

DOSSIÊ TEMÁTICO

Currículo e Prática Pedagógica

O LUTO EM CONTEXTO ESCOLAR: VIVÊNCIAS NA PRIMEIRA PESSOA ¹

Ana Granja²

Nilza Costa³

José Eduardo Rebelo⁴

Resumo: O presente estudo tem como enfoque o papel da escola no suporte a alunos adolescentes em luto por perda de figura parental. Sendo o luto um processo íntimo e pessoal, caracterizado pela idiossincrasia da nossa identidade, deu-se voz a três alunas em luto por perda de pai, a fim de mobilizar uma lógica interpretativa centrada na dinâmica interna das significações que cada uma delas atribuiu à sua experiência. Quando estudamos processos de luto não podemos ter a pretensão de chegar a uma verdade sobre eles, generalizável a todas as pessoas, mas devemos apenas tentar compreender o significado que cada indivíduo atribui à perda e ao sofrimento, dentro dos contextos em que se move. A metodologia usada foi qualitativa e a recolha de dados foi efetuada por entrevista. Neste artigo apresentaremos os resultados de duas das categorias usadas na análise dos dados: “Reações decorrentes da perda” e “O adolescente enlutado e a escola”. O desempenho escolar das três alunas inquiridas foi afetado, de forma negativa, pelos seus processos de luto, o que nos mostra que o luto deve ser considerado como uma questão

¹Texto produzido no âmbito do projeto de doutoramento da 1ª autora, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência da bolsa: SFRH/BD/60749/2009)

²Professora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. E-mail: ana.granja@ua.pt

³Professora catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. E-mail: nilzacosta@ua.pt

⁴Mestre em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária. Doutor em Biologia. Estudioso da Psicologia do Luto. Professor do Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro. E-mail: jerebelo@hotmail.com; erebelo@bio.ua.pt.

com implicações pedagógicas. A escola foi sentida como um espaço hostil e desagradável devido ao excesso de barulho e gente, e também pela falta de um espaço privado onde se pudessem isolar para exprimir as suas emoções. A atuação de Professores e Diretores de Turma⁵ pautou-se por um padrão de distanciamento e passividade parecendo prevalecer um procedimento ditado apenas pelo senso comum.

Palavras-chave: Educação Holística e Ética. Educação para a Morte. Luto na Adolescência. Luto na Escola.

Enquadramento teórico

Não obstante alguma controvérsia sobre a idade em que a criança está apta a manifestar reações de pesar face a uma perda, o luto na infância e adolescência é recorrentemente considerado como um fator de vulnerabilidade para muitos distúrbios psicológicos na vida adulta.

Segundo Kovacs (2008), o adolescente já dispõe de competências cognitivas para conceitualizar a morte na sua universalidade e irreversibilidade, mas, emocionalmente, mantém-se afastado dela, como se acreditasse que ela só acontece com os outros. A energia vital do adolescente está concentrada na construção da sua própria identidade não existindo espaço para imaginar a própria morte. A suposição da imortalidade, presente em todos os seres humanos, tem o seu auge na adolescência, pelo que a morte de alguém significativo neste período pode ser desestruturante ao alertar para a vulnerabilidade e mortalidade do próprio adolescente, que mantinha a morte distante como uma possibilidade pessoal.

O processo natural de ambivalência e afastamento dos adolescentes em relação aos pais, decorrente da necessidade de autonomização, pode ser um fator complicador em caso de morte de uma das figuras parentais, pela sensação de culpa que normalmente vem associada (STOKES; REID; COOK, 2009). Segundo estas

⁵ Professor designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado. Entre outras funções, ao Diretor de Turma compete coordenar as atividades do conselho de turma e assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos, pais e encarregados de educação.

autoras, sendo inegável a influência que os pais têm na formação da identidade dos adolescentes, naturalmente considerando elementos de rejeição, mas também de integração, a perda de figura parental durante a adolescência e a consequente perda da sua influência no desenvolvimento da sua identidade *“may make it difficult for young people to understand fully who they are or who they want to be”* (STOKES; REID; COOK, 2009, p. 178).

De todas as perdas sofridas pelos jovens, a morte de figura parental é a mais traumática e dolorosa (CORR, 1999; STOKES; REID; COOK, 2009), podendo esta experiência desencadear inúmeros sintomas psiquiátricos, como ansiedade, depressão, culpa e raiva (DOWDNEY, 2000). O luto por perda de figura parental parece também estar associado com o desenvolvimento de doenças crônicas, baixa autoestima, distúrbios significativos ao nível do desempenho escolar e dificuldades no relacionamento interpessoal (WORDEN, 1996, 1998; SILVERMAN, 2000; STOKES; REID; COOK, 2009).

Em caso de morte de figura parental, e por estarem numa fase de procura de independência e afastamento dos pais, a partilha de emoções pode ser difícil para os adolescentes, podendo a escola representar um papel muito importante na vida destes jovens (HOLLAND, 2003, 2008). Num período em que a família está devastada pela sua própria dor e, porventura, emocionalmente inapta para apoiar o adolescente, a escola pode e deve constituir uma crucial fonte de suporte afetivo (STOKES; REID; COOK, 2009). Estas autoras afirmam que a escola pode mesmo ser o único local onde o jovem consegue lidar com a perda sem medo de magoar os outros membros da família e defendem que a forma como a escola apoia o adolescente enlutado pode ter um impacto significativo na forma como ele lida com o seu luto.

Segundo Valentine (1996), a adaptação dos adolescentes à perda é mediada por três tipos de fatores de proteção: ambiente familiar (salientando a importância da qualidade da relação estabelecida com a figura parental sobrevivente), rede social de apoio e características de personalidade. É sabido que o luto dos adolescentes depende das suas

capacidades emocionais e intelectuais, mas nem sempre a maturação destas capacidades acontece em simultâneo, o que justifica o fato de o adolescente poder estar apto para compreender cognitivamente a morte, mas não ser capaz de integrá-la emocionalmente (KOSMINSKY; LEWIN, 2009). Segundo estes autores, quando os adolescentes são assoberbados com emoções com que não conseguem lidar, a consequência pode ser o refúgio em comportamentos de risco, como atividade sexual não protegida e abuso de álcool e drogas.

