam uma diversidade de elementos culturais presentes em costumes transmitidos ao longo do tempo como heranças passadas. Silva e Silva (2009) considera a questão das heranças passadas como representante do que consideramos como conceito de tradição. Os autores ressaltam que a tradição tem vários significados, como a conservação e resgate de períodos passados considerados gloriosos e a forma de legitimar novas práticas apresentadas como antigas. Segundo os autores a tradição é um conjunto

de práticas e valores enraizados nos costumes de uma sociedade e transmitidos pela palavra.

De forma recorrente percebemos na narrativa a presença de atividades ritualísticas como mediadores no processo de construção dos significados da morte. Silva e Silva (2009) destacam que os ritos são elementos culturais que medeiam à formação da tradição.

Podemos destacar a atividade fúnebre do velório, que é significada por Rosa como um tempo relacionado a um distanciamento do corpo.

[...] um tempo pra você, né?, dar adeus pelo menos a aquele corpo [...] despedir [...] daquele corpo [...] período final ali daquele corpo [...] momento final daquele corpo [...] (ROSA).

As lembranças e memórias daquele que morreu também faz parte do momento da prática da atividade fúnebre do velório. É o momento onde as pessoas irão dizer quem foi em vida a pessoa que faleceu. É um momento de consideração ao falecido onde, na maioria das vezes, somente as coisas boas serão ditas, e se as ruins forem faladas será de forma oculta. Flores serão oferecidas, como de costume.

Rosa aponta que o velório é um momento do qual não gosta por ser um momento muito triste. É também um momento de reflexão para pensar sobre a vida. Nota-se, neste ponto da construção narrativa a presença da alternância da pessoa do discurso. Ora Rosa fala na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. O que nos indica a dialética entre aquilo que pensamos de forma individual e coletivamente, na construção do pensamento.

[...] eu vejo assim [...] éramos pó [...] nós não veremos [...] a gente ta falando da [...] teremos um novo corpo [...] eu vejo assim [...] eu não sei [...] eu vejo o velório como [...] a gente faz isso [...] (ROSA).

Referindo-se a sepultamentos Rosa relata que já participou de vários, tanto no Brasil como na África, e que esse momento é para dar força, orar, ajudar e consolar as pessoas no difícil momento pelo qual estão passando. Destaca que as reações e atitudes as quais presenciou nos sepultamentos, são resultado da estrutura de personalidade de cada pessoa, e da cultura na qual a pessoa foi

instruída sobre o assunto. Ela aponta que as reações que presenciou foram totalmente diferentes umas das outras. Na África ela verificou que as pessoas são mais expressivas no momento do sepultamento, jogam areia para cima, rolam no chão em desespero total.

Estas formas expressivas de atitudes frente à morte, é o fato que mais a deprime, e não a morte em si, “[...] isso deprime a gente entendeu, me deprime (risos), não pelo sepultamento em si, mas a reação das pessoas me deixa deprimida [...]”. Em sepultamentos onde as pessoas “choraram com tranquilidade, não desespero”, Rosa afirma que sentiu tristeza mais não ficou abalada.

Considerando a influência da cultura na interpretação da realidade, podemos apontar a afirmação de que Geertz (2000), quando destaca que a cultura é uma teia de significações onde o próprio homem dá significados às suas ações e a si mesmo.

Sobre os aspectos relacionados ao processo de construção do significado de morte como “transporte” na narrativa de Rosa, notamos a relação de aspectos ligados à prática profissional e formação acadêmica. Ela destaca que como professora ela vê a morte no contexto escolar como uma oportunidade de reflexão, e ressalta que como disciplina o tema da morte é tratado como tabu, sendo necessário saber falar sobre a morte de uma forma a não agredir os alunos.

Ela destaca as dificuldades enfrentadas no ensino de uma aula de religião, devido à diversidade de crenças e atitudes, equiparando-as às possíveis dificuldades a serem enfrentadas no ensino sobre a morte no contexto escolar. Assim, sugere que a temática da morte seja tratada no contexto escolar dentro de um tema transversal. Afirma que não saberia como o tema da morte poderia ser inserido no currículo para se educar neste sentido, uma vez que nossa cultura é de não aceitação da morte. Aponta não saber se um educador que não tem formação no assunto tenha condições de tratar o tema em sala de aula. Ressalta que ela não saberia como passar este assunto para seus alunos, e que passaria de acordo com sua crença, se fosse necessário falar de uma forma mais aberta, em situações em que seja necessário falar sobre o assunto em si.

[...] como que a gente iria enfrentar, as diversas reações [...] eu, não teria [...] facilidade pra passar esse tema, porque eu passaria minha crença,

entende [...] pra falar de uma forma mais aberta pra os alunos a gente vai ter, é, várias situações que talvez a gente tenha que debater mais a situação do que o assunto em si [...] (ROSA).

Rosa conclui que, como educadores, fazer os alunos acreditarem que a vida não pertence a nós mesmos, seria uma chance de fazê-los repensar o tema da morte. Sobre a relação professor/aluno afirma que passa o que crê sobre a morte, e aponta que em relação ao ensino sobre a morte não faz separação entre o profissional e pessoal. Destaca ainda que é a partir da relação que estabelece com o aluno que descobre o que o aluno acredita em relação à morte, e assim aprende como deve agir frente às situações desta natureza.

[...] eu acredito nisso, mais eu não sei no que os meus alunos acreditam [...] o meu relacionamento com eles, é que vai trazer essa revelação, e se ele não, se eles não tem essa mesma esperança, e eu posso passar pra eles essa esperança, eu tento passar [...] (ROSA).

Durante sua atuação profissional, frente às situações de perdas vivenciadas pelos alunos, aponta que orienta, busca saber em que nível eles estão de enfrentamento do assunto, ajuda e conforta. Mas afirma que não sabe qual é o nível de compreensão dos alunos em relação à morte, e por isso faz o que sabe fazer, confortar, apoiar, ajudar a enfrentar o sentimento de perda e a falta que eles não sabem expressar.

[...] é assim que trato [...] não sei o nível de compreensão delas com relação a isso [...] a ideia da morte [...] enquanto eu não sei, eu conforto, eu dou apoio, eu ajudo, a gente coloca no colo [...] (ROSA).

Rosa enfatiza que ninguém nunca é preparado para a morte porque “fomos feitos para viver para sempre”. Um castigo, salário do pecado, impactante, inaceitável, período de confronto, um limite, um findar, e assim descreve o que a morte significa para ela. Para Rosa a morte representa um “desconforto” – “[...] é sempre um período de desconforto (...), isso é a palavra correta, é um desconforto [...]”.

Durante sua formação acadêmica a morte não foi um assunto que fez parte do currículo ou que tenha sido tratado como um tema transversal em disciplinas as

quais ela julgou que seriam adequadas para tratar sobre o tema. Rosa aponta que a morte é do cotidiano, da vivência do dia a dia, e deveria ser um tema abordado durante a formação acadêmica, e ressalta que as informações e aprendizagens que teve sobre a morte foram adquiridas fora da faculdade, pois durante sua formação acadêmica não recebeu nenhuma preparação sobre o assunto.

[...] nenhuma disciplina, tratou, trataram sobre esse assunto, de uma maneira mais é, nem de uma maneira mais ou menos, não trataram de jeito nenhum [...] (ROSA).

Destaca que, de maneira contrária ao trato distante dado à temática nos limites da formação acadêmica, a sociedade trata o tema de uma forma macabra, causando alteração no estado emocional. Para ela a formação do pensamento e das reações da sociedade em relação à morte é construída a partir das crenças, as quais dão sentido à forma como as pessoas reagem frente à morte. A miscigenação de cultura e religiões são aspectos que segundo Rosa constituem a formação do conceito de morte.

[...] então se eles acreditam e a maioria que esta naquele ambiente acredita daquela forma ai que vai dar sentido de como ta sendo tratado, no geral, fica difícil a gente, é, assim, formar um conceito porque a, miscigenação de cultura e de crença é muito grande [...] (ROSA).

Concluimos que o processo de construção do conceito de morte de Rosa se deu a partir de diferentes influências cotidianas que fizeram parte de sua história de vida, que foi narrada a partir do uso significativo de palavras para comunicar suas ideias e sentimentos sobre suas experiências com o fenômeno da morte, de uma forma dinâmica e fluída.

4.2 MARGARIDA: A MORTE COMO “FALTA”

Seguindo as entrevistas individuais, ouvimos a narrativa de Margarida. Margarida é uma mulher de 51 anos, divorciada, formada em pedagogia, especialista em psicopedagogia, e missionária evangélica. Sempre teve o sonho de ser professora. Atualmente é professora da educação infantil há três anos, e

trabalha com crianças de 4 a 6 anos. Está se preparando para ir para África, Guiné Bisal, para contribuir com a educação infantil local, em uma missão evangélica.

Margarida inicia sua narrativa sobre sua concepção do que significa a morte apontando sua crença religiosa, e afirma que a “morte não é morrer, é viver”, é reviver para a vida eterna. Ressalta que lidar com a saudade e a falta daquele que partiu é difícil, principalmente quando é a própria pessoa que tira a vida, como foi a experiência que ela viveu com a morte do irmão.

