

O jogo simbólico na elaboração do luto infantil

Gabriela Silva Disner
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho
Marcela Cristina Moraes

Como citar: DISNER, Gabriela Silva; CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; MORAES, Marcela Cristina. O jogo simbólico na elaboração do luto infantil. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.91-110. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p91-110>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O JOGO SIMBÓLICO NA ELABORAÇÃO DO LUTO INFANTIL

Gabriela Silva DISNER¹

Luciana Ramos Rodrigues de CARVALHO²

Marcela Cristina MORAES³

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que visa estabelecer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas por todos/as os/as estudantes durante o Ensino Básico, resguardando as especificidades regionais, estabelece competências gerais e específicas para as diferentes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares.

Não é recente a ideia de se trabalhar as habilidades emocionais no ambiente escolar, no entanto, por ter caráter normativo, a BNCC traz à tona a necessidade de pensar e formular ações educativas cujas atenções sejam voltadas para essas

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: gabriela.disner@unesp.br

² Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, São Paulo, Brasil. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: marcela.cristina@unesp.br

competências. O documento basilar da Educação entende por Competências Socioemocionais o conjunto de habilidades e procedimentos necessários para que o indivíduo desenvolva autoconhecimentos, capacidades de mediar conflitos e solucionar problemas cotidianos.

Elas atravessam a BNCC como um todo:

[...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Entre os temas que solicitam tais competências, a morte e luto estão entre os mais complexos e carregados de angústia e tabu. Devido às experiências de dor e perda que costumam estar associadas com as vivências de pessoas que passam por esse tipo de experiência, essa temática muitas vezes pode passar despercebida, ou até mesmo ser evitada e ignorada em cotidianos escolares.

Nesta conjuntura, insere-se como objetivo deste estudo, apresentar as possibilidades de compensar e/ou liquidar situações, sentimentos e emoções advindas da experiência com a morte e com o luto de maneira espontânea por meio do jogo simbólico. Para tanto, apresentaremos um relato de caso abordando uma situação de importante perda afetiva vivenciada por uma criança de 5 anos de

idade no contexto da Educação Infantil, e como a mesma reelaborou e expressou seus sentimentos por meio do jogo simbólico.

A elaboração do luto pela criança

O luto por morte é uma vivência profunda e dolorida de se confrontar, e apesar da existirem estudos sobre essa temática, ainda se trata de um tabu, muitas vezes evitado e indesejado por sua associação com a dor.

Para Torres (1999), o luto da criança começa com uma reação de choque inicial, seguida de desespero até chegar em uma recuperação e reconstituição. Nesse percurso, ocorrem sentimentos de raiva e tristeza, podendo acompanhar manifestações de choro, hostilidade e depressão.

Kovacs (2003) traz estudos e reflexões acerca da importância do estudo da morte e do luto na área da educação, porém, constata que o tema ainda é visto com resistência por profissionais da área. Em seus trabalhos, apresenta o quanto é necessário compreender esse processo para melhor acolher e apoiar a todos que passam por essa vivência dolorosa, referenciando Wilma Torres como uma pesquisadora importante que foi pioneira em pesquisas brasileiras sobre crianças diante da morte, provocando mudanças no olhar para essa questão (KOVACS, 2002).

Torres (1979) foi pioneira sobre o estudo de luto de crianças no Brasil. Destacando-se como única pesquisadora desse tema com crianças no país na década de 70, a autora foi influenciada pelos estudos de Jean Piaget (1896-1980).

Em seu estudo, Torres (1979) utilizou de instrumentos para avaliar o conceito de morte, o qual denominou *Instrumento de*

sondagem do conceito de Morte. Focou no conceito de morte biológica, avaliando três dimensões: extensão, significado e duração. Nesse mesmo estudo, aplicou atividades de provas operatórias propostas em estudos de Jean Piaget.

Ao realizar a análise das respostas dos sujeitos, após a aplicação do instrumento de sondagem, Torres (1979) apontou a relação do período de desenvolvimento cognitivo em que o sujeito se encontrava e a evolução do conceito de morte, definindo três níveis no desenvolvimento do conceito. Concluiu em sua pesquisa uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e uma evolução do conceito de morte.