Stevenson (2009, p. 278) defende que as escolas não podem negligenciar a temática do luto até porque, *“potentially, there are students trying to cope with their grief in every class in every school”*. O autor defende perentoriamente a importância de uma educação para a morte, promovida no seio familiar, mas também nas escolas, com o objetivo de desmistificar o tabu que envolve este fenômeno e, assim, preparar as crianças e adolescentes para melhor lidarem com a morte e com o luto. A pertinência de uma educação para a morte em contexto educativo decorre, segundo o autor, do fato de o luto ter efeitos inegáveis no processo de ensino e de aprendizagem, afetando o aluno em vários níveis. Do ponto de vista acadêmico, verifica-se um déficit de concentração, maior dificuldade em recordar fatos e menor capacidade de executar as tarefas escolares. Em termos comportamentais, a assiduidade é muitas vezes afetada, verificam-se mais doenças e acidentes e são mais frequentes os comportamentos agressivos e violentos. No que se refere às emoções, os alunos enlutados normalmente revelam necessidade de uma maior atenção e apoio por parte dos professores, mostram-se apáticos e com pouco ou nenhum interesse na escola, o relacionamento com os professores e colegas altera-se, evidenciam sentimentos como raiva, culpa e tristeza, sendo notória a sua incapacidade para apreciar a vida.

Segundo o mesmo autor, a ideia de que a morte não atinge as crianças e os adolescentes é ilusória e, como tal, uma educação para a morte é extremamente útil no processo de adaptação à perda e às emoções e reações que dela decorrem. Nos Estados Unidos, este tipo

de educação já existe nas escolas desde a década de 60 do século XX e desenvolve-se em três vertentes: *“prevention”* (informação sobre os aspectos físicos da morte, mas também sobre os aspectos sociais e psicológicos do luto e estratégias de enfrentamento), *“intervention”* (suporte proporcionado pela escola na situação de crise, quando acontece uma morte), *“postvention”* (suporte continuado, após a morte) (STEVENSON, 2009). Apoiar alunos em luto não é responsabilidade de apenas um ou dois elementos da comunidade educativa, mas de toda a comunidade e esta premissa ganha ainda mais força quando estamos a falar dos professores: *“knowing when to make appropriate referral of students who need additional support is part of the responsibility of every teacher”* (STEVENSON, 2009, p. 285).

Também Herrero e Poch (2003) defendem a importância de as escolas promoverem uma pedagogia da vida que também contemple a nossa contingência, a nossa vulnerabilidade e, claro, a nossa morte, pois pensar a vida em todas as dimensões inclui o sofrimento e a morte. As autoras acusam mesmo as nossas escolas de serem contextos onde o tema da morte não entra, e afirmam que ao não integrarem o fracasso nem o sofrimento nos seus projetos educativos, as escolas estão a promover uma pedagogia da infinitude que em nada ajuda as nossas crianças e jovens a enfrentar as inevitáveis situações de perda por morte de figuras significativas. Mas as autoras lembram que *“el auténtico educador es aquel que intenta serlo en cualquier situación, por dura que sea”* (HERRERO; POCH, 2003, p. 27) e que *“queramos o no, nos guste o no, la escuela debe responder y actuar cuando sucede una muerte”* (HERRERO; POCH, 2003, p. 28).

Refletir sobre o papel da escola no suporte a alunos em luto implica equacionar e enfatizar o papel dos afetos nas relações pedagógicas. Acreditamos que o papel da escola não é unicamente oferecer conteúdos informativos, não é apenas instruir, mas promover o desenvolvimento do ser humano na complexidade e multidimensionalidade que o caracterizam, mobilizando e não escamoteando o papel dos afetos nas interações humanas. Esta ideia

remete-nos para uma educação holística, que resiste a perspectivar o aluno apenas na sua dimensão cognitiva, enquanto mero recetáculo de conhecimentos, e procura promover o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas: intelectuais, emocionais, sociais, físicas, artísticas, criativas e espirituais (RAMOS, 2001).

Uma educação holística é, não nos esqueçamos, uma educação ética. Falar em educação ética é, aliás, uma redundância, pois a educação é constitutivamente ética. Sem ética a educação reduz-se a doutrinação (MÈLICH, 2010). Numa relação educativa, a ética rompe com o absoluto, tem em conta a singularidade, é uma relação que se estabelece entre um *eu* e um *tu*, rosto a rosto, pois não somos educadores de alunos em geral, mas de pessoas com nome próprio, únicas e irrepetíveis (POCH; VICENTE, 2010; FONS; SEGURA, 2010). Segundo BOIXADER (2010), numa relação ética o educador sente-se responsável pelo outro, o aluno, e escuta-o, acompanha-o e acolhe-o, numa relação de alteridade, de atenção, hospitalidade e compaixão.

Uma escola que não educa os sentimentos, que não sabe escutar de forma ativa as vozes que a reclamam, que não consegue ser “um espaço de ternura em que os educadores rompem os muros da incomunicação” (POCH; VICENTE, 2010, p. 94), está perigosamente prisioneira de um paradigma técnico-racionalista que só a deixa ver os alunos como aprendentes... e não como pessoas.

Em síntese, se o luto por morte de alguém significativo faz parte da vida, é de esperar que a escola não se feche aos ecos que essa experiência emocional tem dentro do seu espaço. Só assim se consegue que a educação se assuma como um campo onde a dimensão ética, política, científica, experiencial e emocional se articulam (AMADO, 2009).

Metodologia

A investigação empírica que assumiu o *design* metodológico de Estudo de Caso, na variante multicasos (YIN, 2005; STAKE, 2007),

desenvolveu-se numa escola secundária do distrito do Porto (Portugal) e envolveu três alunas em luto por perda de pai. Embora o enfoque investigativo tenha sido a especificidade do caso irrepetível que cada uma destas adolescentes representa, pela forma única como vivenciou e significou a realidade em análise, o que faz delas os principais sujeitos da investigação, foram também entrevistadas as suas Encarregadas de Educação (à exceção da mãe de uma das alunas que, alegando fragilidade psicológica, não quis participar no estudo), os seus Diretores de Turma, o Diretor do Agrupamento Escolar, a Coordenadora dos Diretores de Turma e a Psicóloga do Agrupamento Escolar. Com estas entrevistas tivemos em vista a complementaridade da informação recolhida e a **triangulação** ou **contratação subjetiva** dos dados (ALMEIDA; FREIRE, 2008). No entanto, e porque no espaço deste artigo seria impossível considerar o conteúdo de todas as entrevistas realizadas, decidimos privilegiar apenas as entrevistas realizadas às três alunas.

