



## **MANEJANDO LUTO DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CAPACITAÇÃO DE AGENTES ESCOLARES NO MANEJO DE LUTO INFANTIL**

**Maria Vitória Valoto; mariavvaloto@gmail.com; PUCPR Campus Londrina**

**Gislayne Carvalho Fragoso; gislayne.carvalho@pucpr.br; PUCPR Campus Londrina**

**Modalidade: Artigo**

**Área Temática: Formação Inicial e Continuada de Professores.**

### **Resumo:**

O luto é definido como um processo vivenciado em reação a uma perda, que se inicia quando uma situação significativa (real ou simbólica) cessa. Dos diversos papéis que os professores [e outros profissionais atuantes no contexto escolar] ocupam, o educador pode ter, muitas vezes, o papel de cuidador na escola, como um complemento do papel da família. Quando a família vivencia momentos de crises e perdas, por exemplo, os professores, pela convivência diária com as crianças, têm conhecimento de que suas atitudes podem ter interferência e ser referência em momentos de dor e sofrimento. Neste sentido, é importante a presença de pessoas sensíveis e receptivas dentro das escolas, preparadas para lidar com o luto de alunos, para que o risco de desenvolver problemas significativos em relação à saúde mental dessas crianças seja minimizado, tornando temática do luto infantil de extrema relevância. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de capacitação, criado a partir da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), destinado a ensinar agentes escolares a manejar o luto infantil no contexto escolar. O estudo foi organizado em quatro fases. Nas Fases 1 e 2, foram propostos, com base na literatura, comportamentos relacionados ao manejo do luto. Na Fase 3, elaborou-se o programa de capacitação “Manejando o luto de alunos no contexto escolar”, estruturado a partir de 23 classes de comportamentos identificadas nas fases anteriores e organizado por uma narrativa inspirada no ciclo da vida. Condições de ensino e atividades foram programadas visando a narrativa criada nesta fase. Na Fase 4, o programa foi aplicado e avaliado quanto aos efeitos produzidos pela sua aplicação. Participaram 14 agentes escolares, em uma formação de 10 horas, composta por encontros presenciais e atividades extraclasse. Os resultados indicaram efeitos significativos, promovendo compreensão sobre morte, morrer e luto.

### **Palavras-chave:**

Luto; Contexto Escolar; PCDC.

### **Introdução**



A morte, na cultura contemporânea ocidental, ainda que seja natural em algum momento, é vista com angústia e rejeição e envolve muitos fatores que complexificam a forma de lidar com ela e seus efeitos. Entender a própria finitude e a de entes queridos é indesejado e evitado na maior parte das vezes (Mello *et al.* 2021). O significado da morte e do morrer não está relacionado apenas a um processo biológico. Envolve, também, concepções sociais, históricas e espirituais (Prazedes *et al.* 2018). Dessa forma, não é possível falar da morte como um acontecimento singular. Sua amplitude abrange diversos níveis e não permite que este processo seja retratado de maneira simplista (Kovács, 2003) para ninguém, independentemente da idade.

A visão das crianças sobre a morte é distinta a depender de alguns fatores. Ao passo que as percepções sobre a morte se modificam progressivamente com a idade, Chacar *et al.* (2021) postulam que para uma criança de quatro anos, por exemplo, a morte poderia ser interpretada como algo reversível, ou seja, se alguém morreu, poderia voltar à vida. Para os autores, as crianças também não conceituam totalmente o fato de serem mortais. Em vez disso, elas acreditam que a morte acontece com pessoas mais velhas e, em alguns casos, com “pessoas más”. Já entre os oito a dez anos, as crianças compreendem a morte personificada, como um evento de vida inevitável. De toda forma, é necessário compreender que no “universo particular infantil” podem existir diferentes formas de lidar com o assunto e as práticas de manejo dos efeitos da morte para a criança devem ser adequadas à sua linguagem e funcionamento, bem como a seus contextos mais familiares (Chacar *et al.* 2021).

Os efeitos ocasionados pela morte de um ente querido, para uma criança, são diferentes do que para os adultos. Tratando-se do luto infantil, a forma como a criança elaborará a perda pode estar relacionada, dentre outras coisas, ao “quanto ela sabe” sobre essa perda. A compreensão conceitual de uma criança sobre a morte e sobre os fatos relacionados à perda do ente querido, pode resultar em concepções errôneas e prejudiciais ao seu processo de luto (Stylianou & Zembylas, 2018).

Nesse sentido, as dificuldades que são vivenciadas pelas crianças e pelas suas famílias podem ser entendidas a partir das circunstâncias em que ocorrem, tal qual a compreensão do comportamento operante (Skinner, 1953/2003) e é necessário levar em consideração a história de aprendizagem desses indivíduos, as particularidades inerentes ao processo de desenvolvimento e o grupo sociocultural do qual eles fazem parte, quer seja a família, a escola ou outros grupos (Rossi *et al.* 2022). Isso significa que o nível de compreensão da criança sobre o que é a morte e como lidar com a perda se relacionam a como a família ou o grupo social do qual faz parte a ensinou a se comportar ao longo do tempo nessas situações (Quinteiro, 2010).

O luto, como uma reação vivenciada após o rompimento de vínculos significativos, é um processo individual e não normativo, que requer um significado para cada perda. Esse é manifesto por meio de um processo de oscilação natural entre um movimento voltado para a perda e outro voltado para a restauração, o que permite que o enlutado viva experiências cotidianas e experiencie a dor da perda (Franco, 2021) em um continuum. Esse pode ser considerado também como um processo que abrange domínios amplos da experiência humana – como físico, psicológico, cognitivo, espiritual e social (Franco, 2021). Assim, o luto configura-se como um processo dual, não limitado a fases, ou a um percurso de linearidade



(Hansson & Stroebe, 1993), como descrevem teorias tradicionais, a exemplo da de Kübler-Ross e Kessler (2005).