[...] o tipo de morte ele tirou a própria vida, que pra gente foi difícil, aceitar isso [...] foi uma dificuldade pra entender o porquê que ele chegou a fazer isto, o mais difícil é a saudade né?, é a falta [...] (MARGARIDA).

De acordo com Margarida, para lidar com a falta é necessário utilizar meios para que “aquela saudade, aquela falta não venha [...] te prejudicar tanto [...]” e que quando existe a certeza de que aquela pessoa “vai para o bom lugar [...] vai ter essa vida com Deus” é possível conciliar a saudade. Outro destaque é sobre o fato de a saudade da pessoa que partiu está condicionada ao que ela representava para a pessoa que fica, “[...] depende de quanto essa pessoa significa na tua vida né? [...]”.

Descrevendo sobre sua atuação enquanto professora frente a situações relacionadas à morte, relata sua experiência vivida com um aluno que perdeu a mãe aos dois anos de idade, e que em todo tempo traz questões ligadas ao fato. Destaca que nesta situação utiliza a conversa como forma de ajudar o aluno. Frente a um questionamento em relação a uma preparação do professor para lidar com a questão da morte, apresenta uma sequência de questionamentos e possibilidades de respostas.

[...] mas qual é a preparação [...] como vou lidar [...] como eu vou estar preparada [...] orientando, a preparação seria isto? [...] ter essa preparação, ser esse suporte para que essa pessoa continue? [...] (MARGARIDA).

Ela retoma a experiência com o aluno que perdeu a mãe aos dois anos de idade e interroga se o papel do professor em situações desta natureza seria o de orientador. Seguindo afirma que falar com os alunos sobre a morte é uma atividade difícil. Muller (2004) discute sobre o papel do educador frente ao fenômeno da morte, e afirma que cabe ao educador transmitir aos educandos toda a dimensão

deste fenômeno, estreitando a relação entre a construção de conhecimento sobre o assunto e a vida dos sujeitos.

Santos (2007) destaca que a morte envolve mais do que apenas a dimensão biológica. Ela tem “uma dimensão religiosa, social, filosófica, antropológica, espiritual e pedagógica” (p.14). Considerando esta perspectiva, notamos que falar de morte com os alunos não se limita a lidar apenas com a morte na sua dimensão biológica, concreta, a qual parece se apresentar como mais difícil de lidar, como aponta Margarida. Todas as dimensões envolvidas no fenômeno da morte podem ser meios utilizados para tratar a temática no contexto escolar.

Sua narrativa prossegue com o apontamento de que participou muito pouco de velórios e que tem poucas lembranças, sendo a recordação mais recorrente, neste sentido, o velório do seu irmão, o qual ficou marcado pelo desespero da sua mãe, a correria e os cuidados com a sobrinha, filha do irmão falecido.

Durante a formação em pedagogia, Margarida aponta que o tema da morte não foi abordado, nem mesmo a partir de temas que estivessem relacionados à morte. Ressalta que a morte não é um assunto tão corriqueiro, mas deveria ser, uma vez que lidamos com ela o tempo todo.

[...] a gente lida todo tempo, tá o tempo todo ouvindo e hoje então, você liga a televisão tá lá, matou, matou, matou, morreu e vai [...] (MARGARIDA).

Destaca que por já ter uma concepção formada sobre o que é a morte a partir da religião, não tinha parado para pensar sobre “o que eu penso a respeito da morte”. Notamos que Margarida sugere como que uma diferenciação de concepção sobre a morte, considerando diferentes dimensões; uma dimensão a partir da religião, e uma dimensão do que ela chama de “o que eu penso a respeito da morte”.

Considerando a dimensão religiosa da morte, Bousso et al (2011) destaca que as diferentes religiões oferecem diversas perspectivas da morte, oferecendo conforto, e em alguns casos, promessas de uma vida após a morte. O autor afirma que em relação à morte a religião é uma instituição social que controla os rituais e

conhecimentos sobre a morte. Ainda segundo o autor a religião é um instrumento de explicações que possibilita a significação e respostas às perguntas existências frente à morte.

Referindo-se à influência dos meios de comunicação em relação à morte, Margarida destaca que

[...] é como se quisessem que você, que fosse agora natural né?, matou um ali, e o que a gente vê, que essas crianças que vão surgir, é, essa nova geração de tanto vê, de tanto ouvi, há uma influência sim, pra o pouco caso, 'ah, morreu' [...]" (MARGARIDA).

Na sua experiência cotidiana com os alunos, aponta que os mesmos falam sobre as mortes que presenciam em sua comunidade como uma coisa comum e natural. Ressalta que nas brincadeiras estas crianças preferem assumir o personagem do bandido que atira pra matar. Aponta a televisão como um meio de fazer com que a morte se torne algo comum, de tanto que ela é vista e ouvida.

[...] porque se eles assistem televisão de manhã, tem morte, se assistem a tarde tem morte, e se saem na rua deles tem morte, tem briga, tem bala, então, eu penso que, a mídia só deixa isso bem mais comum [...] de tanto ouvir, e vê, tem pessoas que conversam parece que isso é natural, o que tem matar? [...] (MARGARIDA).

Este aspecto de "tornar comum" a morte é destacado por Santos (2007), que fala sobre uma insistência da morte em fazer parte do nosso cotidiano. Santos (2007) destaca que a morte invade nosso cotidiano através dos noticiários da TV. A perspectiva de uma visão da morte como algo natural, construída pela televisão, faz referência a dimensão biológica da morte, ou seja, a morte concreta. O tipo de morte que provoca a ausência física de alguém, que provoca a "falta". Este tipo de morte, que gera saudade, falta, é descrita por Ariès (2012) como a "morte do outro". Um tipo de mentalidade ocidental sobre a morte que nasceu a partir do século XVIII, e inspirou o culto dos túmulos e dos cemitérios.

Para além da morte física Margarida aponta outra dimensão da morte, que ela nomeia como "morte emocional", e defini como sendo, talvez, uma morte pior. De acordo com ela a morte emocional se dá pelas atitudes de deixar o outro no

esquecimento, apagá-lo da vida, deixar a pessoa sem condições de prosseguir na vida rumo à realização de seus sonhos, abandonar.

[...] esquecidos, matado por alguém, nas suas emoções, né?, pessoas tantos outros problemas e não consegue ser felizes, porque no final de tudo vai ser isso, porque você matou, ne, também existe essa outra morte [...] (MARGARIDA).

Destaca que na vida encontramos a morte presente no abandono, na baixa autoestima, no trabalho, no anular-se. De acordo com ela a morte esta presente na vida, “[...] todos os casos a gente se depara com a morte e com a vida [...]”. A partir do contexto, das vivências do dia a dia, ela afirma que aprendeu os seus significados e formou o seu conceito sobre a morte, onde suas próprias ideias sobre a morte incluíam a procura de suprir a perda, e a crença, baseada na bíblia, de que a vida não acaba aqui, apenas o corpo físico morre.

[...] acho que no dia a dia, na convivência né, [...] contexto, todo o contexto de mundo mesmo, não com alguém, mas formando, acho as minhas próprias ideias do que venho vivendo [...] formando né o que o meu conceito sobre a morte [...] (MARGARIDA).

Margarida relata experiências de perdas vividas pela sua mãe, como a perda do filho, dos pais e do primeiro marido. Também relata o sofrimento de outras pessoas que perderam um ente querido, e destaca que a significância da pessoa que se perdeu é um elemento importante na construção do significado da morte.

Ao discorrer sobre a morte, o faz a partir de diversos questionamentos e apresenta possíveis respostas relacionadas às formas de se aprender sobre um assunto “tão complexo”, conforme apontam os trechos destacados de sua fala. Margarida descreve a morte como algo que só se pode aprender de forma limitada e através do que se vê e crê, uma vez que a morte só pode ser vista através do que a ausência deixa, e pela crença através da fé.

Ela aponta que “o que entende o que se aprende de morte” está ligado a escolha do ser humano por uma corrente de pensamento que lhe traga condições de continuar firme frente à morte.

[...] é por isso que penso que seguimos, cada, ser humano escolhe uma corrente né? pra segui, um pensamento pra ir, pra poder dar essa continuidade, essa firmeza [...] (MARGARIDA).

Destaca que o que mais se vê na televisão é a exibição de coisas horríveis, tristes e dolorosas, como a morte e a falta de respeito pelo ser humano. Assim, ela sugere uma tipificação da morte a partir do que é exibido diariamente na televisão. Esta tipificação diz sobre as diferentes possibilidades de formas de se morrer: a morte por, assassinatos, acidentes de carro, avião, trem.

[...] se você liga, “vou assistir o jornal”, o que mais a gente vê, tantas pessoas foram assassinadas, é ou então virou o carro [...] caiu o avio, o, trem descarrilhou e tantos morreram, diversos tipos de morte [...] (MARGARIDA).

Consideramos que o processo de construção do conceito de morte de Margarida perpassou por diversos elementos culturais, sociais e históricos. Ela construía questionamentos a serem discutidos, os quais possibilitavam uma fluidez na construção de sua narrativa. Argumentos, questionamentos, criação de possibilidades, dúvidas, foram elementos dinamicamente articulados no processo de construção do conceito de morte.