Após terem sido informadas, individualmente, dos objetivos da investigação, foi obtido o consentimento informado das três alunas, suas Encarregadas de Educação e restantes intervenientes. Garantiu-se que as suas identidades seriam sempre preservadas e que seria mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade. Na eventualidade de a recolha de dados provocar, em alguma das alunas envolvidas, qualquer desconforto/perturbação, assumiu-se o compromisso do encaminhamento para um apoio especializado, gratuito, o que não se veio a verificar. Sempre com a preocupação ética de que os riscos nunca fossem superiores aos benefícios para a investigação (COOK, 2009), as alunas foram também informadas do seu direito de, em qualquer momento, deixar de participar no estudo. As três alunas escolheram ser entrevistadas nas suas próprias casas por recearem que a escola não proporcionasse o ambiente privado, calmo, seguro e acolhedor que a expressão emocional requer.

A cada uma das alunas foram realizadas três entrevistas semidiretivas, com a duração média de uma hora cada, que ocorreram entre abril e novembro de 2010. Em todas elas foi usado um guião

preestabelecido, em articulação com os objetivos investigativos, mas suficientemente flexível para se adaptar às especificidades discursivas e emocionais de cada uma das entrevistadas.

Durante as entrevistas houve o cuidado de criar um ambiente de confiança, empático e intimista, propício à expressão emocional, não só através do dito, mas também do não dito, já que “a psicolinguística do silêncio é tão rica como a da linguagem” (SMEDT, 2006, p. 9). Nas palavras do autor “o silêncio é a cor das ocorrências da vida: pode ser ligeiro, denso, cinzento, alegre, venerável, aéreo, triste, desesperado, feliz.” (SMEDT, 2006, p. 9). Acreditamos que se soubermos ouvir o silêncio que nos fala, deixaremos que se revele pleno de sentidos.

Para a análise dos dados foi usado o referencial de Bardin (2008) na vertente de categorização por “caixas”, ou seja, o material recolhido foi organizado segundo “funcionamentos teóricos” previamente definidos e adaptados de vários estudos internacionais (DOMINGOS; MALUF, 2003; PARKES, 1998; WHELEER; AUSTIN, 2000; WORDEN, 1998), sem excluir o “procedimento por acervo”, ou seja, a emergência de novas categorias a partir do tratamento progressivo dos dados (BARDIN, 2008). A partir do cruzamento das teorias com os dados recolhidos no terreno construíram-se nove eixos de análise, a saber: **Antecedentes da perda** (recordações da infância e transição para a adolescência, crises vitais prévias à perda, perdas anteriores de pessoas significativas); **Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados** (tipo de perda, participação nas cerimônias fúnebres e o significado de ter, ou não, participado, informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte); **Tipo de relacionamento com a pessoa falecida** (grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida); **Reações decorrentes da perda** (reações físicas, emocionais, sociais e cognitivas); **O adolescente** (gênero, idade, percurso escolar até ao momento, características de personalidade, estratégias de enfrentamento, mudanças na percepção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro); **O adolescente enlutado e a família** (caracterização da dinâmica familiar antes e depois da

perda, reajustamentos nos papéis sociais, condições emocionais da família próxima para apoiar o adolescente no seu luto); **O adolescente enlutado e a escola** (o impacto do luto no desempenho escolar, a relação com os colegas, professores e Diretores de Turma, críticas à atuação da comunidade educativa, a escola como espaço hostil ou desagradável durante o processo de luto); **O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar** (fatores intrínsecos e extrínsecos que dificultaram a expressão emocional); **O adolescente e a participação neste estudo** (expectativas e motivação para ter participado no estudo, balanço da participação).

Resultados

Como já foi referido, as três alunas envolvidas no estudo vivenciavam um processo de luto por morte de pai. Apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização de cada uma das alunas intervenientes no estudo.

Maria João (nome fictício), filha única, tinha 17 anos no momento da recolha de dados e 14 quando perdeu o pai com cancro de pulmão. Quando participou no estudo deveria estar a frequentar o 12º ano, mas havia anulado a matrícula no início do segundo período. Vive apenas com a mãe.

Francisca (nome fictício) tinha 18 anos quando participou no estudo e 16 quando perdeu o pai, também com cancro do pulmão. As entrevistas para esta investigação decorreram no ano em que a aluna frequentava o 12º ano. Vive com a mãe e com o único irmão, mais velho.

Alice (nome fictício) tinha 18 anos e frequentava o 12º ano quando participou no estudo, tendo perdido repentinamente o pai há apenas um ano, com um ataque cardíaco. Os pais haviam se divorciado um ano antes de a morte ocorrer. Vive com a mãe, com o único irmão, mais velho, com a cunhada e o sobrinho.

De seguida, apresentam-se os resultados relativos à categoria “Reações decorrentes da perda”. Recordam-se as subcategorias

consideradas: reações físicas, reações emocionais, reações comportamentais e reações cognitivas.

Ao nível físico foram referidas perturbações ao nível do sono e registadas alterações do apetite:

Tinha muitos pesadelos, muitos mesmo. Tive de começar a ser medicada, porque depois eu fazia um esforço para não dormir, que era para não sonhar. Tinha sono, mas não queria dormir porque tinha medo (Maria João, entrevista 1).

Só tinha vontade de dormir, eu queria dormir muito (Francisca, entrevista 1).

Não dormia quase nada, duas ou três horas por dia (Alice, entrevista 1).

Havia dias que era capaz de comer como uma maluca, e havia dias que não me apetecia comer nada (Francisca, entrevista 1).

Comia porque tinha que comer (Alice, entrevista 1).

Verificou-se também uma maior vulnerabilidade a doenças e dores várias e registaram-se sintomas associados a crises de ansiedade:

Comecei a ter dores de cabeça e sentia um aperto no coração (Francisca, entrevista 1),

Comecei a ter enxaquecas e às vezes parecia que me ia saltar a cabeça (Maria João, entrevista 1).

Doía-me o peito e faltava-me o ar (Alice, entrevista 1).

Começo a ficar muito branca, tonta, fico tonta, e depois parece que me estão a espetar agulhas na cabeça e a martelar-me e às vezes acabo mesmo por perder os sentidos, outras vezes caio para o lado, ou seja, fico estendida no chão, não tenho reação nenhuma no corpo, ouço as pessoas a falar comigo, mas não me consigo mexer (Maria João, entrevista 1).