Segundo Stikkelbroek *et al.* (2016), cerca de 20 a 25% de crianças e adolescentes enlutados desenvolvem problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, após a morte de um dos pais. Na infância, os efeitos de um luto mal ou não elaborado podem comprometer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do indivíduo (Farias *et al.* 2021). Assim, entende-se que o luto na infância (assim como em qualquer outra fase da vida) é um processo de grande complexidade, mas com particularidades ainda mais específicas do que um luto vivenciado na adultez. Isso porque a criança, enquanto indivíduo em desenvolvimento, pode ter prejuízos que acarretarão consequências a longo prazo, sendo manifestadas nos mais diversos aspectos da vida, e nas mais diversas fases, como adolescência, vida adulta ou velhice. O luto infantil, nesse sentido, é considerado um fator de risco às condições de saúde do sujeito, manifestadas de diversas formas, como no âmbito psicológico, de relações sociais etc., uma vez que compromete a saúde, bem-estar e desempenho social, por aumentar a probabilidade de uma desordem emocional e/ou comportamental (Torres & Fernandes, 2020).

Onde há uma criança em luto pela morte de um ente querido, há, também, provavelmente uma família em sofrimento pela perda (Farias *et al.* 2021). Isso significa que a família prover o amparo necessário à essa criança em luto é uma tarefa difícil, visto que os próprios familiares podem estar aprendendo a lidar com o luto, ao mesmo tempo que ensinam isso para a criança. Nesse sentido, faz-se importante compreender quais são os contextos em que a criança enlutada poderá receber apoio na elaboração do luto. A escola, enquanto um desses ambientes conhecidos pela criança, poderia ser um importante local no qual a temática é abordada. No entanto, morte e luto são temas considerados tabus na escola (assim como em outros âmbitos da sociedade), mesmo quando as implicações emocionais da morte têm decorrências diretas no contexto escolar (Alves & Kovács, 2016).

Entende-se que a literatura nacional e estrangeira relacionada à morte, escola e educadores é escassa (Alves & Kovács, 2016). Entretanto, os profissionais atuantes neste contexto devem saber como agir diante de situações de luto infantil, visto que a escola é o local onde as crianças brasileiras passam, pelo menos, um quarto do tempo que ficam acordadas (Correia-Zanini *et al.* 2018) e onde reações do luto podem ser manifestadas. A capacitação de profissionais da educação em luto de forma geral e baseada em princípios da Análise do Comportamento é pouco discutida. Em uma busca conduzida para recuperar fontes de informação da literatura que relacionam luto infantil, no contexto escolar, na perspectiva da Análise do Comportamento, consultando base de dados como CAPES e Scielo, obteve-se somente um arquivo que compreendia a todos os critérios citados (Ducy & Stough, 2018) e, ainda assim, a natureza da pesquisa consistia em uma análise de relatos de professores que estiveram em contato com alunos enlutados em sua atuação profissional, não se caracterizando como uma pesquisa que visou promover a capacitação desses profissionais.

Nesse sentido, entende-se que a capacitação de profissionais da Educação para o manejo de situações de luto de alunos, no contexto escolar, é necessária, mas há poucas contribuições científicas disponíveis na literatura que de fato definem, caracterizam e identificam comportamentos relevantes a serem apresentados pelos agentes escolares em situações de luto no contexto escolar. A atuação de um profissional, como o da Educação, é



composta pelos comportamentos que estes desempenham em suas intervenções. Nesse sentido, a Análise Experimental do Comportamento pode ser útil para descobrir e sistematizar essas intervenções, uma vez que, na perspectiva analítico-comportamental, o comportamento pode ser definido como um complexo sistema de relações entre as classes de ações de um indivíduo e o ambiente no qual essas ações ocorrem, englobando tanto o ambiente presente (classes de estímulos antecedentes) quanto o que é gerado como resultado dessas ações (classes de estímulos consequentes) (Botomé, 2001; Krueger *et al.* 2023). Nesse contexto, define-se “classe” como um conjunto de eventos com propriedades semelhantes e que desempenham a mesma função (Catania, 1999). As ações de um organismo e os estímulos do ambiente nunca se repetem exatamente da mesma maneira. No entanto, apesar dessas variações, eles preservam certas propriedades comuns, permitindo que sejam classificados como parte de uma mesma categoria. Portanto, quando há identificação ou caracterização de comportamentos, a literatura se refere aos termos classes de comportamentos ou categorias (Nascimento & Gusso, 2017; Krueger *et al.* 2023).

Dito isso, reflete-se não só sobre as contribuições da Análise do Comportamento para capacitação de agentes escolares a manejarem luto, mas, também, mais especificamente sobre as contribuições da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). A PCDC é caracterizada por investigar processos de ensino e aprendizagem de comportamentos em contextos diversos em que pessoas apresentem a necessidade de desenvolver e/ou aperfeiçoar seu repertório. É uma tecnologia de ensino definida como um processo comportamental que possibilita o planejamento de condições de ensino que tendam a promover aumento na probabilidade de os aprendizes tornarem informações em comportamentos que os possibilitem solucionar situações-problema (Kienen *et al.* 2013; Cianca *et al.* 2020), por meio de processos como identificar, derivar, decompor e descobrir comportamentos, possibilitando diversos tipos de intervenções – a exemplo, o desenvolvimento de comportamentos envolvidos na elaboração do luto de crianças no contexto escolar. Entretanto, essa área não está exclusivamente relacionada com o desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de ensino de cunho pedagógico e de contextos escolares formais, podendo ser utilizada em diversos campos de trabalho (Kienen *et al.* 2021; Mattana, 2004; Vettorazzi *et al.* 2005; Moskorz, 2011),

Proposta no Brasil por Carolina Bori, inicialmente, com a Análise de Contingências em Programação de Ensino, sua ênfase não se limita somente à transformação de cursos tradicionais em cursos programados individualizados, mas está relacionada com todo o processo intrínseco ao desenvolvimento de comportamentos (Kienen *et al.* 2021), a iniciar-se pela descoberta do que o aprendiz precisa estar apto a fazer para lidar com situações-problema do seu cotidiano. Princípios derivados de estudos sobre o comportamento operante, sistematizados a partir de investigações da Análise Experimental do Comportamento, servem de base para a PCDC (Kienen *et al.* 2013). Para que a proposição de objetivos de ensino (mais precisamente “comportamentos-objetivo”) seja realizada, é necessário partir da descrição das necessidades sociais dos aprendizes para os quais se planeja o ensino (De Luca *et al.* 2021). A expressão “necessidades sociais do aprendiz” está relacionada com os aspectos específicos da realidade com os quais essa lida cotidianamente e, de modo especial, aspectos que constituem situações-problema que necessitam ser superados (Kubo & Botomé, 2001).



É com base na PCDC que o programa de capacitação “Manejando Luto de Alunos no Contexto Escolar” foi desenvolvido e aplicado, sendo o relato dessa experiência o objetivo deste artigo.