No nível 1, ainda não se estabelece de maneira clara e aberta a oposição entre animados e inanimados, mesmo quando identificam os seres que morrem e os que não morrem, ainda não alcançando um grau de compreensão que permita reconhecer a existência de uma categoria de seres inorgânicos, que não morrem, por não possuírem vida. Também é característica deste nível, a incapacidade das crianças em separar a morte da vida, isto é, as mesmas admitem vida na morte, não compreendendo como um fenômeno definitivo e irreversível, a autora atribui essa característica a crianças que estão no estágio pré-operacional (TORRES, 1979).

No nível 2, as crianças apresentam progresso na capacidade para distinguir seres animados de inanimados, mas ainda encontram dificuldades em dar explicações lógico-categoriais de causalidade. Também passam a realizar oposição entre vida e morte, assim como não relacionam a vida com aspectos de consciência da pessoa morta; definem a situação a partir de aspectos perceptivos, como a imobilidade do morto. Entretanto, ainda não há explicações

biologicamente mais complexas. A morte, nesse nível, passa a ser entendida como condição definitiva e permanente, esse nível se relaciona com características dos sujeitos que se encontram no estágio das operações concretas.

No nível 3, os sujeitos passam a compreender de forma clara e ampla a distinção entre animados e inanimados, reconhecendo a morte como fenômeno que atinge a todos os seres animados. Explicações biologicamente essenciais passam a ser consideradas e ocorre o entendimento da morte como processo natural e próprio da etapa final da vida, compreendido como a cessação da vida corporal. As explicações dadas são amplas, envolvem generalizações e foco na paralisação de órgãos essenciais. No entanto, um alto nível de abstração não esteve presente nem mesmo nessa etapa. Este tipo de conceituação, para a autora, é característico das operações formais.

Sengik e Ramos (2015), após realizarem um estudo onde utilizam da literatura infantil para acolherem o tema na escola, apontam para a falta de comparecimento do tema morte no cenário escolar quando se trata da infância, devido à dificuldade e insegurança dos adultos em abordarem e falarem sobre o assunto. Apontam também que silenciar as crianças sobre o que pensam e sentem em relação à morte, acreditando que dessa maneira vão minimizar a dor delas, é um equívoco (SENGIK; RAMOS, 2015).

A escola deve ser um espaço que promova interação e permita que as crianças falem do que sentem a respeito das leituras que fazem, inclusive sobre temáticas consideradas difíceis, como nesse caso (SENGIK; RAMOS, 2015).

Cuidado, reflexão e competência são importantes para que não se crie uma barreira defensiva, e para isso, é importante abertura pessoal, sensibilidade e preparo do educador para que o acolhimento seja de fato efetivo (KOVACS, 2012).

O olhar para a morte pode ser diferente conforme a cultura, nesse sentido pode ser abordada como um tema de conhecimento social à luz da epistemologia genética. Para avaliação das realidades sociais, Delval (2002) a partir das pesquisas que fez, observou a existência de três grandes formas de se explicar o mundo social, e três níveis são levados em consideração no momento de análise. Resumidamente, no nível I, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis. No nível II, os conflitos são melhor compreendidos, embora ainda ocorra dificuldade em considerar explicações distintas. No nível III, os aspectos não visíveis também passam a ser considerados na esfera social e possibilidades distintas passam a ser consideradas.

Delval (2008), ao estudar concepções sobre a morte em crianças, focou na concepção de divindade, na ideia de existência de uma vida após a morte, e no que ocorre após a morte. Para tanto, aplicou em crianças uma entrevista focada em três pontos fundamentais: o que é a morte e o que acontece quando alguém morre? O que é alma? O que acontece com animais e plantas quando morrem? Segundo a análise do autor, foi possível observar a existência de 3 grandes níveis de compreensão sobre as questões pesquisadas.