Sentei-me no sofá e comecei a sentir dores no peito, foi uma crise de ansiedade. E depois houve um dia em que estava na escola, começou-me outra vez a acontecer o mesmo, e eu pedi à minha mãe para me levar ao hospital, porque não sabia o que era aquilo (Alice, entrevista 1).

Em termos de reações emocionais, as perdas foram vivenciadas muito intensamente, nem sempre sendo fácil identificar as emoções envolvidas: “a nível emocional era um turbilhão difícil de explicar” (Francisca, entrevista 1). Das emoções referidas, destaca-se a descrença

e choque inicial, a raiva e revolta, a tristeza e desespero, a culpa e a sensação de solidão e desamparo.

Eu não acreditava, eu parecia que estava a ter um pesadelo (Maria João, entrevista 1).

Choque foi um dos primeiros sentimentos que me atingiu logo quando soube da notícia (Francisca, entrevista1).

Eu não queria acreditar (Alice, entrevista1).

Sinto-me revoltada com tudo e com toda a gente, ninguém podia falar comigo sobre nada que eu explodia, estava sempre a explodir, [...] parecia que o mundo me ia cair em cima com tanta revolta que eu tinha (Maria João, entrevista 1). Senti raiva por ter sido o meu pai e não outro homem qualquer e uma revolta intensa porque eu queria-o comigo, ele precisava estar comigo para ser feliz (Francisca, entrevista1).

Senti revolta, uma revolta enorme. Não estava preparada, era uma coisa que não estava mesmo à espera, tinha estado a falar com ele na noite anterior, estava tudo bem (Alice, entrevista 1).

Sentia-me tão triste, estava sempre a chorar, sempre a chorar, mesmo (Maria João, entrevista 1).

Preferia ter morrido eu, só para não sofrer a perda do meu pai (Francisca, entrevista 1).

Não sei, parece que morreu também uma parte de mim (começa a chorar), não sei explicar direito (Alice, entrevista 1).

Eu sentia-me culpada, eu sentia que eu tinha feito alguma coisa para perder o meu pai, eu merecia o fato de ter ficado sem pai (Maria João, entrevista 1). Sentia-me muito desprotegida, ainda por cima, como rapariga, faltava-me a figura masculina. (Maria João, entrevista 1).

Sentia-me muito só e desprotegida, era como se me faltasse algo que me fizesse reagir se me acontecesse alguma coisa (Francisca, entrevista 1).

Ao nível comportamental e de interação com os outros, foi registada uma forte necessidade de isolamento, que conduziu a situações de abandono de atividades ocupacionais e à evitação de sítios com muita gente, e mesmo de situações de convívio com amigos e familiares. Estes comportamentos, de quase “fobia social”, indiciam um manifesto desinteresse e intolerância em relação a tudo e a todos, traduzível, por vezes, em comportamentos agressivos:

Quando o meu pai faleceu, desisti de tudo. Dançava, adorava dançar, andava no instituto de Inglês, e saía muito, eu andava sempre a sair, eu era raro estar em casa, o meu pai dizia que eu tinha medo que o teto me caísse em cima, mas pronto, depois desisti de tudo [...] o mais estúpido é que sentia-me sozinha, mas não tinha vontade de ir à procura de companhia. Preferia sentir-me sozinha do que estar a ouvir os meus amigos a falar de problemas que para mim eram banais.. (Maria João, entrevista 1).

Tinha medo de ir a um centro comercial, ao cinema, até mesmo ao café, tinha medo de sítios com muita gente [...] quando chegava a casa, da escola, geralmente fechava-me no meu quarto, fechava as janelas e permanecia deitada na cama até que alguém fosse lá. (Francisca, entrevista 1).

Uma semana não consegui sair de casa, estive uma semana em casa, no quarto, mas depois comecei a sair, a ir até ao café um bocadinho, fui saindo aos poucos. (Alice, entrevista 1).

Tinha tendência para ser agressiva com os outros, principalmente nos dias em que estava mais triste. Tinha mesmo vontade de os espancar, mas não o fazia porque sabia que eles não tinham culpa do que me havia acontecido (Francisca, entrevista 1).

Perco a paciência muito facilmente [...] falo mal com toda a gente (Alice, entrevista 1).

Do ponto de vista cognitivo as queixas mais recorrentes foram perturbações da memória, falta de concentração e pensamentos intrusivos em relação à pessoa falecida.

Qualquer informação que eu gravasse ou, sei lá, que eu tentasse decorar ou aprender não entrava nada, nada [...] fiquei sem memória, basicamente [...] não me conseguia concentrar em nada (Maria João, entrevista 1).

Tinha algumas dificuldades de concentração, era capaz de estar uma aula inteira a olhar para o professor, sem ter algo em mente, e chegar ao fim da aula sem saber nada do que o professor dissera e sem ter registado uma única palavra [...] estava sempre muito dispersa, não sei, era esquisito, eu estava nas aulas e era como se não estivesse. (Francisca, entrevista 1).

Só tinha a imagem dele na minha cabeça, até ia à casa de banho e parecia que o estava a ver à minha frente, pareciam alucinações. (Alice, entrevista 1).

Tinha mais dificuldade em fixar as coisas, e ainda agora ficou isso. (Alice, entrevista 1).

Apresentam-se, de seguida, extratos das entrevistas que foram incluídos na categoria “O adolescente enlutado e a escola”. As subcategorias consideradas foram as seguintes: o impacto do luto no desempenho escolar, a relação com os colegas, professores e Diretores de Turma, críticas à atuação da comunidade educativa e a escola como espaço hostil ou desagradável durante o processo de luto.

Pelo testemunho das alunas ficou claro o impacto que o luto teve no desempenho escolar:

As minhas notas desceram imenso, acho que no ano em que perdi o meu pai só não reprovei porque não calhou mesmo, fui mesmo muito abaixo, o meu rendimento decaiu completamente. (Maria João, entrevista 2).

Baixei mais mesmo no ano em que perdi o meu pai: no 1º teste que fiz tirei 7,6, nunca mais me esqueço, foi a pior nota que tive até agora, era fácil o teste mas eu não estava bem. (Francisca, entrevista 2).

Perdi o interesse, as minhas notas desceram muito, adormecia nas aulas porque estava no meu quarto, mas não dormia. (Alice, entrevista 2).