## **Metodologia**

### ***O Programa de Ensino***

Antes de relatar a experiência de aplicação do programa, faz-se necessária uma breve contextualização sobre o seu desenvolvimento. O programa teve como objetivo ensinar aos participantes classes de comportamentos intermediários da classe geral “manejar luto infantil no contexto escolar”. Para tanto, foi planejado para ser aplicado com carga horária equivalente a 10 horas totais, sendo essas organizadas em três encontros presenciais de 1h30 e três atividades extraclasse, com duração entre 1h30 e 2 horas cada.

Ao total, 23 classes de comportamentos foram pré-selecionadas para compor o programa, sendo estas expostas na lista abaixo.

1. Identificar informações claras sobre a morte como um fenômeno natural;
2. Tornar o tema da morte relevante coletivamente com informações honestas e desmistificadoras sobre a morte e o morrer;
3. Identificar comportamentos esperados com o luto em sala de aula;
4. Identificar alunos enlutados que apresentam mudança no padrão de comportamento, sendo esse público ou privado (emocionais) que caracterizam sofrimento e/ou prejuízos sociais ou pedagógicos (ex.: choro excessivo; agressividade contra si ou outros; negação à propostas oferecidas; desânimo excessivo);
5. Convidar o aluno enlutado a falar sobre os fatos da perda, de forma a entrar em contato com a realidade e sentimentos como saudade e dor ocasionados pelo luto;
6. Criar um ambiente seguro para os alunos enlutados trabalharem seus sentimentos;
7. Oferecer ambiente de segurança aos alunos enlutados facilitando contato com emoções e pensamentos/sentimentos negativos;
8. Interagir com o aluno enlutado com atos de compaixão e gentileza (colocar as mãos sob o ombro; olhar nos olhos; sorrir; abraçar) durante o seu relato;
9. Facilitar a auto exposição de alunos enlutados por meio de intervenções de escuta;
10. Fortalecer vínculo por meio da auto exposição do agente escolar;
11. Oferecer ambiente de apoio aos alunos enlutados no qual haja compartilhamento de experiências entre todos;
12. Agir cuidadosamente ao tratar de assuntos específicos (que possam desencadear emoções e memórias específicas sobre o ente querido, por exemplo) com alunos enlutados;
13. Comunicar-se com o aluno enlutado de acordo com a sua linguagem ritmo e entendimento;
14. Facilitar relatos verbais de alunos enlutados durante crises, por meio de gestos de acolhimento (como colocar as mãos sobre o ombro do aluno, abraçar, olhar nos olhos enquanto fala);
15. Ouvir a expressão de sentimentos de alunos enlutados quantas vezes for preciso de modo a aumentar a probabilidade de eles sentirem-se acolhidos;



16. Identificar quem são as pessoas próximas/familiares com potencial de fornecer informações sobre as características e/ou necessidades do aluno;
17. Perguntar informações sobre o aluno enlutado (características, necessidades e se há uma melhor forma de abordar a temática do luto com o aluno enlutado);
18. Incentivar a manutenção da memória do ente querido (por meio de fotos, histórias, vídeos etc.);
19. Encorajar o relato do aluno enlutado sobre a perda do ente querido;
20. Construir coisas que simbolizam a memória da pessoa que morreu como fotos e plantas, auxiliando no processo de valorização da importância da pessoa falecida para os que ficam;
21. Compartilhar experiências particulares do luto vivido pelos agentes escolares com alunos enlutados;
22. Solicitar que os alunos enlutados reflitam sobre as partes mais difíceis da sua perda;
23. Solicitar que os alunos enlutados reflitam sobre as memórias/características especiais do ente que morreu.

As classes foram pré-selecionadas visto que em um dos procedimentos de desenvolvimento do programa, este sendo a criação das condições de ensino, algumas das classes de comportamentos foram reescritas visando a “transposição” para um contexto análogo ao contexto real de manejo de luto, mais próximo da realidade dos aprendizes. Isso porque a maior parte das classes identificadas na literatura e pré-selecionadas para compor o programa referiam-se a processos interventivos diretamente com os alunos ou famílias enlutadas. Assim, por questões éticas, não sendo possível tê-los no programa, condições de ensino foram criadas pensando nas classes modificadas, objetivando generalização para o contexto real dos agentes escolares após a capacitação.

Um exemplo no qual essa adequação foi feita é a classe “Oferecer ambiente de apoio aos alunos enlutados no qual haja compartilhamento de experiências entre todos”, ao modificá-la teve-se: “Oferecer ambiente de apoio aos agentes escolares, em que haja compartilhamento de experiências (relacionadas ao luto) entre todos”, sendo que a identificação da modificação da classe foi identificada com a letra “M” após o número de identificação original. Tal mudança ocorreu uma vez que, no programa, não seria ensinado como oferecer ambiente de apoio aos alunos diretamente, mas, sim, como oferecer este ambiente aos agentes escolares (que são as pessoas que estariam presentes nos encontros), o que poderia aumentar a probabilidade dessa classe ser generalizada junto aos alunos em sua prática profissional. A elaboração das condições de ensino é um procedimento da PCDC que tem por objetivo planejar condições facilitadoras de aprendizagem o mais próximo possível de situações reais dos aprendizes, no caso, dos agentes escolares, considerando as atividades previstas; condições antecedentes previstas pela pesquisadora; as classes de respostas esperadas do(s) aprendiz(es) e as consequências a serem garantidas pela pesquisadora (Coser & Cortegoso, 2011).

Assim, tendo as classes que, de fato, seriam ensinadas aos agentes, após o procedimento de transposição e elaboração das condições de ensino unidade a unidade, foi definido quais seriam as unidades de aprendizagem a compor o programa. Para definição das



unidades de aprendizagem do programa, teve-se sob controle dois critérios. O primeiro critério, fundamentado em princípios básicos da Análise do Comportamento, e postulações de Botomé (1996) e Carvalho (2015), referentes à sequência de ensino das classes, sendo essa definida a partir: (a) do contexto mais amplo para o mais específico; (b) sequência do provável interesse do aprendiz; (c) sequência lógica, o que indica fazer sentido aprender primeiro; (d) hierarquia de conjunto de habilidades, indicando habilidades que podem ser agrupadas com significado; (e) sequência de frequência, considerando o que os aprendizes seriam requeridos a apresentar mais vezes; (f) prática do trabalho completo, mais uma vez indicando aprendizagens que, se apresentadas em conjunto, permitiria a apresentação de uma classe significativa e, (g) facilidade para aprender, que se refere ao critério mais importante, a saber, o que é mais fácil ou simples deve ser ensinado primeiro. A partir desses princípios, as unidades de aprendizagem foram organizadas conforme a premissa de “significado em si mesma”, ou seja, todas as classes que se referiram a uma função comum se tornaram parte de uma mesma unidade, a exemplo, todas as classes cuja função fosse a identificação de crianças em situação de luto foram agrupadas em uma única unidade.