4.3 VIOLETA: A MORTE COMO “FIM DA MATÉRIA”

A última professora entrevistada foi Violeta. Violeta é uma mulher de 37 anos, casada, mãe de três filhos, carioca, mora em Aracaju há quinze anos. Ela é formada em pedagogia há quatro anos, atua como missionária na área de aconselhamento de famílias e educação de filhos, e trabalha como professora da educação infantil com alunos de 4 a 6 anos. No encontro para primeira entrevista Violeta apresentou-se agitada, falando rápido, sorrindo muito e preocupada se conseguiria “responder sobre o tema”. No decorrer da entrevista o comportamento inicial de Violeta se tornou menos intenso e seu envolvimento permitiu um relato de suas experiências de vida sem desconfortos.

Durante as entrevistas Violeta descreveu os significados dado a morte dando ênfase na falência do corpo material como forma de se ter outra natureza de vida, uma vida eterna, o que significa “[...] deixar um, um corpo né?, a matéria e ter uma outra vida, né? [...] eu creio na vida eterna [...]”. Afirmando que “a vida nunca mais

morre, a vida em si não morre, o corpo morre”. De acordo com ela existem perdas na vida, mas a vida permanece para sempre através do espírito.

[...] você tem a morte física, mas não sua morte da sua alma, o seu espírito não morre, ele permanece para sempre, com Deus [...] (VIOLETA).

Na construção dos significados sobre a morte, Violeta aponta sua origem religiosa como elemento constituinte. Ela afirma que o medo e as questões que sentia em relação à morte foram sendo esclarecidas a partir de estudos e leituras religiosas que lhe trouxeram um entendimento de que na vida a matéria morre, mais a pessoa vive. A descrição de suas vivências de aprendizagem sobre a morte apontam leituras da bíblia e atividades religiosas como as orações.

Como professora destaca que durante sua formação realizou apenas uma redação sobre o tema da morte. Em sua relação com os alunos afirma ser complicado explicar o significado da morte porque o entendimento das crianças é limitado. Aponta que a forma que utiliza para lidar com a situação é fazer o aluno entender que a pessoa que morreu esta em um lugar melhor. Ela destaca que acredita que esta orientação poderá gerar no aluno tranquilidade, segurança e acalmá-lo.

[...] fazer elas entenderem que a pessoa esta bem, esta num lugar melhor
[...] fazer com que ela entenda que, a pessoa esta bem, e esta numa situação melhor [...] (VIOLETA).

As experiências cotidianas de vivências de morte dos outros, acompanhada da falta, da necessidade, do desequilíbrio dos que ficam, são fatos que assustam e trazem um peso, diz Violeta. Ela afirma que não lida de forma natural com a morte, e que o pensamento recorrente de perder seu marido a faz imaginar como seria a situação, uma vez que é altamente dependente dele.

[...] porque, eu sou muito de chorar a dor dos outros, entendeu, então tipo assim, ver o sofrimento das pessoas, isso me traz um peso, me traz um sofrimento, então, eu saber que os filhos dela iriam ficar desorientados né?, iriam se sentir desamparados, pra mim me gerou, um, um sentimento ruim [...] (VIOLETA).

[...] Eu não lido de uma forma muito natural não, porque eu sou ser humano né?. Mesmo entendendo que a minha vida está em Deus, que a minha segurança está em Deus e que eu tenho a eternidade em vida, é, fica mais na questão da lembrança né, no sentimento, ai o lado humano, que as emoções às vezes falam muito forte [...] (VIOLETA).

[...] me imaginar numa situação numa situação né, eu com três filhos (1s) uma vida ainda né, pra, pra seguir e sem o meu marido, eu sou altamente dependente dele [...] (VIOLETA).

Os trechos destacados da fala de Violeta nos sugere a ênfase na morte biológica, ligada ao “fim da matéria” e as implicações desta na sua vida diária, como exemplo, na criação dos filhos. A dimensão religiosa da morte é observada na fala de Margarida como um contraponto, ao dizer que não lida de forma natural com a morte.

A perda do irmão e da tia foi colocada como um marco temporal da busca por entender o significado da vida e da morte, e o legado deixado pela pessoa que morre apresentado como um aspecto importante da vida.

[...] foi nesse tempo que eu busquei entender o que, o significado da vida, o significado da morte, que significava isso, foi bem nessa, logo depois da morte dele que eu comecei, eu tive mais interesse na verdade de conhecer o que a bíblia dizia em relação a morte [...] perdi minha tia que pra mim era como se fosse minha mãe [...] ela pra mim era muito importante [...] (VIOLETA).

Violeta relata que participou do velório do irmão e tem a lembrança do corpo dele sendo arrumado dentro do caixão na capela, e ela mexendo nas flores, um momento difícil e triste, pois tinha apenas onze anos. Seguindo, destaca a diferença entre a vivência da perda do seu irmão e da perda de sua tia, apesar de os dois serem pessoas próximas a ela. Ressalta que o contato que se tem com a pessoa que morre está relacionado ao tipo de sentimento que se vive frente à morte.

Ao discorrer sobre a relação da morte e os meios de comunicação, Violeta afirma que é conflitante pensar na forma como os meios de comunicação tem apresentado a morte como algo natural, onde “[...] tá vivo, tá morto, acabou, nunca fez parte, é um descaso, é conflitante isso pra cabeça [...]”. Seguindo, aponta que no

cotidiano as pessoas não se valorizam, e não valorizam a vida do outro, são tratadas como coisas, peças de reposição, coisa descartável, com descaso.

Partindo para uma reflexão sobre a perspectiva de uma educação para a morte, Violeta enfatiza que nunca tinha pensado sobre o assunto. Destaca que orientar as crianças sobre o que significa a vida, de forma a valorizar a vida, poderia ser uma possibilidade de valorizar o indivíduo em si. Seria uma forma de educar com qualidade, voltada para as atitudes de respeito, dignidade, atenção, amor, gentileza e carinho, valorizando e respeitando as pessoas, e que este processo envolve a escola e a família.

[...] uma boa educação orientando as crianças né?, do que significa a vida, a pessoa, as crianças iriam querer viver melhor, e encararia a morte de uma outra forma [...] talvez não pensasse como eu penso, não cresse como eu creio, né?, na vida eterna, mas o fato de valorizar a vida terrena, eu acho que isso traria uma diferença, valorizar o indivíduo em si [...] (VIOLETA).

De acordo com Violeta ser professor é um dom divino, é uma profissão onde se forma pessoas. Ela considera que o professor é uma “peça fundamental” na vida do indivíduo, e dá ênfase durante vários trechos da entrevista que educação e orientação são sinônimos. Educar seria orientar, instruir, ampliar a vida do outro, formar indivíduos em diferentes fases da vida, e não limitada apenas às formas verbal e escrita da educação. Ressalta que o educador é um formador de opinião.

[...] o professor é uma peça fundamental na vida do indivíduo [...] não é só uma educação questão verbal, escrita em si [...] educar pra vida, orientar, instruir, acho que tudo ta bem dentro, tem tudo a ver né?, são sinônimos [...] educador é um formador de opinião [...] (VIOLETA).

“Eu vejo a morte bem longe”, com esta frase Violeta refere-se à morte no seu cotidiano. Destaca que a morte é algo horrível para quem fica, por ter que lidar com a saudade, as lembranças e o remorso, mas para quem morre, a morte é descanso, o fim do sofrimento. Ressalta que a morte no cotidiano é algo que vai acontecer com qualquer pessoa, seja no tempo certo ou errado. O tempo errado de morrer é descrito por Violeta como mortes que ocorrem devido a acidentes, assassinatos e tragédias. Conclui definindo a morte da mesma forma que no início da entrevista, afirmando que a morte é o “[...] fim da matéria, é o corpo que acaba [...]”.

Observamos na entrevista de Violeta uma contradição, se considerarmos a relação entre sua formação religiosa e a superação do medo e das questões ligadas à morte. Uma vez que, apesar de afirmar a superação do medo da morte, no decorrer da entrevista, reafirma a presença da preocupação da possibilidade de perdas. No entanto, nos parece que a referência que ela faz da superação do medo da morte, seria da “própria morte”, e não da “morte do outro”, que seria uma morte que causaria saudade, falta, necessidades. Notamos esta diferença na preocupação em como ela conseguiria viver sem o marido do qual é dependente. Ou seja, as condições necessárias para viver o dia a dia são preocupações frente à morte.