A relação com os colegas da turma foi também alterada em função do luto, mas por motivos diversos. Enquanto a Francisca se queixou de demasiada intromissão dos colegas, por excesso de preocupação, “queriam saber sempre porque é que eu estava mal, e eu não queria falar, então chegava a ser um bocadinho agressiva com eles, porque eles eram muito chatos.” (Francisca, entrevista 2), a Alice considera que os colegas “não sabiam como reagir, evitavam, ou porque não passaram pelo mesmo, ou então já passaram, mas, como as pessoas são diferentes, não sabiam como reagir” (Alice, entrevista 2) e a Maria João queixa-se da intolerância dos colegas “passado um certo tempo começam a ficar muito intolerantes conosco, parece que nós é que somos os maus da fita porque não nos alegramos, eles querem gente alegre ao pé deles e nós andamos tristes e pronto, começam a pôr-nos um bocado de parte por causa disso” (Maria João, entrevista 2).

Em relação aos professores, as alunas consideram que receberam apoio prático e logístico: “facilitavam-me imenso as coisas, facilitavam

um bocado nos trabalhos e assim” (Alice, entrevista 2), mas acusam-nos de pouco suporte afetivo e de terem agido como se nada se tivesse passado:

Não sentia assim um grande afeto dos professores em relação ao que me tinha acontecido, claro que me diziam que se eu não conseguisse entregar o trabalho a tempo para entregar noutra altura, mas, não sei, não senti afeto “ (Maria João, entrevista 2).

Evitavam o assunto [...] agiam como se não se tivesse passado nada (Alice, entrevista 2).

Acho que os professores acabam por ignorar, eu acho que eles não sabem como é que nos hão de apoiar, então ignoram, tratam-nos, sei lá, como se fossemos alunos iguais, quer dizer, nós somos alunos iguais, mas naquele momento estamos a atravessar uma fase difícil, mas muitos parece que fazem de conta que não sabem [...] viam-me entrar na sala e não diziam nada, viam-me a sair da sala e não diziam nada, ignoravam-me, não sabiam lidar com a situação e ignoravam-me (Maria João, entrevista 2).

Uma das alunas evidencia a disponibilidade dos professores, mas nunca a confirmou: “Acho que tive sorte com os professores, perguntavam-me se estava tudo bem, mas nunca os procurei” (Francisca, entrevista 2).

Também a relação com os Diretores de Turma pareceu pautar-se pelo mesmo padrão de distanciamento: “Nunca falei com a Diretora de Turma sobre o assunto do meu pai” (Alice, entrevista 2). “Supostamente, os Diretores de Turma deviam ser os professores que falam mais connosco, mas não tive grande apoio” (Maria João, entrevista 2). No entanto, uma das alunas considerou positiva a atuação da Diretora de Turma: “A Diretora de Turma (10º e 11º) importava-se bastante comigo, se eu estava bem, se eu necessitava de alguma coisa, como é que estava a minha mãe e o meu irmão, ajudou bastante, saber que temos um professor ao nosso lado quando precisamos é bom [...] mas nunca senti necessidade de pedir alguma coisa.” (Francisca, entrevista 2).

Relativamente a críticas à atuação da comunidade escolar, uma das alunas referiu apenas a atuação dos colegas, na sua opinião demasiado intrusiva: “Os colegas eram chatos, horrivelmente chatos. Apetecia-me é que eles estivessem calados, que não falassem do assunto, porque eu queria manter-me sempre ocupada, mas a fazer coisas que não me fizessem lembrar, por isso eles estarem sempre a perguntar era chato.” (Francisca, entrevista 2), enquanto as outras duas alunas acusaram sobretudo a atuação dos professores, demasiado fria e distante:

Acho que não tive nenhum apoio, os professores facilitavam-me um bocado mais as coisas, mas apoio, apoio, acho que não tive. Facilitavam, eu estava mais calada, não participava, eles até compreendiam, mas assim apoio, falarem comigo, não (Alice, entrevista 2).

Fiquei muito desiludida com a reação da escola, pensei que fosse completamente diferente [...] o sítio em que nós passamos mais tempo, sem ser em casa, é a escola, supostamente deveria ser a nossa segunda casa para tudo, mas não, para alguns professores é só a nossa segunda casa porque passamos lá muito tempo, mais nada (Maria João, entrevista 2).

Uma das alunas considerou também “inadmissível” a escola não ter oferecido apoio psicológico “eu tive oportunidade de procurar ajuda fora, mas um aluno que tenha mais dificuldades financeiras não tem apoio psicológico dentro da escola” (Maria João, entrevista 2).

Finalmente, quando inquiridas sobre a escola como um espaço agradável ou hostil durante o processo de luto, as alunas foram unânimes em manifestar a sua dificuldade em ir à escola e permanecer nela:

Não tinha vontade de ir à escola, tinha vontade de ficar em casa, só queria dormir, eu dormia muito, passava o dia a dormir, depois às vezes fazia de conta que ia para a escola, a minha mãe saía de casa e eu fingia que ia para a escola mas ficava em casa. (Maria João, entrevista 2).

Perdi completamente o interesse pela escola [...] eu estava

na escola sempre ansiosa para vir para casa [...] estava lá a marcar presença, não estava lá a fazer nada. (Alice, entrevista 2).

Ir para a escola era um sacrifício diário enorme [...] eu tinha medo de ir à escola, sentia-me mal. Não queria ir, chorava de manhã, mas a minha mãe obrigava-me a ir, era essencial que eu fosse (Francisca, entrevista 2).

Para justificar esta dificuldade em frequentar a escola, as alunas referiram várias razões, a saber: excesso de gente e barulho, falta de um espaço íntimo e privado onde se pudessem refugiar e dar azo às suas emoções, intolerância em relação às conversas e brincadeiras dos colegas e receio de serem vistas como diferentes e dignas de pena:

Não me sentia lá bem, no fundo sentia-me um bocado posta de parte, porque chegamos à escola e vemos montes de pessoas da nossa idade a rirem-se, e a vida para eles está normal, está bem (Maria João, entrevista 2).

Era muita gente mesmo, aquela gente toda a entrar para o pavilhão fazia-me impressão. O barulho era horrível (Francisca, entrevista 2).