O segundo critério para definição das unidades teve como base um contexto análogo ao real (em que o luto ocorre), utilizando-se de uma narrativa que se refere ao “ciclo natural da vida” para exemplificar a criação e finalização vínculos. A perda do vínculo e o sofrimento ocasionado por esse rompimento é o que se conhece pelo processo de luto. Assim, as unidades de aprendizagem foram definidas e nomeadas com base na seguinte narrativa: o programa “nasceria” na medida em que os agentes escolares participariam do primeiro encontro; os participantes do programa “vivenciariam um vínculo potencialmente significativo” com o próprio programa e relações que esse permitiria (e.g. com a pesquisadora e outros participantes da capacitação) e, por fim, o programa “morreria”, ao passo que os encontros terminariam. O objetivo da criação dessa narrativa foi de ilustrar a vivência e término de ciclos aos participantes (não apenas os de vida e morte, mas, de criação de vínculo e o que permanece, mesmo quando esse cessa), o que potencialmente teria uma função pedagógica para exemplificar o processo de luto.

Dessa forma, definiram-se três unidades de aprendizagem para o programa, sendo elas: “Unidade 1: A formação de vínculo”, composta por uma atividade extraclasse e ao primeiro encontro presencial; “Unidade 2: Vivenciando vínculos significativos”, composta, também, por uma atividade extraclasse e um encontro presencial; e a “Unidade 3: A despedida”, composta por uma atividade extraclasse prévia, um encontro presencial e uma atividade extraclasse de encerramento pós-encontro presencial.

Um aspecto importante a ser ressaltado sobre o programa é com relação à sua estética. Os recursos didáticos elaborados para o programa como slides, poemas, imagens e textos foram pensados para sensibilização dos participantes aos temas “luto” e “morte”. Comumente, na cultura ocidental, ao se abordar a temática do luto e da morte, cores neutras e tons escuros (como o preto) são utilizados, pois é símbolo de um período de tristeza, vazio ou solidão daqueles que perdem um ente querido (Soares, 2020). Com o objetivo de trazer uma abordagem alternativa ao tema, para a identidade visual dos materiais do programa foram escolhidas cores vibrantes e tons quentes, além de tipografia (fonte das letras) mais grossa e



mais marcante. Elementos visuais como “sol”, “flores”, “corações” e “estrelas” também foram escolhidos para o programa com o mesmo objetivo.

## Resultados

A aplicação do programa de capacitação “Manejando Luto de Alunos no Contexto Escolar” aconteceu no mês de abril de 2024, nos dias 03, 07 e 17, no período noturno (logo após um cotidiano de trabalho dos participantes). A aplicação do programa ocorreu junto a 14 agentes escolares como participantes, dentre eles oito professores, uma psicóloga, um auxiliar de coordenação, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora pedagógica, uma gestora de Recursos Humanos (RH) e uma professora auxiliar. Todos eram vinculados a uma instituição privada de ensino básico de uma cidade no norte do Paraná, que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A instituição foi o local onde o programa foi aplicado, em uma sala de aula adaptada, em que mesas foram retiradas e cadeiras foram dispostas em círculo.

Embora inicialmente tenham sido convidados todos os colaboradores da escola onde o programa foi aplicado, incluindo porteiros, fiscais de pátio, cozinheiras e auxiliares de cozinha, recepcionistas, gestores financeiros, entre outros, a maior parte dos agentes escolares que, de fato, participaram foram aqueles cujas funções estavam voltadas para uma intervenção direta com alunos, em sala de aula e processos pedagógicos. Dentre os participantes, considera-se relevante a participação da coordenação e orientação pedagógica, visto que, dentro da estrutura organizacional da escola em questão, esses configuram-se como cargos de liderança que determinam quais estratégias e recursos professores podem adotar em situações de conflito ou de difícil manejo, a exemplo, o luto na escola.

Quando questionados sobre as motivações que os levavam a participar do programa, a maioria dos agentes escolares referiu-se à vontade de aprender e ampliar o repertório sobre a temática do luto e como abordá-la com os alunos, no contexto escolar (oito dos 14 participantes descreveram motivações relacionadas a isso). Além disso, motivações como a “falta de informação” ou “oportunidades para falar sobre luto”, também surgiram como aspecto em comum dentre as respostas apresentadas, por quatro dos 14 participantes. Os demais participantes relataram motivações diversas, como o convívio diário com crianças enlutadas, desenvolver repertório para estar preparado para lidar com essa situação [o luto], já ter experienciado situações de luto na escola, como precisar comunicar o falecimento de um pai e a morte de uma aluna.

Já quando questionados sobre as expectativas dos agentes escolares sobre o programa, a troca de experiências e possibilidade de aprendizado e enriquecimento pessoal/profissional surgiu como resposta de seis dos 14 participantes. Aprender estratégias pautadas em conhecimento científico surgiu, também, como uma expectativa em comum entre oito dos 14 participantes. Outras expectativas referiram-se a saber como agir em situações de luto e como ajudar alunos enlutados.

As motivações e expectativas dos participantes com relação ao programa, podem ser relacionadas com o que foi postulado por Kaufman (1977) no que concerne a aspectos importantes sobre “necessidade social” no ambiente escolar. É possível relacionar as respostas dos participantes com o critério de “contribuição externa”, que envolve a produção de



benefícios e diminuição de problemas não só à própria pessoa que se comporta, mas para outras pessoas e para a comunidade na qual ela se insere. Assim, uma vez que as intenções dos participantes se referiram a pretensão de desenvolver repertório sobre luto e seu manejo, isso auxiliaria o profissional a lidar com tais problemáticas. O que, por sua vez, poderia estar contribuindo com a resolução de um problema para si (uma vez que identifica que a falta de habilidade e/ou conhecimento para), para o outro (o aluno enlutado) e para a comunidade na qual se insere (na qual impacta não apenas o ambiente escolar, mas, contextos extraescolares nos quais os alunos possam manifestar respostas relacionadas ao luto).