No nível 1, todos os sujeitos já ouviram falar da morte, os mais novos não expressam de forma muito clara sobre o que é, ou o que acontece a partir da morte, apesar de saberem que existe. Na

maioria dos casos, são repetidas algumas ideias que foram transmitidas a eles, como partes de conversas que foram ouvidas, mas não compreendidas em sua totalidade. A morte costuma ser descrita como algo muito distante, exceto quando já ocorreu no meio familiar. Também são relatados sentimentos relacionados com a tristeza dos que ficam. No entanto, não descrevem o fenômeno de forma ampla, pois não são capazes de falar a respeito da morte em todas as dimensões, além de não compreenderem a natureza irreversível e as repercussões. Em relação ao que ocorre após a morte, no geral costumam responder sobre ida ao céu, não compreendem muito bem o que é alma, falam sobre céu e inferno e a importância de se comportarem bem, além de trazerem a figura de Deus mais associada à bondade do que à punição e vingança. Em relação a morte de plantas e animais, algumas respostas falam sobre a existência ou inexistência de alma. Em suma, não há descrições complexas, nem conceitos bem definidos, os relatos costumam ser sucintos (DELVAL, 2008).

No nível 2, as crianças permanecem com a ideia de céu e inferno após a morte, porém, já é possível notar algumas mudanças no sentido de relatos mais claros relacionados a alma, aparece a ideia de separação de alma e o corpo e crenças sobre o corpo ficar na terra e a alma ir para o céu; os sujeitos compreendem a alma com o princípio vital. Essa característica de falar sobre a alma ir para o céu se estende para explicações acerca da morte de animais e plantas. Aparecem relatos de céu para os animais, enquanto a maioria não aponta essa possibilidade de céu para as plantas. Contudo, as opiniões acerca desse aspecto aparecem bem divididas entre existir ou não a possibilidade de plantas e animais irem para o céu.

Aparecem ainda relatos sobre céu e inferno e alguns sujeitos duvidam da existência do inferno, surgem também dúvidas sobre a existência de uma vida após a morte (DELVAL, 2008).

No nível 3, as explicações dos sujeitos são bem mais claras e explícitas, de forma que passam a refletir sobre o que foram ensinados, enfrentando contradições e surgindo muitas dúvidas que, de início, não são capazes de responder, mas que se manifestam no decorrer da entrevista. Há os que repetem o que foi transmitido a eles, mas de forma mais articulada que nos níveis anteriores.

O autor separa aqui em dois grupos, o dos conformistas (apresentam dúvidas, mas inclinam suas respostas na direção do que foi transmitido a eles) e os críticos (que sustentam suas dúvidas ainda que não sejam capazes de resolvê-las). Ocorrem maiores discrepâncias em relação a existência do inferno, questão essa que já havia sido notada no nível anterior. Aqui o inferno perde o caráter como um lugar físico, aparece mais como um lugar impreciso, imaterial, as almas podem vagar em qualquer lugar.

Em relação a morte de animais, sugerem que vão para um céu específico, sugerem algum tipo de pós vida, mas não são muito claros. Também há resistência na ideia de que a morte possa resultar em um fim preciso, em um desaparecimento absoluto, eles tentam se apegar a ideias de continuidade da existência, mas não sabem descrever precisamente como pode ser, e apesar das explicações religiosas transmitidas, alguns sujeitos passam a questionar a possibilidade de uma finitude absoluta (DELVAL, 2008).

O jogo simbólico e a representação da morte

Em seus amplos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, Piaget (1964) o categorizou em estádios, cuja sucessão e ordem necessárias conduzem a formas cada vez mais sofisticadas de equilíbrazões das estruturas mentais. São essas estruturas, suas funções e mecanismos, que caracterizam os tipos de pensamento que a criança desenvolve.

Assim como o pensamento infantil, Piaget (1978) classificou os jogos infantis norteando-se pelo estruturalismo, em jogos de exercício, simbólico e de regras, e ainda os jogos de construção como intermediários.