Preferia estar sozinha no meu canto do que estar a ouvir gente, saber que tinha que estar concentrada, saber que tinha que escrever, tinha que responder se me perguntassem, preferia estar sozinha, calada, no meu canto, e ali sabia que não podia. Fazia-me confusão muita gente, e o barulho (Alice, entrevista 2).

Na escola eu acho que falta muito um espaço nosso, nós não temos onde ficar um bocado sozinhos. Se quisermos ficar sozinhos, não temos com quem ir ter, por exemplo, num intervalo se precisarmos muito de falar com alguém não temos com quem ir ter, é assim, é muito complicado [...] nós na escola não temos espaços para estar sozinhos (Maria João, entrevista 2).

Mas eu não chorava, reprimia ali, e quando chegava a casa chorava, chorava. Eu na escola fingia, sorria quando me apetecia chorar, eu apetecia-me chorar de manhã à noite, mas, claro, na escola não podia, e então sorria, mas não era um sorriso verdadeiro, quem me conhece sabe [...]. Podiam ter lá uma salinha sem ninguém onde a gente pudesse chorar (Francisca, entrevista 2).

Discussão dos resultados

Numa fase da vida em que a principal tarefa é a construção da própria identidade (ERIKSON, 1998), a morte de figura parental pode representar uma rutura traumática na narrativa individual (HERRERO; POCH, 2003; POCH, 2009) por representar o fim da expectativa de que os pais protegem toda a vida (SILVERMAN, 2000).

Como se pode depreender da análise das transcrições que ilustram as categorias e subcategorias, as perdas foram sentidas de forma intensa pelas três alunas, com efeitos ao nível físico, emocional, comportamental e cognitivo. Convém salientar que todas as reações expressas pelas alunas estão bem documentadas na literatura sobre luto e fazem parte das respostas normais a uma situação de desvinculação emocional que a morte de uma pessoa significativa exige. Distúrbios do sono e apetite, crises de ansiedade, dores de cabeça e enxaquecas, maior vulnerabilidade a doenças várias e mal-estar generalizado, pensamentos intrusivos sobre a pessoa falecida, decréscimo da capacidade de concentração e falhas de memória, são reações físicas e cognitivas recorrentemente referenciadas em vários estudos internacionais sobre os efeitos do luto (BALK, 2000, 2009; CORR, 2000; DOMINGOS; MALUF, 2003; MALLON, 2011; REBELO, 2003; STEVENSON, 2009; WHEELER; AUSTIN, 2000; WORDEN, 1996, 1998). Os mesmos autores destacam também a desorientação, a confusão, o choque e a descrença como as reações emocionais mais típicas da fase inicial do luto, enquanto a raiva, a culpa, o medo, a frustração, a tristeza e a sensação de solidão e desamparo são reações mais duradouras e que podem perdurar vários anos após a perda.

Ficou também claro que o luto das alunas teve efeitos nos seus comportamentos e interação com os outros. A perda de interesse nas antigas atividades e a forte necessidade de isolamento atestam a convicção de Mallon (2011) de que os adolescentes enlutados preferem o isolamento do quarto a exibir a sua vulnerabilidade. Segundo a autora, a morte de alguém significativo requer um período de reflexão

e questionamento sobre o sentido da vida, muitas vezes incompatível com a “normalidade” da vida anterior.

O declínio do desempenho escolar e a falta de concentração são queixas frequentes de alunos em luto. Johns (2000) refere que muitos professores ficam perplexos pelos seus alunos não conseguirem reproduzir a matéria que aprenderam na véspera e adverte que é necessário que os professores reconheçam que o luto afeta a capacidade de aprender e que adotem estratégias individualizadas que ajudem os alunos a lidar com as suas dificuldades. Mallon (2011) refere que os elevados níveis de ansiedade e a falta de motivação interferem no processo de aprendizagem e lamenta que, por vezes, os professores exerçam pressão sobre os jovens para se concentrarem nas atividades escolares, opinião partilhada por Stevenson (2000, 2009) que alerta para a possibilidade de este comportamento poder provocar nos adolescentes um sentimento de culpa por não conseguirem manter os padrões de desempenho anteriores à perda.

É importante salientar que a responsabilidade de apoiar um adolescente em luto não é exclusiva da família, até porque esta, a elaborar o seu próprio luto, pode não estar em condições emocionais de o fazer (BALK, 2000, 2009; MALLON, 2011; POCH, 2009). Assim, a escola pode e deve desempenhar um papel fundamental no suporte emocional a alunos em luto, sabendo-se que a forma como a escola reage influencia o luto do adolescente (STOKES; REID; COOK, 2009).

Os depoimentos das três adolescentes entrevistadas indiciam alguma dificuldade dos colegas em lidar com os seus processos de luto, ou por excesso de intromissão ou por indiferença. O papel dos pares é, como se sabe, crucial durante o período da adolescência. Na escola, os colegas de turma podem desempenhar um papel importante no apoio a um jovem a vivenciar um processo de luto, principalmente se já tiverem passado pelo mesmo (STOKES; REID; COOK, 2009). No entanto, segundo estas autoras, o medo de ser estigmatizado e rejeitado por só ter pai/mãe, o receio de que os considerem diferentes, ou que tenham pena, explica uma certa inibição emocional dos

adolescentes enlutados relativamente aos colegas. Corr (2000) afirma que os alunos têm medo de perder o controle perante os colegas, e Worden (1996) refere várias razões apontadas por crianças e jovens em luto para justificar esta inibição: receio de chorar em frente aos colegas, tendência dos colegas para ser super protetores, dificuldade dos colegas em saber o que dizer ou fazer, os colegas na realidade não quererem saber, não se importarem e, finalmente, tratar-se de um assunto demasiado pessoal e íntimo para ser partilhado. A dificuldade que os jovens sentem em lidar com o sofrimento de colegas em luto leva muitas vezes a que se afastem, provocando aquilo a que Balk (2000) chama “perdas secundárias”.