Dentre as informações sobre morte, morrer e luto, que foram apresentadas aos agentes escolares, algumas tiveram maior repercussão entre eles, no sentido de serem informações mais desconhecidas por eles, conforme relato. Muitos dos participantes esboçaram surpresa ao saberem que a morte não é o único processo que pode ocasionar o luto, e que esse pode ser desencadeado por diversas perdas, como perda de empregos, de relacionamentos significativos etc. Outra informação que causou certa curiosidade nos participantes foi saber que, quanto maior o contato da criança com os aspectos da perda, melhor tende a ser a elaboração do luto. Essa informação pôde ser trazida para o programa em função de duas classes de comportamento que foram estabelecidas para serem ensinadas no programa: “Solicitar que os alunos enlutados reflitam sobre as partes mais difíceis da sua perda” e “Solicitar que os alunos enlutados reflitam sobre as memórias/características especiais do ente que morreu”. No entanto, antes das atividades programadas e explicações sobre os aspectos do luto, os participantes concordaram que essas classes citadas poderiam ser consideradas como “pouco relevantes”, no processo de manejo da perda.

Nesse sentido, pode-se discutir essa percepção inicial dos agentes com o que é posto na literatura. Popularmente, entrar em contato com aspectos da perda (fatores da morte de um ente querido, ou características da pessoa que morreu) tende a ser uma prática evitada, seja na intenção de não incomodar terceiros sobre o sofrimento do enlutado, ou para não se lembrar constantemente (e, por consequência, atenuar o sofrimento) da perda (Clark, 2015). Em diversos ambientes e contextos percebe-se que discussões sobre a morte são tratadas como tabus, e a esquiva é frequente (Siqueira & Schramm, 2004). A ideia de que o “lembrar constante” da pessoa que morreu afasta o indivíduo da “superação” do luto torna-se um problema e é errônea, visto que o luto não é superável e que entrar em contato com aspectos da perda, é uma tarefa essencial, como é descrito nas classes de comportamento citadas anteriormente. Worden (1993) postula que o luto é um processo fluido, longo, trabalhoso, mas necessário para restabelecer o equilíbrio e adaptação à vida do enlutado (agora diante da perda de um vínculo importante), para que, então, o luto seja finalizado, não havendo sua superação, mas, sim, uma adaptação à vida.

Quando os participantes foram questionados, em uma atividade de afirmativas que precisavam ser classificadas em verdadeiro ou falso, os efeitos produzidos por essas respostas foram interessantes e curiosos. Isso porque, ao se pensar sobre o papel do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem pode-se discutir com o que é postulado por Botomé e Kubo (2002), quando examinam o que chamam de “classes de variáveis” na elaboração de elementos educacionais. Os autores dissertam que as informações (o conhecimento, os assuntos, o “conteúdo”) constituem os insumos (ponto de partida de um processo de produção



de condições de ensino). Já a capacidade de atuar (comportamentos a serem apresentados em diferentes “níveis ou graus de qualidade”) constituem os resultados (do processo).

Isso, no contexto do programa, também fez sentido. Embora somente ter a “informação”, para os agentes escolares, ou saberem classificar afirmativas como “verdadeiras” ou “falsas” sobre luto, seja insuficiente para, de fato, resolver parte considerável das situações-problema que o aprendiz lida e torná-lo capaz de atuar na sociedade (especificamente no manejo de luto de alunos no contexto escolar), ainda assim é importante considerá-la como parte do processo de aprendizagem. Especialmente no que concerne ao fato de que informações claras, precisas e não metafóricas precisam ser de conhecimento dos participantes para que sejam capazes de atuar, o que também se relaciona com outra classe de comportamento ensinada: “Tornar o tema da morte relevante coletivamente com informações honestas e desmistificadoras sobre a morte e o morrer”.

Outra informação que despertou surpresa aos participantes foi saberem que a comunicação com a criança sobre a morte não pode ocorrer visando a diminuição do sofrimento dela. Lima e Kovács (2011) já afirmaram que a sociedade contemporânea supõe que a criança não compreende a morte, e mantém um silêncio amedrontador, desconversando ou as tentando proteger com metáforas quando conversam com os infantes sobre o tema. É comum que, popularmente, se tente minimizar o sofrimento da criança ao não utilizar as palavras corretas para comunicação da notícia da morte de um ente querido, com a premissa de que, pela idade e desenvolvimento da linguagem da criança, esta não compreenderá, ou terá reações inesperadas, ao ouvir palavras de impacto como “morreu”. No entanto, a exposição da verdade, sem o uso de metáforas (ex.: “foi morar no céu”; “está te protegendo do céu”, “virou uma estrelinha”, “está descansando agora”), é essencial e impacta no processo de elaboração do luto (Chacar *et al.* 2021), visto que a criança pode ter interpretações errôneas ao entender que o ente querido está descansando e pode acordar, ou se negue a aceitar que a pessoa amada o proteja de outro lugar que não seja o que costumava ocupar quando vivo. Nesse mesmo sentido, de comunicação da notícia da morte, indica-se que ela seja anunciada por uma pessoa do próprio convívio familiar do aluno enlutado, como aquele que ficará responsável pela criança após a morte do ente querido. Considera-se importante para a elaboração do luto do aluno que a comunicação da morte seja feita por aquele que permanecerá com a criança em casa, contexto em que o luto será manifestado (Chacar *et al.* 2021). Todas essas informações eram desconhecidas pelos agentes escolares e, durante a apresentação delas, questionamentos surgiram:

- “Mas, supondo que a mãe de um aluno vem a falecer no horário de aula e o pai comparece até a escola bem abalado, e pede para que nós [profissionais atuantes na escola] sejamos as pessoas que informem a criança sobre a morte. O que fazemos? Porque o pai está sem condições de falar...”

Esta foi uma pergunta importante levantada, por um dos participantes, durante o programa. A relevância dessa pergunta está na expressão de como todo o processo de manejo de luto, na escola, é complexo. A literatura não apresenta uma resposta direta para isso. No entanto, entendendo que, no contexto dessa pergunta, o pai é o familiar que fica de referência para a criança após a morte de uma pessoa amada por ela, ainda sim, mesmo muito abalado, ele deverá ser a pessoa que comunica a notícia. Para o agente escolar, durante o programa, a



resposta apresentada pela pesquisadora foi que o papel dele, agente, em uma situação como essa, é acolher a família de modo que eles entendam que a escola compreende a complexidade do assunto. Não há por que ter pressa para contar. Uma das possibilidades, e que pode ser feito é esperar que esse familiar se acalme por alguns minutos, se regule após o choque de entender que a notícia precisa ser contada por ele, para assim, chamarem a criança. Nesse momento, o pai pode ser instruído em como comunicá-la, visto que os agentes já tinham acesso à informação de como fazer isso.