4.4 CATEGORIAS RECORRENTES: COTIDIANO, CRENÇAS RELIGIOSAS, MEIOS DE COMUNICAÇÃO

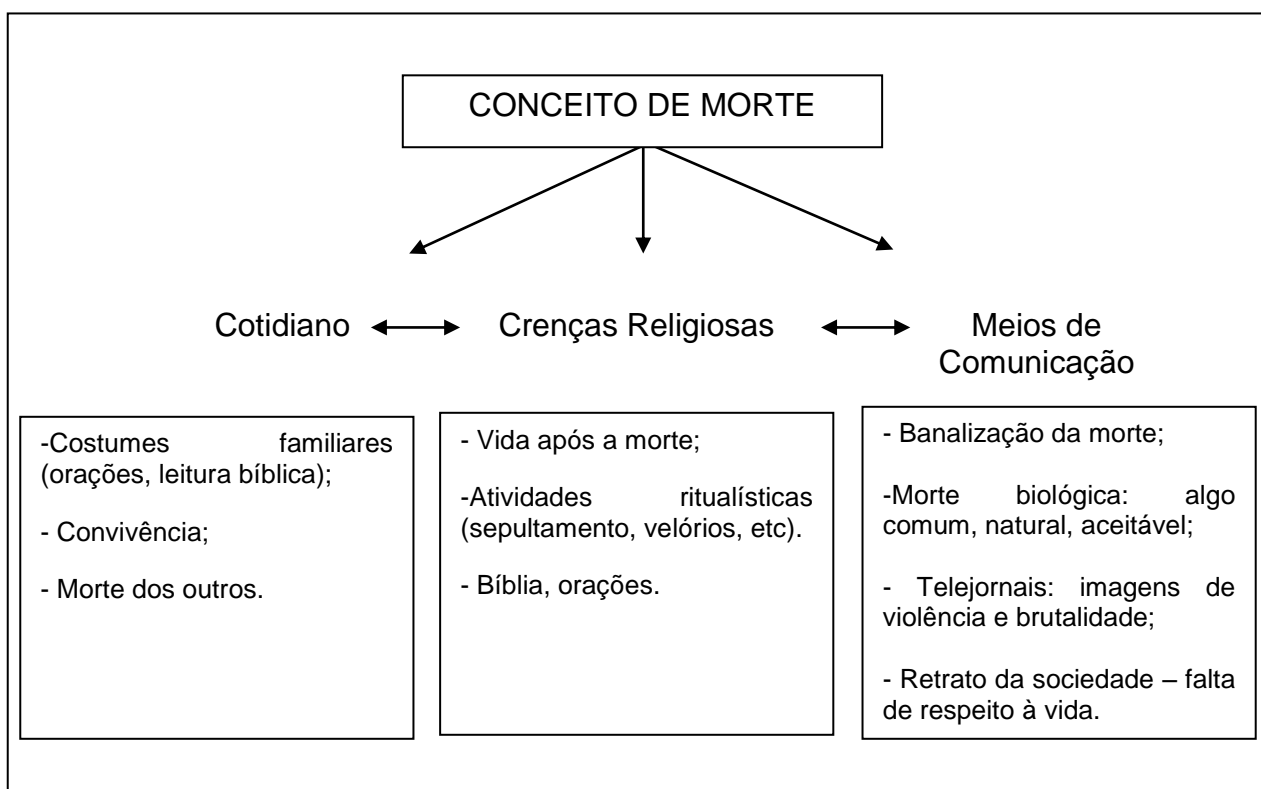


Figura 01: Significados recorrentes nas narrativas individuais das professoras.

A análise conjunta dos dados das entrevistas individuais apontou que o processo de construção dos significados de morte para as professoras participantes desenvolveu-se a partir da narrativa de experiências vividas no cotidiano, através

das crenças religiosas e dos meios de comunicação. De acordo com as narrativas das professoras o conceito de morte é aprendido nas relações estabelecidas com pessoas, situações, experiências pessoais, lugares, objetos, produtos culturais.

O costume familiar cotidiano de se reunir para discutir diversos assuntos é apontado na fala de Rosa como um aspecto presente no seu processo de aprender sobre a morte. Rosa destaca, com ênfase, na narrativa de sua história de vida, a importância do costume familiar cotidiano da atividade de orações e leitura bíblica, no processo de aprendizagem do significado de morte. De acordo com ela era nesses momentos que ensinamentos e instruções sobre diversos assuntos, inclusive a questão da separação (morte), eram transmitidos.

Agente tinha um, um momento de encontro na família, isso já, era assim, um costume nosso né?, de praxe todos os dias a gente tinha essa reunião para que orássemos um pelo outro [...] nesse momento que era explanado alguns assuntos, alguns trechos da bíblia [...] que remetia a vários assuntos [...] e um dos assuntos era a questão da separação [...].

O cotidiano apresenta um tipo de conhecimento que se constrói de forma espontânea. Vigotski (2009) descreve o processo de construção do conceito cotidiano (espontâneo) e afirma que a aplicação das atividades intelectuais neste processo é espontânea e não intencional.

A ênfase do cotidiano como aspecto relevante na formação dos significados e do conceito de morte também é destacado por Margarida. Ela afirma que a partir do contexto, das vivências do dia a dia, ela aprendeu os seus significados e formou o seu conceito sobre a morte.

[...] acho que no dia a dia, na convivência né?, [...] contexto, todo o contexto de mundo mesmo, não com alguém, mas formando, acho as minhas próprias ideias do que venho vivendo [...] formando né? o que o meu conceito sobre a morte [...].

O cotidiano pode ser pensado como um espaço de compartilhamento de experiências e conhecimentos que influenciam as relações estabelecidas entre os sujeitos. As experiências cotidianas de vivências de morte dos outros, acompanhada da falta, da necessidade, do desequilíbrio dos que ficam, são fatos que assustam e trazem um peso, ressalta Violeta. Ao se referir ao cotidiano, Violeta destaca que a morte no cotidiano é algo que vai acontecer com qualquer pessoa.

Percebemos que o aspecto das crenças religiosas foi recorrente no processo de construção dos significados de morte. Questões relacionadas à crença sobre uma vida após a morte e atividades ritualísticas desenvolvidas durante sepultamentos, velórios, destacaram-se durante as narrativas no processo de construção dos significados de morte. O trecho abaixo indica a presença da crença como elemento constitutivo do processo de construção do conceito de morte da participante Rosa.

[...] quando a gente assim, enraíza uma crença (risos) fica difícil você, a, é, tá, é, assim, divergindo de uma, uma situação pra outra, hoje eu creio, amanhã eu não creio, fulano ensinou assim, ah, então deve ser assim, não, não, eu acredito, eu acredito de verdade, então pra mim, as, as outras culturas e as outras crenças não me influenciam, eu já tenho isso bem definido entendeu [...].

Ao significar a morte como “falta” Margarida destaca o aspecto religioso. De acordo com Margarida, para lidar com a falta é necessário utilizar meios para que “aquela saudade, aquela falta não venha [...] te prejudicar tanto [...]” e que quando existe a certeza de que aquela pessoa “vai para o bom lugar [...] vai ter essa vida com Deus” é possível conciliar a saudade.

Na construção dos significados sobre a morte, Violeta aponta sua origem religiosa como elemento constituinte. Ela afirma que o medo e as questões que sentia em relação à morte foram sendo esclarecidas a partir de estudos e leituras religiosas que lhe trouxeram um entendimento de que na vida a matéria morre mais a pessoa vive. A descrição de suas vivências de aprendizagem sobre a morte apontam leituras e atividades religiosas a partir da bíblia e das orações.

Os telejornais foram apontados no processo de construção dos significados de morte como produtores de insensibilidade frente à morte. A fala de Margarida destaca este aspecto.

[...] é como se quisessem que você, que fosse agora natural né?, matou um ali, e o que a gente vê, que essas crianças que vão surgir, é, essa nova geração de tanto vê, de tanto ouvir, há uma influência sim, pra o pouco caso, ‘ah, morreu’ [...].

Ela ressalta que a televisão faz com que a morte se torne algo comum, de tanto que a morte é vista e ouvida. Corroborando com a descrição de Margarida, Violeta afirma que,

[...] é conflitante pensar na forma como os meios de comunicação tem apresentado a morte como algo natural, onde “[...] ta vivo, ta morto, acabou, nunca fez parte, é um descaso, é conflitante isso pra cabeça [...]”.

Ainda sobre o destaque dos meios de comunicação no processo de construção dos significados e o conceito de morte, Rosa descreve os meios de comunicação, especificamente os telejornais, como um meio de contato constante com a morte devido à divulgação de notícias e imagens de violência e brutalidade. Rosa questiona se o objetivo dos meios de comunicação ao exibir tanto a morte seria o de sensibilizar as pessoas, já que o que se vê é uma crescente falta de sensibilidade pela vida do outro. Após afirmar que não sabe ao certo o objetivo, afirma que tem evitado ver jornais. Ela aponta que todo o cenário social demonstrado nos meios de comunicação é um retrato da sociedade, a qual não respeita mais a vida “[...] agora ninguém tem respeito à vida do outro [...] tudo isso é só um retrato da nossa sociedade”.

Notamos nas narrativas das professoras que dentre as muitas formas de aprendermos e apreender o mundo, o cotidiano, a religião e os meios de comunicação são elementos presentes na construção do conceito de morte, e conseqüentemente influenciam a formação do nosso pensamento e as atitudes de enfrentamento diante da morte do outro, ou da possibilidade da própria morte. Tais elementos indicam potencialidades e possibilidades que devem ser consideradas na formação dos professores quanto à preparação para o enfrentamento do tema da morte no contexto escolar.