De modo geral, os jogos de exercícios são motivados pelo prazer e caracterizados pela repetição, seja de movimentos ou palavras, e são próprios do estádio sensório-motor quando o pensamento é de ordem prática. Ao final desta etapa, com o desenvolvimento da capacidade de representação, o jogo simbólico torna-se possível e marca o estádio pré-operatório, cujo tipo de pensamento é o intuitivo ou egocêntrico. Os jogos de regras advêm da maior socialização e adaptação à realidade, e esse período culmina no pensamento operacional.

De acordo com o autor (PIAGET, 1964), dos dois aos sete anos de idade o pensamento corrente infantil é o intuitivo ou egocêntrico, a forma de pensar mais adaptada ao real que a criança conhece. E é no bojo desse pensamento que encontramos nossa temática de estudo, os jogos simbólicos.

O pensamento intuitivo ou pré-lógico se desdobra em intuição primária, caracterizado pelo pensamento pouco móvel e

flexível, e intuição articulada, quando existe uma antecipação das consequências da ação, mas o pensamento ainda permanece irreversível.

Este tipo de pensamento não torna o faz de conta um jogo menos complexo para a criança. A capacidade de evocar um símbolo, ocorre mediante um longo processo de desenvolvimento iniciado no estágio sensório-motor. O jogo simbólico é possibilitado, entre outros, mediante o desenvolvimento da capacidade de atribuir intencionalidade aos atos, da coordenação de esquemas, da combinação mental e da imitação interna ou diferida.

Reiterando, o jogo simbólico se constitui com a capacidade de evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente com a diferenciação entre significados e significantes.

A imitação, tem papel importante neste processo pelos mecanismos que engendra, mas, enquanto a imitação se funda como um tipo de hiperadaptação, o jogo evolui “por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, 1978 p. 118).

Ou seja, o jogo simbólico orienta-se no sentido da assimilação, originando o jogo da imaginação, no qual não há regras nem limitações, a criança apenas busca a satisfação individual. Assim, a criança tem a possibilidade de reelaborar situações vivenciadas, tentar liquidar conflitos cotidianos, assumir diferentes papéis sociais experimentando de maneira livre e sem sanções o que deseja.

Para melhor compreensão do jogo simbólico, Piaget (1978) os categorizou em fases e tipos, a saber:

- **Fase 1: Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos:** dos dois aos quatro anos de idade, quando já há dissociação completa entre simbolizante e simbolizado, e é classificada por tipos: I A: projeção de esquemas simbólicos nos novos objetos; I B: projeção de esquemas de imitação em novos objetos; II A: assimilação simples de um objeto a outro; II B: assimilação do corpo do sujeito ou de outrem ou a quaisquer objetos; III A: combinações simples, quando há construção de cenas inteiras; III B: combinações compensatórias; III C: combinações liquidantes; III D: combinações simbólicas antecipatórias.

- **Fase 2. Declínio do simbolismo:** dos quatro aos sete anos, quando o jogo simbólico começa a declinar, se aproximando de representação imitativa da realidade.

- **Fase 3. Transformação do simbolismo:** dos sete/oito anos à onze/doze anos, quando há o declínio evidente do simbolismo em proveito dos jogos de regras e das construções simbólicas.

Mediante tal análise, encontramos nosso interesse de estudo na Fase 1, tipos III B e III C, que são caracterizadas pelas combinações simbólicas, nas quais a criança brinca, fazendo combinações no seio da própria brincadeira, buscando compensar sentimentos como o medo, e liquidar conflitos, como ao lidar com as perdas afetivas.

As combinações do tipo III B, as “combinações compensatórias” são caracterizadas por reconstituições com transpo-

sições compensatórias, nas quais o real é mais a corrigir do que reproduzir.

Ilustrando, Piaget (1978) relata que J., aos 4;7 de idade, ao sentir ciúmes do pai, diante da impossibilidade de repreendê-lo, passa a criticar o pai de Merècage, sua companheira simbólica, ligada a tudo que é divertido ou penoso, dizendo: ‘Merècage tem um papai muito ruim’, que ‘a repreende quando ela brinca’, que ‘a mãe de Merècage escolheu mal’ etc.” (PIAGET, 1971, p. 171).