Esse e diversos outros foram os questionamentos dos agentes escolares ao participarem do programa. No entanto, foi perceptível que para compreender como manejar o luto de alunos, é preciso entender o que esse processo significa. Foi por essa razão que o programa seguiu a narrativa do ciclo da vida. A narrativa foi o ponto chave do programa, à medida que o vínculo que se estabeleceu entre os participantes com a pesquisadora e com o programa era consolidado pelas atividades e reflexões proporcionadas, mais parecia ser difícil entender que em algum momento, o programa se encerraria. Em uma das atividades propostas, os participantes tiveram que escrever sobre seus aprendizados e as partes mais difíceis do programa e da perda dele.

Alguns dos agentes escolares, ao longo dos encontros, se deparam com situações em que precisaram manejar luto, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Nesse sentido, os participantes descreveriam nos encontros e ao término dele como foi importante participar da capacitação e, ainda, descreveram quais aprendizados foram importantes nas situações: “utilizei de dois aprendizados do programa, o de que escutar o enlutado, muitas vezes, é mais importante do que tentar dizer algo e o de que é importante estar presente, fortalecer vínculo e se mostrar disposto” (Participante 6). Já o Participante 5, descreveu uma situação de luto entre duas alunas, em que precisou intervir: “Naquele momento fui escuta para a aluna enlutada, ela aconselhou uma colega que estava sentindo saudades do pai, que tinha ido viajar. A aluna enlutada, por sua vez, tinha perdido o pai, e disse à colega que ela sabia como era sentir falta de alguém tão importante. Nesse momento, validei o sentimento de saudade de ambas as alunas, reconhecendo que mesmo a que tem o pai presente possa estar vivenciando outros lutos.”

Além disso, outros relatos sugeriram que os participantes aprenderam que, para manejar situações de luto de alunos no contexto escolar, é necessário a criação de um vínculo, para que trocas honestas e sem julgamentos sejam feitas entre alunos e agentes escolares. Como exemplo, os relatos que evidenciam isso são: “Criar vínculos, estar junto, compartilhar dos meus lutos e acolher o luto, fortalece a caminhada, encontrando sentido no ouvir e falar sobre os processos vivenciados. Ser educador é ser cuidador” (Participante 3); “Aprendi que o luto requer escuta e vínculo. Fica a lição de que a morte e vida caminham juntas e só as vive profunda e verdadeiramente quem ama” (Participante 7).

Quando instruídos a escrever sobre as partes mais difíceis do programa e da perda dele, relatos em comum e considerados como ponto de atenção foram relacionados ao curto tempo de capacitação e o quanto os participantes sentiram por isso: “A parte difícil de perder o programa será perder os momentos de conexão com as pessoas do programa, e sinto por ter sido um tempo tão curto para um assunto tão extenso.” (Participante 8); “A parte difícil de perder o programa foi perceber que quando eu me senti confortável, ele acabou.” (Participante



14); “Difícil não ter mais o programa, porque ainda sinto que temos muito para entender, falar e refletir. Foi tão intenso, mas em tão pouco tempo.” (Participante 10).

Outra similaridade entre os relatos, sobre as partes mais difíceis do programa (ou da perda dele), referiu-se à perda do espaço de acolhimento que a capacitação proporcionou aos agentes escolares: “A parte mais difícil de perder o programa é não ter mais esse espaço de troca e acolhimento, não ter mais acesso à literatura pertinente ao tema/assunto, e deixar de discutir sobre a temática entre pares, sob perspectivas diferentes.” (Participante 5); “É difícil ‘perder’ o programa, porque não sei quando vou refletir de maneira tão crua e profunda sobre a morte, a perda e o luto. É difícil porque parece que não é um assunto sobre o qual eu tiro tempo para refletir.” (Participante 7); “A parte difícil de perder o programa será perder os momentos de conexão com as pessoas que participaram.” (Participante 8); “(...) vai ser aceitar que ele acabou. Esse tema deveria ser frequentemente abordado, com encontros mensais.” (Participante 4); “(...) é não ter mais o encontro semanal para revisitar o luto e ir manejando, não ter mais um ambiente propício para trabalhar esse assunto.” (Participante 3). Relatos como esses evidenciam que a narrativa empregada ao programa cumpriu com o objetivo proposto, esse sendo de que os agentes escolares tivessem uma vivência similar ao luto, ao perder o programa. Entretanto, mais do que cumprir com o objetivo da narrativa, os relatos sugerem que o programa foi de extrema importância para a sensibilização desses agentes sobre a temática e, principalmente, sobre o olhar a ser adotado com os alunos enlutados.

Ademais, em uma das atividades em que o objetivo era escrever uma mensagem para participantes futuros do programa de capacitação “Manejando Luto de Alunos no Contexto Escolar”, as mensagens escritas pelos participantes desta demonstram satisfação ao terem participado da capacitação: “Permita-se vivenciar. Entregue-se e aproveite”; “Se entregue, se emocione, vivencie cada momento”; “Que possa aprender com esse tema tão forte e difícil de falar”; “Se permita abrir o coração nos encontros”; “Oi, que bom que você está aqui! Aproveite esse tempo para pensar na vida, na beleza dos começos, na riqueza dos vínculos e na necessidade dos finais! Beijos”.

## Discussão

Ao final do programa, os participantes criaram um material físico como símbolo do que foi vivenciado na capacitação. Isso porque uma das atividades programadas para o ensino da classe de comportamento “Construir elementos que simbolizam a memória de vínculos significativos perdidos, como fotos, de forma a valorizar a importância do que foi perdido para os que ficam”, foi a construção de um mural/quadro do grupo. Enquanto os participantes construíam o mural, músicas que simbolizavam perdas vividas pelos agentes escolares tocavam no som da sala. Os elementos disponibilizados para que eles pudessem elaborar o material foram enviados por eles mesmos, na Atividade Extraclasse 3, que descreviam palavras, sons e imagens significativas aos participantes com relação às perdas que vivenciaram. Movidos por muita emoção ao verem os elementos que enviaram, impressos e dispostos em cima de um grande papel Kraft, os participantes iniciaram a confecção da memória do programa.