4.5 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MORTE NO GRUPO FOCAL

Após a exibição do filme *Morte e Vida Severina* e a apresentação de situações problema (fictícias) no ambiente escolar envolvendo perdas concretas de um aluno, observamos o processo de construção do conceito de morte das

professoras participantes a partir da identificação de significados e elementos culturais presentes na narrativa construída pelo grupo.

O filme *Morte e Vida Severina* apresenta a peregrinação de Severino Retirante que sai do sertão nordestino, seguindo a trilha do rio Capibaribe, em direção o Recife. Em sua caminhada encontra-se com a morte em diferentes ocasiões. Severino Retirante encontra-se com dois homens que carregam um defunto, numa rede, vítima de emboscada. Em seguida, outro encontro com a morte se dá quando o Retirante encontra o rio Capibaribe agonizando, em razão da seca. Severino Retirante segue sua viagem e se depara com o velório do Finado Severino, onde se cantam as excelências.

A partir desse momento no filme, Severino Retirante começa uma reflexão sobre as razões de sua própria vida. Chegando ao litoral, Severino Retirante ouve dois coveiros discutindo sobre como ganhar dinheiro com a morte. Neste momento Severino Retirante resolve acabar com a própria vida, atirando-se no rio, ideia que não leva a diante. Severino Retirante vai em direção à margem do rio e se encontra com o Mestre Carpina e indaga dele sobre suas dúvidas em relação à vida. Os dois desenvolvem um diálogo sobre a vida e a morte. No enredo final do filme Mestre Carpina apresenta o nascimento do seu filho que, "saltando para dentro da vida" forma uma visão antitética ao quadro permanente da morte, e Severino Retirante chega à conclusão que a vida vale a pena, mesmo

[..] quando há uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida Severina [...]

A narração da experiência de assistir o filme começa com Rosa apontando uma associação da morte com aspectos como: a pobreza, a desigualdade social, a falta, o sertão, a seca, a dificuldade de alimento e a pessoas que morrem por não ter como sobreviver.

Na sequência Violeta destaca que assistir ao filme proporcionou uma percepção mais clara de parte da realidade nordestina, que retrata a pobreza, a falta de água, de comida, de educação, de chuva, a falta de tudo, onde a "falta" é uma característica marcante da região. A morte neste contexto seria tirar "mais uma coisa

que eles já não têm”, algo a que eles já estão acostumados, não porque é a realidade desejada ou idealizada, mas é a realidade possível.

[...] eles lidam com a morte assim [...] como se tirassem mais uma coisa que eles já não têm [...] ah, eu já to acostumado viver isso [...] acostumadas a viver na pobreza, viver nessa realidade [...] (VIOLETA).

A fala de Violeta apresenta uma relação entre morte e vida para o nordestino, como sendo uma mesma coisa, quando relata que a morte, referindo-se a morte concreta, retira “mais uma coisa que eles já não têm”, a vida. Ela se refere à falta de possibilidades de mudanças da realidade, que faz com que as pessoas se acostumem a viver naquela situação, numa situação de “não vida”. Em uma situação onde a morte e a vida fundem-se numa mesma coisa.

Seguindo, Rosa aponta um momento do filme onde dois coveiros dentro de um cemitério conversam, e ressalta a percepção de certa satisfação dos coveiros ao falar sobre os sepultamentos. De acordo com Rosa é na hora da morte, do sepultamento que a vida se iguala. Na morte é que todos se tornam iguais.

Ainda sobre a cena do filme com os dois coveiros, Margarida destaca que o cemitério é um espaço de “lugares”. Ela aponta que todos vivem a vida toda lutando em busca de um lugar, “um lugarzinho ao sol, um lugarzinho na lua”, e que no fim da vida todo mundo vai ter seu pedaço de terra, o qual ninguém mais vai poder tirar, “ninguém mais vai dizer me dê isso aqui, tu comprou, mais eu que vou levar”. Durante a fala de Margarida, Rosa e Violeta participam da narrativa afirmando falas de Margarida e sorrindo juntas.

Prosseguindo Violeta cita uma cena no filme de um enterro que lhe chamou a atenção, pelo fato da atitude das pessoas presentes se ajoelharem quando o corpo foi sepultado. Ela define esta atitude como uma forma de expressar respeito e reverência ao que a pessoa foi em vida, e destaca que este tipo de comportamento não é mais visto entre as pessoas.

A narrativa do grupo prosseguiu com a descrição de Margarida sobre os aspectos do povo nordestino, especificamente do sertão. Ela afirma que a morte parece ter se tornado comum para todos, e principalmente para o povo do sertão,

que faz do enterrar sua profissão. Diante da fala de Margarida, Rosa reforça a profissão de enterrar e Violeta concorda sobre a descrição que Margarida faz do que seria necessário para exercer tal profissão.

[...] que você sabe fazer?, fazer isso, mais você não sabe enterrar, você ainda não sabe cavar, você não sabe cantar as ladainhas, então aqui nessa terra, nesse pedaço aqui, nesse lugar aqui você não sabe fazer nada [...] (MARGARIDA).

Seguindo a discussão no grupo, Violeta relata sua experiência ao participar de um velório onde observou ovos de galinha debaixo do caixão, um costume fúnebre que ela ainda não conhecia. Neste momento da narrativa Margarida destaca que um costume fúnebre já conhecido que é o de colocar uma bacia com água e pedaços de laranja debaixo do caixão para tirar o mau cheiro.

Violeta prossegue apontando que já observou o costume de colocar velas nos velórios, mas que o costume do uso de ovos de galinha era novo para ela, e não entendia o significado. Questionando o costume com pessoas presentes no velório Violeta descobriu que os ovos estavam ligados à hora certa do corpo ser enterrado. Quando o ovo quebrava era o sinal que já era hora do corpo ser enterrado. Durante a fala de Violeta, Rosa e Margarida demonstraram surpresa e expressaram risos quanto à descoberta deste costume fúnebre. Elas riam muito e se descontraíam enquanto falavam da descoberta do novo rito fúnebre.

[...] agora o ovo pra mim é novo (MARGARIDA) [...] ai eu fiquei pensando “caramba, e se o ovo nunca (VIOLETA) quebrar (ROSA), quebrar, eu perguntei pro rapaz, “mais se o ovo demorar quebrar fica quanto tempo?” (VIOLETA), fica lá, ai o cheirinho que vai dizer, tá na hora [...] (MARGARIDA).

Retomando a discussão sobre a região nordestina, Margarida destaca o tema “ciclo da vida” referindo-se à expectativa do futuro daqueles que vivem na região do sertão nordestino. Ser pescador, catador de caranguejo, viver a desigualdade social, a falta de moradia e a expectativa de viver a morte dentro da vida. De acordo com Margarida a possibilidade de mudança desta realidade seria fazer o que fez Severino, um dos personagens do filme que vai para a cidade de Recife, “[...] saiu e foi buscar, aqui tem morte na vida, mais aqui tem vida, também tem morte [...]”.

Ainda de acordo com Margarida a morte esta presente, de forma física ou espiritual, na vida dos lixões e dos mangues, na atitude do outro ao passar por cima de outra pessoa, onde para garantir a sobrevivência “[...] você vai morrer [...] é a sua morte pra que seja a minha vida [...]”.

Em resposta a pergunta sobre o que trata o filme, as três professoras apontaram a relação entre a vida e a morte, o nascer e o morrer, a inconstância da vida, a presença da morte, a ideia de “[...] que no final das coisas tudo resulta em morte, a morte é presença [...] (ROSA)”. Importante destacar a repetida presença do riso durante o grupo.

Após percebermos que as professoras haviam concluído suas narrativas sobre a experiência de assistir ao filme, colocamos duas situações problema, fictícias, a partir de histórias hipotéticas de um aluno que chegasse chorando na escola porque estava com a avó morrendo no hospital, e porque o pai tinha assassinado alguém. As duas situações foram escolhidas tem como objetivo a discussão do tema da morte a partir de tipos de perdas que as professoras citaram durante as entrevistas serem comuns entre os seus alunos.

A história hipotética da avó morrendo no hospital desencadeou uma narrativa que enfatizava atitudes de consolo. De acordo com Rosa na situação da avó que estava morrendo, sua atitude seria a de consolar, abraçar, dar apoio à família, explicar à criança que a situação da avó era um fato natural da vida, que acontece com todos. Margarida e Violeta não se manifestaram durante a fala de Rosa.

A questão do pai assassino proporcionou uma narrativa de ênfase na lei como forma de punir o erro. Margarida destaca que esta situação hipotética do pai que assassinou alguém retratava a vivência diária delas na escola, e aponta que cada um tem que colher o que plantou. Seguida a fala de Margarida, Violeta descreve que na sala de aula a criança deve ser corrigida, orientada e ensinada sobre o que é certo para não errar. Neste mesmo sentido, Rosa ressalta que a lei tem a sua maneira de punir, e que nós devemos trazer a ideia de justiça para a mente das crianças.

[...] cada um tem que colher o que planta né? [...] (MARGARIDA) [...] a gente ensina na sala de aula né?, você não pode errar [...] (VIOLETA) [...] a própria lei tem a sua maneira de punir [...] (ROSA).