Assim, J. compensa sua frustração quanto a não se sentir à vontade para criticar o pai, fazendo-a de outra maneira. Deste modo, por meio do símbolo lúdico e da personagem fictícia, a criança cria oportunidades de externar e reelaborar seus conflitos, permitindo também que o adulto os identifique, dentre outras técnicas, por meio do ludodiagnóstico.

As combinações do tipo III C, “combinações liquidantes” consistem em reconstituições puras, que ocorrem quando a criança se depara com situações difíceis, e pode compensá-las, ou aceitá-las. No processo de aceitação, a crianças revivem tais situações “mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que o seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas” (PIAGET, 1978, p. 172).

Assim, Piaget (1978) descreve a curiosa cena, na qual J., aos 4;6 de idade, ao interagir com o pai, tem acidentalmente as mãos atingidas por um ancinho. O pai se explica e pede desculpas, mas J. continua furiosa, e, depois, diz: “Tú és Jaqueline e eu sou o papai”, e reproduz toda a cena, invertendo os papéis (PIAGET, 1971, p. 173).

Mediante a dificuldade de resolver o conflito e aceitar as desculpas, a fim de compreender a situação, Jaqueline a recria com papéis invertidos, e dá-se por satisfeita. A criança permite-se reviver o ocorrido através do faz de conta, e, sem as pressões e regras sociais, pode experimentar os sentimentos; variar os pontos de vista –na medida que seu egocentrismo característico permite reorganizar seus pensamentos e, enfim, liquidar o problema inicial.

Deste modo, o jogo simbólico ou faz de conta se constituem como um meio um meio aceitável para que as crianças pequenas possam lidar e interagir com seus conflitos, e temas delicados como a morte, como explicitado, de acordo com seu nível de desenvolvimento e de compreensão da realidade.

Durante o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, livres de qualquer pressão social, regulações e sanções, as crianças sentem-se seguras para experimentar, revivenciar e liquidar situações emocionais desequilibrantes e expressar seus sentimentos e expectativas.

A exemplo disso, Piaget (1964) descreve a situação na qual J., aos 3;11 de idade, impressionada por ter visto um pato morto e depenado, no dia seguinte, fica deitada imóvel com os braços estendidos e as pernas dobradas imóvel no sofá do escritório do pai. Questionada se passa bem, responde que ela é o próprio pato morto visto no dia anterior (PIAGET, 1978 p. 172, obs. 86)

Em nossa prática pedagógica, observamos que a temática é foco de curiosidade e interesse infantil, o que deriva em relatos acerca da morte de animais de estimação e perdas familiares. Presenciamos até mesmo enterros de pequenos bichinhos de jardim em meio as inúmeras brincadeiras que ocorrem no parquinho da escola.

Tivemos a oportunidade de observar um caso delicado de desenvolvimento do jogo simbólico com combinação liquidante. Em 2018, M., aos 5 anos de idade, perdeu o pai de forma abrupta, e nos meses seguintes, durante o horário de recreação, deitava-se ela mesma dizendo estar morta, solicitando que os colegas a acompanhasse, velando-a, e oferecessem a ela folhas e flores como homenagem.

Nestes momentos, a criança demonstrava tranquilidade durante a encenação, divertindo-se ao colocar a língua para fora e ao cruzar as mãos sobre o abdome, permanecendo imóvel nessa posição. Repentinamente, tal como começou, a brincadeira se desfazia e seguia-se alegremente para outra atividade.

O caso descrito, é explicado por Affonso (2012): “o faz de conta permite não só a representação de uma realidade angustiante (FREUD, 1920) como também a sua elaboração ou mesmo o confronto da realidade interna com a vivenciada” (AFFONSO, 2012, p. 73).

O ludodiagnóstico há tempos utiliza o contexto de brincadeiras a fim de auxiliar as crianças na expressão e compreensão dos sentimentos, considerando, que, “o brinquedo é a linguagem da criança” (AFFONSO, 2012, p. 82), ao brincar, a criança tem a possibilidade de demonstrar e expressar de maneira lúdica, suas ideias, sentimentos e percepções. Deste modo, apresenta sua compreensão da realidade, assimilando-a e/ou transformando-a sem a imposição de regras e/ou coerções.