Como percepção da pesquisadora sobre as relações observadas diretamente ao longo da aplicação do programa e a partir das produções dos participantes em atividades em sala e



extraclasse, foi perceptível como o programa foi significativo para os agentes escolares. No primeiro encontro, foi possível perceber um esforço por parte dos participantes para estarem presentes, visto que o programa aconteceu em quartas-feiras, no período da noite, após um dia inteiro de trabalho. À medida que a exposição das informações se iniciou, os olhares dos participantes começaram a modificar. Expressões de surpresa foram notadas ao partilhar conhecimentos, pautados em produções científicas, sobre aspectos da morte, morrer e luto, como por exemplo, o luto não ter fases, não ser superável, poder ser vivenciado mesmo não estando diante da morte e não poder utilizar de metáforas para comunicação sobre a morte com as crianças. Ainda, o primeiro encontro teve repercussões no contexto escolar, uma vez que os participantes demonstraram estarem engajados, dispostos a vivenciar os novos encontros e comentaram com os colegas de trabalho sobre o primeiro encontro. A partir disso agentes escolares que não se inscreveram no programa procuraram pela pesquisadora na intenção de participar, no entanto, por ser uma pesquisa com coleta de dados, não foi possível inscrever novos participantes após o início.

À medida que a capacitação foi acontecendo, com a aplicação de atividades extraclasse e novos encontros presenciais, foi perceptível o envolvimento (e vinculação) dos participantes com o programa e demais colegas. Partilhas pessoais e geraram grande comoção entre os agentes escolares, e a emoção ter sido manifestada por meio do choro, atos de afeto, olhares atentos e, também, risadas, o que tornou o programa único e emocionante não apenas aos participantes. Mesmo sendo aplicado de forma grupal, o programa teve um significado individual para cada um que participou, como foi expresso pelos agentes escolares durante o terceiro encontro. A condição de ter sido coletivo fez do programa acolhedor, ao mesmo passo que mostrou para os participantes a importância de reconhecer a individualidade de cada um.

Vieira (2019) postula que a identidade grupal não se baseia na “soma” das identidades dos membros que compõem um grupo. Ela é, em sua essência, uma produção coletiva, que diz sobre a trajetória do grupo e como realizam suas atividades, seus objetivos, e constroem a história coletiva que se cria mediante ao envolvimento dos participantes. A identidade de um grupo se constrói paralelamente ao desenvolvimento do sentimento de pertença daqueles que o compõe. Nesse sentido, e com base nas percepções tidas pela pesquisadora, visualiza-se como a identidade do grupo foi construída mediante a uma vontade comum entre grande parte dos participantes: aprender sobre manejo de luto e auxiliar alunos enlutados. O sentimento de pertença foi criado por eles à medida que partilhavam informações tão pessoais e eram acolhidos em suas dores.

### **Conclusão/Considerações finais**

Como pergunta de pesquisa inicialmente estabelecida buscou-se investigar quais os efeitos da aplicação de um programa de ensino desenvolvido com base na PCDC para capacitar agentes escolares a manejar luto de alunos no contexto escolar. O programa desenvolvido foi nomeado como “Manejando Luto de Alunos no Contexto Escolar” e sua aplicação aconteceu ao longo de três semanas com carga horária equivalente a 10 horas totais, considerando-se atividades extraclasse individuais assíncronas e encontros coletivos presenciais na escola. Com 14 participantes, o programa contou com professores, psicólogo, gestor de RH orientador e coordenador pedagógico. Com relação aos comportamentos



ensinados, 23 classes foram definidas como comportamentos-objetivo, sendo que 20 foram modificadas, durante o procedimento de elaboração das condições de ensino, objetivando generalização para o contexto real dos agentes escolares após a capacitação.

Se tratando do grau de relevância atribuído pelos participantes em “pouco relevante”, “relevante” e “muito relevante”, houve mudança na percepção dos participantes antes e após a aplicação do programa. O número de avaliações, após a aplicação do programa, classificando as classes como “muito relevante” aumentou significativamente. Além disso, as classificações como “relevantes” diminuíram e não houve nenhuma classificação como “pouco relevante”. Ainda, sobre o desempenho dos participantes, considerando as afirmativas de verdadeiro e falso, foi possível identificar que nove dos 14 participantes finalizaram o programa com desempenho maior em número de acertos em relação ao pré-teste.

O programa, em seu desenvolvimento, foi criado seguindo a narrativa do curso natural da vida, sendo que ele “nasceu”, “vivenciou-se um vínculo potencialmente significativo” com o próprio programa e relações que esse permitiria e, por fim, o programa “morreu”, ao passo que os encontros terminaram. Com as respostas apresentadas pelos participantes na parte 3 do pós-teste e percepções da pesquisadora ao longo da aplicação do programa, foi possível considerar que, de certa forma, a narrativa proposta cumpriu com seu objetivo, uma vez que os participantes compartilharam sobre o sentimento de saudade que sentiriam com o término da capacitação, sobre não terem mais um espaço tão significativo para compartilhar e falar sobre um assunto tão importante – o luto.

O programa evidenciou, também, como os agentes escolares se sentem despreparados para lidar com a demanda do luto no contexto escolar, como já postulado por Alves e Kovács (2016): “falar sobre as perdas auxilia na elaboração dos medos que podem surgir com a perda; porém, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades e receio de abordar o tema”. No entanto, após o encerramento do programa, foi possível observar uma maior disposição dos participantes para manejar situações de luto no contexto escolar do que no início, quando se iniciaram a capacitação. Faz necessário ressaltar que a escola onde o programa foi aplicado, o Colégio Interativa, configura-se como um local em que o processo formativo é parte da cultura e rotina dos professores. A maneira como o programa foi vivenciado pelos agentes escolares do colégio, com tamanha disposição e engajamento, pode ser associada, também, como uma consequência de uma instituição que investe e preza pela formação de seus colaboradores, realidade esta que não é vista em todos os ambientes escolares.