A narrativa prosseguiu com ênfase na relação da lei como uma forma de mostrar o valor da educação. Neste sentido, as atitudes de roubar e matar são consideradas práticas que produzem consequências para a vida, afirma Violeta. Rosa ressalta a função da lei, e destaca um aspecto religioso como base para explicação da forma correta de andar.

[...] e a lei pune, a lei foi feita exatamente pra, é, regular os que saíram da maneira correta de andar né?, então explicar isso pra criança entender que é, o que ele fez foi errado, que ninguém tem o direito de, ninguém tem o direito nem dever e nem tem nenhuma liberdade de tirar a vida do outro [...] as pessoas tem, é, morrem e deveriam morrer naturalmente [...] e não serem, né?, assim, atacadas por outros, pelo ódio, pela vingança, né?, é, pela falta de entendimento de que a vida não me pertence né?, a vida pertence a Deus [...] (ROSA).

As professoras encerram a narrativa com a proposta de que mudanças relacionadas à desigualdade social seria uma forma de “[...] educar essas pessoas pra que eles pensem no outro [...]”, dando chance de vida àqueles que não têm, de forma a produzir certo equilíbrio nestas questões.

O espaço de diálogo no grupo focal nos possibilitou perceber que as próprias professoras apresentaram sugestões de soluções para problemas que, observando toda a narrativa, elas mesmas diziam não saber como lidar. O espaço criado pelo grupo construiu a abertura necessária para a fala e a formação do pensamento em relação à morte com os recursos que elas mesmas já possuíam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como questão de partida para este estudo, como os professores constroem o seu significado de morte, desenvolvemos o presente estudo com o objetivo principal de compreender o processo de construção dos significados de morte para professoras da educação infantil, com os pressupostos de que elas constroem os significados de morte cotidianamente, e que elementos culturais e sociais são mediadores no processo de construção destes significados.

A verificação destes pressupostos objetivou-se a partir da identificação dos significados de morte presentes nas narrativas de história de vida, a investigação dos elementos culturais presentes no processo de construção dos significados de morte, e a descrição do processo de construção do conceito de morte na resolução de questões problemas apresentadas as professoras após a exibição do filme *Morte e Vida Severina*.

Partindo dos objetivos citados e da expectativa de contribuir para o campo da educação, entendemos que o estudo da construção do conceito de morte possibilitou identificar aspectos relevantes envolvidos neste processo, bem como uma reflexão sobre a importância de pensarmos o currículo formativo e a prática profissional dos professores de forma que favoreça a preparação do professor para lidar com situações de perdas vividas no contexto escolar.

Ouvir as professoras trouxe a possibilidade de participação ativa das mesmas sobre a reflexão da temática da morte dentro do contexto escolar, a partir de aspectos que são significativos para as professoras neste processo. A partir da construção do espaço de diálogo durante as entrevistas e o grupo focal, as professoras apontaram sugestões e possibilidades de como lidar com a morte no contexto escolar.

A professora Violeta destacou que a orientação às crianças sobre o que significa a vida, de forma a valorizar a vida, poderia ser uma possibilidade de valorizar o indivíduo em si. Seria uma forma de educar com qualidade, voltada para as atitudes de respeito, dignidade, atenção, amor, gentileza e carinho, valorizando e respeitando as pessoas. Este processo envolve a escola e a família.

[...] uma boa educação orientando as crianças né?, do que significa a vida, a pessoa, as crianças iriam querer viver melhor, e encararia a morte de uma outra forma [...] talvez não pensasse como eu penso, não cresse como eu creio, né?, na vida eterna, mas o fato de valorizar a vida terrena, eu acho que isso traria uma diferença, valorizar o indivíduo em si [...] (VIOLETA).

Notamos que o processo de construção do conceito de morte das professoras participantes do estudo constituiu-se, de forma recorrente, de relatos de experiências pessoais ou de vivências de pessoas próximas. Tais relatos estiveram, na maioria das vezes, narrativamente próximos de questionamentos que foram elaborados e verbalizados pelas professoras como forma de explicar o que queriam dizer. Aqui percebemos a questão da narrativa como um instrumento para contar não apenas o que aconteceu, mas para justificar a ação, onde o significado do que aconteceu é determinado pela ordem e pela forma da sua sequência, como nos aponta Bruner (1990).

O presente estudo indica que o cotidiano foi um aspecto relevante na construção do conceito de morte. Relações cotidianas com a família, com amigos, e com pessoas desconhecidas foram descritas recorrentemente durante as entrevistas. A relação do cotidiano com a construção do conceito de morte das professoras nos possibilitou refletir sobre a relevância da influência e potencialidade dos conteúdos que os alunos e professores trazem do seu dia a dia para sala de aula.

Isto nos fez refletir que os fatos do cotidiano da vida dos alunos e professores podem ser utilizados como meios de potencializar a aprendizagem sobre diversos temas. O enfrentamento de temas difíceis como a morte, ou outros, está presente no cotidiano e perpassa, mesmo que silenciosamente, o ambiente escolar. Criar espaços de diálogos e ideias no ambiente escolar pode ser uma forma de construir novos e possíveis conhecimentos e soluções de problemas que possam ser enfrentados no cotidiano escolar, relacionados à temática da morte.

O cotidiano escolar nesta perspectiva torna-se um espaço onde alunos e professores desenvolvem-se para além da educação comprometida apenas com a transmissão de conhecimentos formais, mais comprometida com uma formação para

vida, que pressupõe a formação para o enfrentamento dos diversos aspectos da existência humana, como a morte.

Diferentes temas foram utilizados pelas professoras no processo de construção do conceito de morte durante as entrevistas, tais como: educação religiosa, costumes familiares, ritos fúnebres, experiências em outras culturas, leitura da bíblia, questões sociais, crenças, telejornais, violência, filosofia de vida. Estes aspectos nos remete a afirmação de Vigotski (2009) quanto ao fato de que saberes concretos e singulares de cada sujeito estão ligados à construção dos significados.

Duas categorias destacadas entre os aspectos relacionados com a construção do conceito de morte nas entrevistas individuais das professoras foram os meios de comunicação, de forma particular os telejornais, e a religião. Estas categorias foram recorrentes na construção dos significados que as professoras deram à morte.

Os diferentes temas e categorias destacados durante as entrevistas chamam à atenção para a diversidade de elementos culturais e sociais envolvidos no processo de construção do conceito de morte das professoras participantes do estudo, e que podem ser pensados como meios para discussão e desenvolvimento de estratégias de intervenções no ambiente escolar para lidar com a temática da morte, ou outras temáticas.

É importante ressaltar que a diversidade neste texto é entendida, partindo da perspectiva teórica da psicologia histórico cultural, como as diferentes atividades comunicativas humanas que se estabeleceram nas relações das professoras com o seu meio, a partir da influência de diferentes contextos, como a família, a escola, a religião, a profissão, etc. A partir das diversas relações em diferentes contextos e com diferentes elementos culturais e sociais as professoras construíram seu pensamento sobre o conceito de morte. Sendo, portanto um processo onde, segundo Vigotski (2009), Leontiev (2004), os sujeitos são produto e produtores num movimento de transformação contínua.

Neste sentido, consideramos que a diversidade de elementos culturais e sociais presente no processo de construção dos conceitos cotidianos mediou a

construção dos significados de morte das professoras participantes do presente estudo.

A constatação da ênfase do aspecto religioso na construção do conceito de morte das participantes deste estudo nos remete a considerar que no ambiente escolar este também é um aspecto que perpassa as relações e a aprendizagem de todos os temas, por fazer parte do conhecimento cotidiano construído por alunos e professores. Conhecimentos construídos a partir de formas singulares.

Neste estudo consideramos que a recorrência do aspecto religioso esteja ligada ao perfil religioso das participantes, que são missionárias evangélicas. No entanto, é um aspecto que deve ser considerado como parte do processo de construção do conceito de morte por estar ligado a uma forma de conhecimento social compartilhado.

Os telejornais apareceram como mediadores na construção do conceito de morte. O excesso de imagens de violência e da banalização da morte nos telejornais destacou-se neste estudo como um aspecto a ser considerado. Este fato indica a influência dos meios de comunicação na conformação do pensamento social. Para os participantes deste estudo o uso que a televisão, e especificamente os telejornais, fazem das imagens de morte, seria uma tentativa de tornar a morte, por assassinato e outras formas de violência, algo natural. Natural no sentido de “aceitável”, “comum”.

Empiricamente sabemos o quanto os meios de comunicação fazem parte do dia a dia das pessoas, portanto, fazemos uma reflexão. Acreditamos ser necessária uma constante discussão sobre a conscientização da influência dos meios de comunicação na vida das pessoas em relação à formação dos conceitos que são construídos ao longo da vida. As pessoas se apropriam dos conhecimentos compartilhados no meio social. Estes conhecimentos passam a fazer parte da forma como elas interpretam as coisas e o mundo ao redor.

As imagens, informações e formas de lidar com a morte transmitida pelos meios de comunicação constituem parte do processo de construção do conceito de morte das pessoas. Alunos, professores, convivem com os conhecimentos que

circulam no social. Desta forma, podemos pensar que considerar a realidade social que vivemos em relação à forma como a morte é tratada pela sociedade, faz-se necessário na compreensão de como os professores constroem seu conceito de morte.