Piaget (1978) exemplifica tal relação ao descrever a brincadeira maternal com bonecas:

Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas (PIAGET, 1978 p. 140).

Deste modo, a imaginação simbólica em torno da brincadeira com bonecas, constitui a forma do jogo, e o conteúdo é formado pelos seres ou episódios representados pelo símbolo. Piaget (1978) reitera que é esta utilização dos símbolos que permite à criança meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses, e, como analisamos no relato às suas necessidades.

Considerações finais

Este estudo tratou-se de um relato de experiência sobre a importância do jogo simbólico na resolução de conflitos da criança enlutada, acompanhado de uma revisão bibliográfica de teóricos que realizaram estudos acerca da morte e do luto à luz da epistemologia genética.

O tema da morte ainda é tabu em escolas e pouco abordado em formações pedagógicas. Educadores têm dificuldades para abordar o assunto, mesmo quando a morte invade o espaço escolar (ALVES, 2012). A bibliografia sobre a questão da morte e luto com

crianças apoiadas em um referencial teórico piagetiano é escassa, indicando a importância de discussões sobre o tema.

No entanto, o relato de experiência aqui apresentado, evidencia que o jogo simbólico tem uma importante colaboração na expressão espontânea e elaboração da criança acerca de suas experiências com a morte e o luto. Observamos no nosso relato, que, durante o jogo simbólico a criança teve a possibilidade de elaborar as experiências negativas e vivenciar o luto, e até mesmo a morte através da personificação, de acordo com as condições de pensamento e de compreensão da realidade.

Isso porque, como dito, o faz de conta não depende de adaptações à realidade, é o simples prazer de brincar por brincar, tendo como objetivo a satisfação pessoal. Neste sentido, não é o sujeito que se adapta a realidade, ao contrário, a criança utiliza da ficção para sujeitar a realidade, deformando-a conforme suas necessidades e desejos.

Acreditamos que a experiência revivida e reelaborada pela criança de maneira espontânea, leve e lúdica, tenha auxiliando-a neste momento crítico, favorecendo a ressignificação e compreensão dentro de suas possibilidades.

O luto é um período de crise para a criança, que o enfrenta conforme ritos familiares e sua cultura. É um processo natural e necessário, pois trata-se da dolorida elaboração da perda. A perda de pessoas próximas remete a criança à própria morte e dos seus e pode trazer problemas escolares, sintomas físicos e psíquicos, ansiedade e baixa autoestima. Falar sobre as perdas auxilia no enfrentamento dos medos que podem surgir; porém, familiares, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades em abordar o tema. É

necessário estar disponível, observá-la em seu estágio de desenvolvimento, compartilhar sentimentos e esclarecer dúvidas, processo que o jogo simbólico pode dinamizar.

Logo, o ambiente escolar deve promover situações que colaborem para o bem-estar infantil e elaboração e expressão de seus sentimentos e emoções, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) por meio das competências socioemocionais. Além disso, o profissional de pedagogia, quando atento à expressão livre do sujeito no jogo simbólico, pode ser um importante recurso de ajuda para essa criança que manifesta e expressa a sua angústia.

Referências

AFFONSO, R. M. L. (Org). **Ludodiagnóstico**: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

ALVES, E. G. R; KOVÁCS, M. J. (2016). Morte de aluno: luto na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. p.403-406, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Btw68yg55sTDDJBVPhkM5pd/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

DELVAL, J.; VILA, I. M. **Los niños y Dios**: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo XXI Editores, 2008.

KOVÁCS, M. J. (Org.). **Morte e desenvolvimento humano**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KOVÁCS, M. J. **Educação para morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003.

KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 71-81, jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gvYZXXFXmV89Jq66KmvcWJf/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 [1964].

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1964.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 119-126, dez., 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2021.

TORRES, W. C. **A Criança diante da morte**: Desafios. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1999.

TORRES, W. C. O conceito de morte na criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 9-34, 1979. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18239/16986>. Acesso em: 16 jan. 2022.