Como limitações da pesquisa, considera-se que a variável “tempo” foi um fator decisivo nos procedimentos metodológicos e, consequentemente, resultados obtidos. A elaboração dos instrumentos pré e pós-teste não foram realizados com o rigor necessário para se avaliar a eficiência do mesmo, por exemplo, dadas as condições de tempo para elaboração e aplicação. Isso possibilita, em pesquisas futuras, que instrumentos metodologicamente mais adequados sejam elaborados, uma vez que a presente pesquisa consistiu em uma aplicação piloto de um programa de capacitação com potencial a ter sua eficiência (e, por que não, eficácia futura) avaliada.

Dessa forma, considera-se que os efeitos produzidos pela aplicação do programa, para os agentes escolares participantes, foram, de fato, significativos. O programa mostrou-se de grande relevância no aspecto informacional, à medida que se propôs a esclarecer diversos



processos relacionados a morte, morrer e luto. Além disso, o programa proporcionou um ambiente de acolhimento que, nas palavras dos participantes, deixará saudades.

## Referências

- Alves, E. G. D. R., & Kovács, M. J. (2016). Morte de aluno: luto na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 403-406.
- Botomé, S. P. (1996). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. *Texto produzido para uso interno do curso de especialização em Arquitetura e Urbanismo na Universidade de Caxias do Sul, como parte do convênio com a Universidade Federal de São Carlos. Texto não publicado.*
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. *Filosofia: Diálogo de horizontes*, 685-708.
- Carvalho, G. S. (2015). *"Estabelecer objetivos de ensino": um programa de ensino para capacitar futuros professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 442p.
- Catania, A. C. (1999). Aprendizagem: Linguagem, comportamento e cognição. *Porto Alegre: Artmed*.
- Chachar, A. S., Younus, S., & Ali, W. (2021). Developmental understanding of death and grief among children during COVID-19 pandemic: application of Bronfenbrenner's bioecological model. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 654584.
- Cianca, B. C., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2020). Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: Caracterização da produção científica brasileira de 1998-2017. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 11(2), 114-136.
- Clark, S. (2015). *Depois do suicídio: apoio às pessoas em luto*. Global Editora e Distribuidora Ltda.
- Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2018). Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 287-297.
- Coser, D. S., Cortegoso, A. L., & de Alcantara Gil, M. S. C. (2011). Promoção de comportamentos de estudo em crianças-Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(2), 58-78.
- de Luca, G. G., Storrer, G., Souza, I. P. A., Reis, B., & Parapinski, R. T. (2021). Condições de aprendizagem em estágios de docência de programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu de Análise do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23, 1-23.
- Ducy, E. M., & Stough, L. M. (2018). Teacher perspectives on grief among children with intellectual disabilities. *Journal of Loss and Trauma*, 23(2), 159-175.
- Farias, R. C. R., Farias, R. R., Leal, S. S. I., & Rodrigues, É. V. (2021). Luto na infância: A perda através da literatura infantil. *Research, Society and Development*, 10(8), e16110816908-e16110816908.
- Franco, M. H. P. (2021). *O luto no século 21: uma compreensão abrangente do fenômeno*. Summus Editorial.



- Kaufman, R. A. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnologia Educativa*, 1(3), 84-91.
- Kienen, N., MitsueKubo, O., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(4), 481-494.
- Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & dos Santos Carmo, J. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(2), 360-390.
- Kovács, M. J. (2003). Bioética nas questões da vida e da morte. *Psicologia USP*, 14, 115-167.
- Krueger, T., Sahão, F. T., & Kienen, N. (2023). Comportamentos requeridos do psicólogo para promover saúde mental durante a pandemia de COVID-19. *Quaderns de Psicologia*, 25(3), e1918-e1918.
- Kubler-Ross, E., & Kessler, D. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. Simon and Schuster.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5.
- Lima, V. R. D., & Kovács, M. J. (2011). Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança. *Psicologia: ciência e profissão*, 31, 390-405.
- Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação* (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pos-Graduação em Psicologia.).
- Mello, G. R. E., Lima, L. P., & Mota, D. C. B. (2021). Percepções e vivências do luto infantil: uma revisão narrativa da literatura brasileira. *Revista Saber Digital*, 14(1), 70-88.
- Moskorz, L. (2012). Classes de comportamentos profissionais constituintes da classe geral de comportamentos do psicoterapeuta derivadas de um sistema de categorização de comportamentos desse tipo de profissional na interação com cliente.
- Nascimento, A. R., & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação em Psicologia*, 21(1).
- Praxedes, A. M., Araújo, J. L. D., & Nascimento, E. D. (2018). A morte e o morrer no processo de formação do enfermeiro. *Psic., Saúde & Doenças*, 19(2), 369-376.
- Quinteiro, R. D. S. (2010). O medo da morte na infância: Um estudo de caso. *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso*, 321-333.
- Rossi, A. S. U., Linares, I. M. P., & Brandão, L. C. (Eds.). (2022). *Clinical Behavior Analysis for Children*. Springer.
- Siqueira-Batista, R., & Schramm, F. R. (2004). Eutanásia: pelas veredas da morte e da autonomia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9, 31-41.
- Skinner, B. F. (1953). Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole. *American Psychologist*, 8(2), 69.
- Skinner, B. F. (2003). Ciência e comportamento humano.



- Soares, A. P. N. (2020). *As cores do luto*. Dissertação de Mestrado. Universidade Europeia. 116p.
- Vieira-Silva, M. (2019). A potência do processo grupal. *Psicologia em Revista*, 25(2), 671-688.
- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H., Reitz, E., Vollebergh, W. A., & van Baar, A. L. (2016). Mental health of adolescents before and after the death of a parent or sibling. *European child & adolescent psychiatry*, 25, 49-59.
- Stroebe, M. S., Hansson, R. O., & Stroebe, W. (1993). Contemporary themes and controversies in bereavement research. *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention*, 457-476.
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2018). Dealing with the concepts of “grief” and “grieving” in the classroom: children’s perceptions, emotions, and behavior. *OMEGA-Journal of death and dying*, 77(3), 240-266.
- Torres, N.; Fernandes, K. M. E. (2022). O luto humano como processo: considerações conceituais e a prática clínica analítico-comportamental. In de-Farias, A. K. C. R; Kirchner, L. F. *Análise do Comportamento aplicada na atenção primária, secundária e terciária à saúde*. Artmed. 117-204.
- Vettorazzi, A., Frare, E., de Souza, F. C., de Queiroz, F. P., de Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2).
- Worden, J. W. (1993). Children's reactions to the death of a parent. In M. S. Stroebe, W. Stroebe, & R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention* (pp. 300–316). Cambridge University Press.