Há, portanto, a indicação de uma íntima relação entre a diversidade do conceito de morte, a ausência de um consenso sobre o conceito nos diversos campos do saber, e a diversidade dinâmica de elementos culturais e sociais presente no cotidiano. Fato que nos faz concluir que o processo de construção do conceito de morte é um processo dinâmico, ativo, onde a cultura é um aspecto que configura a construção de mediadores que atuam cotidianamente neste processo.

Considerando o objetivo deste estudo de analisar e descrever o processo de construção do conceito de morte das professoras participantes, verificamos que os resultados indicaram que as professoras utilizaram de forma recorrente os significados de “transporte”, “falta” e “fim da matéria”, e que os meios de comunicação, os aspectos religiosos e o cotidiano foram elementos culturais que mediaram o processo de construção do conceito de morte.

REFERÊNCIAS

AGRA do Ó, A. **Norbert Elias e uma narrativa acerca do envelhecimento e da morte**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000200009>. Acesso em 1 jun. 2013.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2013.

ALVES, Luiz Alberto Sousa. **A morte na cultura Mbyá-Guarani**. 2012. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/498/495>>. Acesso em: 30 de maio 2014.

ALVES, RUBEM. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, RUBEM. **Sobre a morte e morrer**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.releituras.com/rubemalves_morte.asp> Acesso em: 29 de maio 2014.

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Sinais de gênero e sexualidade: as 'masculinidades' inscritas nas imagens em movimento**. 2008. Disponível em: <<http://www.espacodasophia.com.br/revista/no-16-jul-2008/item/download/239.html>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ANGELOZZI, Gilberto Aparecido. Religião e poder na América Latina: um breve estudo sobre a religião como forma de controle social no Brasil. In: LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes. **América Latina: identidades em construção – das sociedades tradicionais à globalização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008 (online). Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=__9ZpPoKOZUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=carpideiras+brasil&ots=yHfetBHka6&sig=NEp0ClwWfCE-_2Q-24juwdFpJP8#v=onepage&q&f=falsepp.69-81>. Acesso em: 1out. 2013.

ANTUNES, Nara Maria de Maia. Caras no espelho: identidade nordestina através da literatura. In: BURITY, Joanildo A. **Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARAÚJO, Maria das Graças Ferreira de. **Pequenas romarias para pequenos santos: um estudo sociográfico sobre o dia de finados**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<http://www.pucmg.br/documentos/dissertacoes_ppgcr_maria_araujo.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: Da idade média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2012.

ARQUIVO N. **Dez anos sem João Cabral de Melo Neto**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XvxWkAVVI-k>>. Acesso em: 26 de maio 2014.

ATKINSON, X. & HERITAGE, J. **Structures of Social Action**: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, R.L.L. (org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003 (online). Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/ygb3s>>. Acesso em: 1 out. 2013.

BATISTA, Rodrigo Siqueira; SCHRAMM, Fermin Roland. **Eutanásia**: pelas veredas da morte e da autonomia. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19821.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: Bauer, Martin W; Gaskell, George. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEE, H. O Ciclo Vital. **O ato de morrer, a morte e a consternação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENTES, Lenita. O imaginário na escola. In: **A imagem rainha**: as formas do imaginário nas estruturas clínicas e na prática psicanalítica. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

BISPO, Marlucy Mary Gama. **Morte e Vida Severina**: uma análise cultural. 2009. Disponível em: < http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_6/SESSAO_L_FORUM6_05.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

BLUME, Sandro. **Fotografia mortuária**: imagens da boa morte. 2013. Disponível em < <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/anais4/st9/5.pdf> >. Acesso em: 16 jan. 2014.

BORGES, Teixeira Fabrícia. **Tantos jeitos de ver**: um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia. (tese de doutorado). 2006. Disponível em: <

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2499/3/TESE%20Fabricia%20Teixeira%20Borges.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BORGES, Fabrícia Teixeira. **Olhares de mulheres**: um estudo a partir do filme janela da alma. Maceió: EDUFAL, 2008.

BORGES, Valéria de Matos. **Morte da célula é fundamental para o funcionamento do organismo**. 2012. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/morte-da-celula-e-fundamental-para-a-existencia-humana/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BOUSSO, Regina Szyllit; POLES, Kátia; SERAFIM, Taís de Souza; MIRANDA, Mariana Gonçalves de. **Crenças religiosas, doença e morte**: perspectiva da família na experiência de doença. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2014.

BRÊTAS, J.R. da S.; OLIVEIRA, J.R. de; YAMAGUTI, L. **Reflexões de estudantes de enfermagem sobre a morte e o morrer**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a04.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

BRETAS, José Roberto da Silva; OLIVEIRA, José Rodrigo de; YAMAGUTI, Lie. **A morte e o morrer segundo representações de estudantes de enfermagem**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342007000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 out. 2013.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significados**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.

CACIOLLA, Maria Lúcia. **A morte, musa da filosofia**. 2007. Disponível em: <<http://ficem.fflch.usp.br/sites/ficem.fflch.usp.br/files/maria.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

CALDAS, Heloisa. Cinema – sonho diurno?. In: **A imagem rainha**: as formas do imaginário nas estruturas clínicas e na prática psicanalítica. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

CALDAS, Marcos. **Vida e morte no cristianismo primitivo**. 2004. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao9/10.pdf>>. Acesso em: 20 de jun 2013.

CAMPOS, Marcelo. **História da morte no ocidente, de Philippe Ariés**. 2010. Disponível em: <<http://historiaeautoconhecimento.blogspot.com.br/2010/07/historia-da-morte-no-ocidente-de.html>>. Acesso em: 2 out. 2013.

CAPUTO, Rodrigo Feliciano. **O homem e suas representações sobre a morte e o morrer**: percurso histórico. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/8.pdf>>. 2008. Acesso em: 29 jun. 2013.

CASTRO, G. de. **Ensaio da Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CERTEAU, de Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAMPLIN, Russell Norman Champlin. **Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia**. São Paulo: Hagnos, 2008.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ Vanessa R. Introdução. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ. **Cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, R. **À beira da falésia**. História, entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universitária UFRGS, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COMBINATO, Denise Stefanoni; QUEIROZ, Marcos de Souza. **Morte**: uma visão psicossocial. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-294x2006000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 out. 2013.

COMBINATO, Denise Stefanoni; QUEIROZ, Marcos de Souza. **Um estudo sobre a morte**: uma análise a partir do método explicativo de Vigotski. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001000025>. Acesso em: 2 out. 2013.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**: Cinema 1. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

DEPS, Vera Lúcia. In: NERI, Anita Liberalesso, org. **Qualidade de vida e idade madura**. São Paulo: Papirus, 1993.

DINIZ, Débora. Bioética: Um novo conceito. In: **A ética nos grupos**: contribuição do psicodrama. (Online). São Paulo: Ágora, 2001. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?id=LhKS_bC0rQQC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=DINIZ,+D%C3%A9bora.+Bio%C3%A9tica:+Um+novo+conceito.+In:+A+%C3%A9tica+nos+grupos:+contribui%C3%A7%C3%A3o+do+psicodrama&source=bl&ots=Afpt1LQRg7&sig=RpsWUx3vs_EeJUyGRXkCfq2W8Fk&hl=pt-BR&sa=X&ei=VQNMUuaeDIG09QSFg4DACQ&redir_esc=y#v=onepage&q=DINIZ%20%20D%C3%A9bora.%20Bio%C3%A9tica%3A%20Um%20novo%20conceito.%20In%3A%20A%20%C3%A9tica%20nos%20grupos%3A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20do%20psicodrama&f=false>. Acesso em: 16 jan. 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE et al (2004), Rosália. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (org.) **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004.

DURKHEIM, E. "O que é fato social?" In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 6 ed., 1972.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação e cinema na escola**. 2007. Disponível em: <periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/.../172>. Acesso em: 18 out. 2013.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (org.) **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, 2004.

FILHO, Altino José Martins Filho. **Educação Infantil, Formação de Professores e Produção de Conhecimentos**. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/22T.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

Flick U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Géssica Fabiely; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Vigotski: Elementos para reflexão da formação de Professores**. 2010. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/seminario2010/anais/artigos/gt1-07.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

FOTI, Miguel Vicente. **A morte por jejuvy entre os Guarani do sudoeste brasileiro**. 2004. Disponível em <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-2-Miguel-Vicente-Foti.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

GALVÃO, Rilmara Alencar. **Representação da Masculinidade Nordestina no Cinema Brasileiro: Uma análise dos Signos Identitários**, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/galvao-rilmara-representacao-da-masculinidade-nordestina.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIACOIA, J. O. **A visão da morte ao longo do tempo**. 2005. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n1/1_a_visao_morte_longo_tempo.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI, Andréa Maturano. **A formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural**. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4397_2409.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUNNING, Tom. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ. **Cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

HANNA, Samir Abdallah; MARTA, Gustavo Nader; SANTOS, Franklin Santana. **O Médico Frente a novidades não Tratamento do Câncer**. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302011000500020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de maio de 2014.