Também os Professores e Diretores de Turma pareceram revelar alguma insegurança na forma de lidar com o luto das alunas. Apenas uma aluna referiu a disponibilidade dos seus professores para a apoiar no seu luto, mas nunca confirmou essa disponibilidade. Segundo Mallon (2011), os professores sentem-se desconfortáveis quando têm de lidar com a morte e o luto, mas lembra a sua obrigação de estarem atentos às necessidades emocionais dos seus alunos e de lhes proporcionarem um ambiente seguro onde possam exprimir as suas emoções. A autora defende mesmo que a escola pode ser “*a safe haven*” para um aluno em luto, desde que lhe dê a liberdade de escolher falar ou não falar. À questão de saber como a comunidade educativa pode apoiar um aluno a sofrer a perda de alguém importante a autora responde: “*listen, listen and listen some more*” (MALLON, 2011, p.57). Grollman (2000) refere que os professores evitam falar com os alunos sobre morte e luto, não para os proteger, mas para esconder o seu próprio medo, mas defende que as escolas têm de proporcionar aos seus alunos em luto um tempo e um espaço para exprimir as suas emoções. O autor insiste na necessidade de os professores, formados para dar respostas e certezas, superarem a sua dificuldade em revelar as suas fragilidades e incertezas em relação a um tema para o qual não há respostas, e defende que os educadores têm de desenvolver competências de escuta ativa e empática. Eis a diferença que o autor estabelece entre ouvintes passivos

e ouvintes ativos: os primeiros raramente mantêm o contacto visual, olham frequentemente para o relógio e parecem dizer: “eu entendo os teus sentimentos”, ao passo que os segundos interessam-se realmente pelo que está a ser dito, mantêm o contacto visual, e dizem: “eu quero entender os teus sentimentos” (GROLLMAN, 2000, p. 102, 103).

Segundo Silverman (2000), há um conjunto de procedimentos que os professores devem adotar para apoiar um aluno em luto por perda de figura parental: obter o máximo de informações sobre a perda; com a devida autorização da família, envolver-se nos rituais fúnebres e cerimônias de homenagem; negociar com a família a melhor forma de apoiar o jovem; falar com a turma sobre como apoiar o colega; ouvir o aluno, não lhe dar conselhos nem dizer o que deve sentir, respeitá-lo se não quiser falar; reconhecer que os sintomas do luto podem fazer-se sentir durante muito tempo; proporcionar um espaço na escola onde o aluno se possa recolher se precisar; partilhar com outros professores as dúvidas e incertezas sobre como tratar o tema da morte em sala de aula e criar um guia com linhas de atuação.

O excesso de gente e de barulho, e a falta de um espaço privado para exteriorizar as emoções, foram aspectos salientados pelas alunas e que estão também referenciados na literatura sobre a temática. Johns (2000, p. 80) refere a importância de todas as escolas disporem de uma sala calma, “*quiet room*”, onde os alunos se possam refugiar para extravasar as suas emoções. Segundo o autor, é importante que nessa sala esteja um adulto (por exemplo, um professor ou um pai/mãe voluntário) que tenha uma atitude empática e compreensiva e saiba ser “*a good and kind listener*”. Esse adulto deve validar e legitimar aquilo que os jovens estão a sentir, mas nunca deve dizer aos alunos que sabe o que estão a sentir. A sala deve estar apetrechada de materiais que permitam ao aluno desenvolver atividades para exteriorizar as suas emoções, como escrever uma carta ou um poema, ler ou pintar. Essa sala, privada e calma, pode ser de extrema importância para permitir ao aluno lidar com emoções que nunca tinha sentido. Talvez a existência desta simples sala responda a duas das principais necessidades dos

adolescentes em luto: que outras pessoas validem aquilo que estão a sentir, e oportunidades para recordar a pessoa falecida (MALLON, 2011).

Para terminar, convém lembrar que, ainda que a expressão emocional seja um fator fundamental para o desenrolar saudável do processo do luto (DOMINGOS; MALUF, 2003; GROLLMAN, 2000), o papel da escola não é forçar o adolescente a exprimir as suas emoções acerca da perda, mas sim oferecer um espaço onde é seguro fazê-lo (KOSMINSKY; LEWIN, 2009). Mesmo que alguns adolescentes se mostrem relutantes em partilhar as suas emoções, professores, Diretores de Turma e colegas têm a obrigação de se assegurar que essa inibição emocional resulta duma opção do próprio aluno e não da dificuldade que eles próprios sentem em desenvolver uma atitude de escuta ativa e solidária.

Considerações finais

Embora este artigo incida sobre as reações das adolescentes em contexto escolar, convém não esquecer que o luto é uma reação holística à perda de alguém significativo, e que envolve todas as dimensões do ser humano (CORR, 2000). Significa isto que a visão que apresentámos aqui é necessariamente parcelar e redutora de uma vivência que é complexa e multidimensional. O luto de cada uma das jovens depende de um conjunto de fatores, como a sua idade e gênero, as suas características de personalidade, o tipo de morte, o grau de vinculação à pessoa falecida e a rede social de apoio de que dispõe (WORDEN, 1996, 1998), categorias que não poderiam ser aprofundadas na dimensão deste artigo.

Não queremos, no entanto, deixar de reforçar que qualquer proposta formativa ou estratégia de intervenção sobre esta temática deve assentar na premissa de que não existe luto, mas lutos. Cada adolescente vive esta experiência em função de vários fatores como o ambiente familiar, a rede social de que dispõe e as suas características

de personalidade (KOSMINSKY; LEWIN, 2009; PARKES, 1998). Assim, professores, Diretores de Turma e colegas, e a própria Direção da Escola, devem desenvolver competências que lhes permitam apoiar efetiva e afetivamente um aluno em luto, respeitando em absoluto a sua personalidade e a sua forma única de lidar com a dor.

Atendendo aos estudos realizados a nível internacional, e aos resultados, embora ainda preliminares, do nosso estudo, parece imperativo que as nossas escolas reconheçam a necessidade de promover uma educação para a morte, introduzindo desde cedo o tema nos currículos e na sala de aula, tornando os professores e alunos mais aptos para lidar com aquilo que temos de mais certo na vida (STEVENSON, 2000, 2009). Poch (2009) sugere mesmo que se aproveite os sentimentos gerados por situações de luto para fomentar, em contexto educativo (e, como tal, ético), valores como a compreensão, a paciência, a solidariedade e a compaixão. Terminamos com as palavras de Levinas (1982, p.89), para quem o ser humano é refém do outro com quem se cruza, sendo por ele responsável: “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso.”

GRIEF IN SCHOOL CONTEXT: EXPERIENCES IN THE FIRST PERSON

Abstract: The present study focuses on the role of school in supporting teenagers in the mourning for the loss of a parental figure. Because mourning is a personal and intimate process, characterized by the idiosyncrasy of our identity, voice was given to three students, in mourning for father loss, in order to mobilize an interpretative logic centered on the internal dynamic of the meaning each of them gave to their experience. When we study mourning processes, we can not claim to achieve an absolute truth about them, possible to generalize to all persons, but we must only understand the meaning that each individual attributes to his loss and grief, within the contexts in which he acts. The methodology used was qualitative and the data collection was realized through interviews. In this paper, we present the results of two of

the categories used in data analysis: “reactions resulting from the loss” and “the bereaved teenager and school”. The academic performance of the three inquired students was affected in a negative way by their grieving processes, which shows us that mourning should be considered a matter with pedagogical implications. School was felt as a hostile and unpleasant environment due to its excessive noise and people, and also to the lack of a private space where they could express their emotions. The comportment of teachers and class coordinators⁶ was guided by a pattern of detachment and passivity guided by common sense only.

Key-words: Holistic and ethical education. Grief Education. Grief in adolescence. Grief at school.

Referências

ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 5. ed. Braga: Psiquilibrios, 2008.

AMADO, João. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação** (Investigação Educacional II) – Relatório das Provas de Agregação, Universidade de Coimbra (Texto não publicado, cedido pelo autor), 2009.

BALK, David. Adolescents, Grief and Loss. In: DOKA, K. J. **Living With Grief: Children, Adolescents and Loss**. Washington: Hospice Foundation of America, 2000.

BALK, David. Adolescent Development: The Backstory to Adolescent Encounters With Death and Bereavement. In: BALK, D. E; CORR, C. A. **Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping**. New York: Spring Publishing Company, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
BOIXADER, Agnés. Presentación. In: MÉLICH, J-C; BOIXADER, A. **Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2010.

COOK, Alicia Skinner. Ethics and Adolescent Grief Research: A Developmental Analysis. In: BALK, D.E; CORR,C.A. **Adolescent**

⁶Teacher designated by the school executive direction among the class teachers . He is responsible to coordinate the class teachers council activities and assure the interaction between the class teachers, the students and the parents.

Encounters with Death, Bereavement and Coping. New York: Springer Publishing Company, 2009.

CORR, Charles A. **The handbook of child and adolescent psychology.** London: Routledge, 1999.

CORR, Charles A. What Do We Know About Grieving Children and Adolescents? In: DOKA, K.J. **Living With Grief: Children, Adolescents And Loss.** Washington: Hospice Foundation of America, 2000.

DOMINGOS, B; MALUF, M. R. Experiências de Perda e de Luto em Escolares de 13 a 18 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 16(3), p. 577-589, 2003.

DOWDNEY, L. Childhood bereavement following parental death. **Journal of Child Psychology**, n. 41, p. 819- 830, 2000.

ERIKSON, Erik. H. **O Ciclo de Vida Completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONS, Monserrat; SEGURA, Anna. La mirada del otro: circunstancia e interpretación. In: MÈLICH, J-C; BOIXADER, A. **Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2010.

GROLLMAN, Earl, A. To Everything There is a Season: Empowering Families and Natural Support Systems. In: DOKA, K.J. **Living With Grief: Children, Adolescents And Loss.** Washington: Hospice Foundation of America, 2000.

HOLLAND, John. Supporting Schools with Loss: “Lost for Words in Hull”. **British Journal of Special Education**, n. 3 (2), p. 76-78, 2003.

HOLLAND, John. How schools can support children who experience loss and death. **British Journal of Special Education**, n.36 (4), p. 411-424, 2008.

JOHNS, Stans. The Role of the School. In: DOKA, K.J. **Living With Grief: Children, Adolescents And Loss.** Washington: Hospice Foundation of America, 2000.

KOSMINSKY, Phyllis; LEWIN, Deirdre. Counseling Approaches for Bereaved Adolescents. In: BALK, D.E; CORR,C.A. **Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping**. New York: Springer Publishing Company, 2009.

KOVACS, Julia. **Morte e Desenvolvimento Humano**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

MALLON, Brenda. **Working with Bereaved Children and Young People**. London: Sage Publications, 2011.

MÈLICH, Joan-Carles. La zona sombría de la moral. In: MÈLICH, J-C; BOIXADER, A. **Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2010.

PARKES, Colin Murray. **Luto: estudos sobre a perda na vida adulta**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

POCH, Concepció; HERRERO, Olga. **La muerte y el duelo en el contexto educativo**. Barcelona: Paidós, 2003.

POCH, Concepció. **La muerte nunca falla**. Un doloroso descubrimiento. Barcelona: UOC/Niberta, 2009.

POCH, Concepció; VICENTE, Anna. La acogida y la compasión: acompañar al otro. In: MÈLICH, J-C; BOIXADER, A. **Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2010.

RAMOS, Rafael Yus. **Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI (Vol. I)**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

REBELO, José Eduardo. **Desatar o nó do luto**. 3. ed. Lisboa: Casa das Letras, 2007.

SILVERMAN, Phyllis. R. When Parents Die. In: DOKA, K.J. **Living With Grief: Children, Adolescents And Loss**. Washington: Hospice Foundation of America, 2000.

- SMEDT, Marc. **Elogio do Silêncio**. 2. ed. Lisboa: Sinais de Fogo, 2006.
- STAKE, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- STEVENSON, Robert G. The Role of Death Education in Helping Students to Cope With Loss. In: DOKA, K.J. **Living With Grief: Children, Adolescents And Loss**. Washington: Hospice Foundation of America, 2000.
- STEVENSON, Robert G. Educating Adolescents About Death, Bereavement and Coping. In: BALK, D.E; CORR,C.A. **Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping**. New York: Springer Publishing Company, 2009.
- STOKES, Julie; REID, Catriona; COOK, Vanessa. Life as an Adolescent When a Parent Has Died. In: BALK, D.E; CORR,C.A. **Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping**. New York: Springer Publishing Company, 2009.
- VALENTINE, L. Professional Interventions to assist adolescents who are coping with death and bereavement. . In: BALK, D.E; CORR,C.A. **Handbook of adolescent death and bereavement**. New York: Springer Publishing, 1996.
- WHEELER, S; AUSTIN, J. The loss response list: a tool for measuring adolescent grief responses. **Death Studies**, n. 24(1) p. 21-34, 2000.
- WORDEN, J. William. **Children and Grief**. New York: Guilford Press, 1996.
- WORDEN, J. William. **Terapia do luto**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Artigo recebido em: 26/10/11

Aprovado para publicação em: 30/05/2012