HATZAMRI, Abraham; HATZAMRI, Shoshana More-. **Dicionário**: português-hebraico, hebraico-português. São Paulo: Sêfer, 2000.

HOHENDORFF, J.V; MELO W.V. **Compreensão da morte e desenvolvimento Humano**: contribuições à Psicologia Hospitalar. 2009. Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a14.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

INCA. **Instituto Nacional do Câncer**. 2014. Disponível em <http://www1.inca.gov.br/conteudo_view.asp?ID=474>. Acesso em: 26 de maio 2014.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. **As leis, a educação e a morte**: uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

KOVÁCS, M.J. Pensando a morte e a formação de profissionais de saúde. In: Cassorla Roosevelt M. S (coord.). **Estudos brasileiros da morte**. Campinas: Papyrus Editora. 1991.

KOVÁCS, Maria Júlia. A morte em vida. In BROMBERG, M.H.P.F.; KOVÁCS, M.J.; CARVALHO, M.M.M.J.; CARVALHO, V.A. (Orgs.). **Vida e morte**: laços da existência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Bioética nas questões da vida e da morte**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000200008>. Acesso em: 3 jul. 2013.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para morte. **Psicologia, ciência e profissão**. Brasília. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932005000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 out. 2013.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Desenvolvimento da Tanatologia**: estudos sobre a morte e o morrer. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 08 jul. 2013.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para a morte**: temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAMM, Maurice. **Jewish way in death and mournig**. New York: J. David, 2000.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCENA, Ricardo de F. Elias. **Solidão e Morte**. 2003. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/artigos/z385.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

MACEDO, J.C.G.M. de. **Elisabeth Kubler-Ross**: a necessidade de uma educação para a morte. (dissertação) 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/947/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Sa%C3%BAde%20>>

%20Jo%C3%A3o%20Carlos%20Macedo-%20A%E2%80%A6.pdf> Acesso em: 2 out. 2013.

MARQUES, Maria Celeste Said. **Vozes Bakhtinianas**: breve diálogo. 2001. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/numero036Celeste.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de Medeiros. Cena de cinema na tela da educação. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MELLO, M. do S.N. **A Formação docente e a Educação para a Morte**. 2008. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/fomacaodocente.asp>>. Acesso em: 2 out. 2013.

MORAIS, Marluce Lima de. **As representações da morte e do carpir** (Alto Longá, Piauí, Brasil 1981-2011). 2013. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/voxmusei/article/view/1190/920>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

MULLER, Giane Carla Kopper. **Alcances e fragilidades**: os temas de vida e morte nos livros didáticos. 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/3784>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

MYERS, G. Análise da Conversação e da Fala. In: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Ogs.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NETO, João Cabral de Mello. **Morte e Vida Severina**. 1966. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/mortevidadaseverina.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

NETO, João Oliveira Ramos. **Dos epitáfios às catacumbas**: uma história comparada dos rituais fúnebres na antiguidade. 2010. Disponível em: <<http://www.yumpu.com/pt/document/view/12977900/1-dos-epitafios-as-catacumbas-uma-historia-comparada-dos-rituais->>. Acesso em: 29 jun. 2013.

NICOLLI, A.A.; MORTIMER, E.F. **Construção de um perfil para o conceito de morte**. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/755.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

NICOLLI, A.A.; MORTIMER, E.F. **Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de Ciências**. 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/27868/18460>>. Acesso em: 2 out. 2013.

NOGUEIRA, Sebastiana Silva. **Unio mystica nas tradições judaico e cristã primitiva**. 2011. Disponível em:

<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/article/viewFile/281/pdf_25>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PAIVA, Fernando de Souza. **Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos?** 2006.

Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_do_prof_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PENNA, Maria Lúcia Fernandes. **Anencefalia e morte cerebral (Neurológica)**.

2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/physis/v15n1/v15n1a06.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

PEREIRA, José Carlos. **Procedimento para lidar com o tabu da morte**. 2013.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n9/v18n9a25.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **Fédon**: diálogo sobre a imortalidade da alma. São Paulo: Reedel, 2004.

PREZIA, Benedito. **A morte na cultura guarani** - Mundo e Missão. 2004. Disponível em:

<diversidadecultural.wikispaces.com/file/.../A+morte+na+cultura+guarani.do...>. Acesso em: 30 maio 2014.

RELA, Eliana; TESTONE, Inês; ROCCA, Lorena. **A construção social da identidade de grupo por meio da fotografia do rito funerário**. 2011. Disponível em: <

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300711783_ARQUIVO_SUBMETIDO.ANPUH.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIBEIRO, Dora Flora de Carvalho. **Das representações da morte na terceira idade**. 2009. Disponível em: <

<http://www3.ufpa.br/multicampi/TempAscom/anais.pdf>> Acesso em: 29 de maio 2014.

RIBEIRO, Mariana Medrano. **Babel e Crash**: dilemas contemporâneos da diversidade cultural, 2010. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/49493876/12/Elementos-de-onstrucao-narrativa-no-cinema>>. Acesso em: 18 out. 2013.

RIPOLI, Fernando. **A comunicação dos mitos de morte nas religiões**: uma perspectiva no judaísmo, cristianismo e islamismo segundo uma análise de Micrea Eliade, 2012. Disponível em: <

<http://www2.metodista.br/unesco/anaisdaeclesiocom/Trabalhos/23.A%20comunica%>

C3%A7%C3%A3o%20dos%20mitos%20de%20morte%20nas%20religi%C3%B5es_Fernando%20Ripoli.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

ROCHA, Luciana Capriche Silva Santos da. **Formação de professores na educação infantil**. 2012. Disponível em: <revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/.../157>. Acesso em: 2 out. 2013.

RODOLPHO, Adriane Luisa. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação**: uma revisão da bibliografia antropológica. 2004. Disponível em: <www.periodicos.est.edu.br/index.php/estudos.../518>. Acesso em: 25 set. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde Maria; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Franklin Santana. Perspectivas histórico-culturais da morte. In: Dora Incontri & Franklin Santana Santos (Orgs.). **A Arte de Morrer** -Visões Plurais. Bragança Paulista: Editora Comenius 2007. Disponível em: <http://www.hoje.org.br/site/arq/artigos/Perspectivas_Historico.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2013.

SANTOS, F.S.; INCONTRI, D. **A Arte de Morrer**: Visões Plurais. São Paulo: Editora Comenius. 2009.

SANTOS, Valdecí. **O discurso formativo do biólogo sobre a morte, matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber**. (tese) 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/Valdecis.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

SCHLOGL, Larissa. **O diálogo entre o cinema e a literatura**: reflexões sobre as adaptações na história do cinema. 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/portugues_artigos/dialogo.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

SENDER, Tova. **Iniciação ao judaísmo**. Rio de Janeiro: Nova Era. 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Henrique Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/86520646/SILVA-Kalina-Vanderlei-Dicionario-de-Conceitos-Historicos>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

SILVA, Carolina Paes Barreto; VAZ, Taiany Bittencourt Calazans. **A morte segundo a visão de diferentes religiões**. 2002. Disponível em: <www.geocities.ws/historia_uff2/Sociologia_I.doc>. Acesso em: 17 jul. 2013.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ. **Cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

SOBREIRA, Juarez Caesar Malta. **Influência dos Judeus Sefaradins no Nordeste Brasileiro**. 1992. Disponível em <

<http://www.arquivojudaicope.org.br/2012/pt/compilacoes/sobreira.html>>. Acesso em: 30 maio 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: UFJF, 2011.

TEIXEIRA, Luis Augusto Barbosa. **Os orixás da morte: uma análise do ritual Pangu Nvume**. 2012. Disponível em <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/531/370>>. Acesso em 30 maio 2014.

THÁ, Fábio. O mercado das Imagens. In: **A imagem rainha: as formas do imaginário nas estruturas clínicas e na prática psicanalítica**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

TOMASI, Julia Massucheti. **Mortalha no baú, encomendação, lembrancinha de morte e finados: os rituais funerários praticados pelos imigrantes italianos católicos urussanguenses no decorrer do século XX**. 2011. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST3/007%20-%20Julia%20Massucheti%20Tomasi.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

TORRES, Wilma da Costa. **O conceito de morte em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo: uma abordagem preliminar**. (dissertação) 1978. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9633>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

TORRES, Wilma da Costa. **A Bioética e a Psicologia da Saúde: Reflexões sobre Questões de Vida e Morte**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Aspectos filosóficos da morte**. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/viewFile/4029/3077>>. Acesso em: 03 set. 2013.

VERDERI, Érica. **Idosos: só tornam-se idosos os selecionados pela vida**. 2009. Disponível em: <www.cdof.com.br/idosos5.htm>. Acesso em: 2 out. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Ismail. Prefácio a introdução brasileira. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ. **Cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

ZANI, Ricardo. **Cinema e narrativas**: uma incursão em suas características clássicas e modernas. 2009. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/118/109>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ZANI, Ricardo. **Intertextualidade**: considerações em torno do dialogismo. 2003. Disponível em:
<<http://revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/viewArticle/3629>>. Acesso em: 18 out. 2013.