

**CONTEXTOS ECOLÓGICOS DE PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA  
PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE**

Michele Poletto

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, 2007

**CONTEXTOS ECOLÓGICOS DE PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA  
PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE**

**Michele Poletto**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do Grau de  
Mestre em Psicologia Sob Orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Maio, 2007

À minha amada irmã Karen, por ter sido durante  
toda minha vida minha melhor e mais segura  
*rede de apoio social e afetiva.*

Se as coisas são inatingíveis ... ora! Não é motivo para não querê-las ...  
que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!

Mário Quintana

## AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos de caminhada, algumas pessoas muito especiais percorreram esse caminho ao meu lado e é com muita alegria e carinho que as menciono.

Pai e mãe, obrigada por tudo! Obrigada por torcer e por me apoiar incondicionalmente, o carinho e o suporte de vocês foram especiais e garantiram que hoje eu estivesse onde estou. Obrigada pela família que vocês me deram! Amo muito vocês!

Mana, creio que não há pessoa no mundo que me conheça mais que você, conheces minhas dores, minhas vontades e minhas alegrias. Obrigada por ter sido minha parceira desde o nascimento e em tudo! Nosso elo seguramente não é apenas desse mundo, te amo e te admiro demais! Meu amigo e cunhadão Evandro, realmente qualidade não é quantidade, pois tua presença embora recente, fez muita diferença. Obrigada pelo apoio, pelo carinho e pela parceria destes últimos meses.

Gustavo, primeiro agradeço a Deus por ele te colocar ao meu lado! Teu carinho, atenção, paciência e apoio incondicionais foram indispensáveis para concluir mais essa etapa da minha formação profissional. Te amo muito!

Clarissa Frasson, Felipe Valentini, Tatiana Brugnera, Tais Bonato, Luciana Barros obrigada por sempre estarem dispostos a me ouvir, vocês são amigos muito especiais, o apoio e o carinho de vocês foram fundamentais. É muito bom ter vocês por perto.

Clari, minha sogra querida, que bom que posso dizer isso tranqüilamente, hehehe!!!! Obrigada pelas palavras de incentivo e de apoio e, principalmente, por sempre fazer festa e vibrar com minhas conquistas, mas também nas conquistas mais simples e não menos importantes. Vale mesmo expressar aos quatro ventos quando se está feliz.

Às companheiras e parceiras de estudos e artigos Laíssa E. Prati, Maria Clara P.P Couto e Andreína da Silva Moura. Aprendi muito com vocês em todos os sentidos. Obrigada por estarem em todos os momentos por perto. Talvez futuramente não estejamos mais tão próximas geograficamente, mas certamente os laços que estabelecemos ficarão pra sempre. Acho que podemos dizer que estabelecemos processos proximais hehehe. Adoro vocês! Ina, muito obrigada de coração pela companhia desses últimos meses, ela foi essencial.

A todos os Cepianos, vocês são *show*! Somos uma linda família e em especial: Carolina Lisboa – pelo aprendizado quando participei da tua equipe de pesquisa; Vicente Cassepp – valeu por todos os socorros que me deste, aprendi muito contigo; Elder Cerqueira-Santos – obrigada pelo auxílio com os primeiros textos sobre resiliência, ainda bem que agora eles podem ser em inglês; Lucas Neiva-Silva – você foi o primeiro cepiano que tive contato, obrigada pelo carinho e atenção, característicos deste lindo grupo, desde o primeiro telefonema ao Cep-rua; Maria Ângela Mattar Yunes – aprendi muito com teus textos e já simpatizava contigo antes de te conhecer e fico muito feliz por ter a possibilidade de te ter como amiga, é muito bom! , Simone Paludo – já aprendi muito contigo, obrigada pela parceria nos trabalhos e pela amizade.

Fernanda Krum, Samara Silva dos Santos, Jeane Borges e Gabriela Wagner obrigada pelas dicas, pela parceria, pela escuta, vocês estão no meu coração! Ter pessoas

especiais como vocês para trocar é muito gostoso, estejam sempre por perto de alguma forma.

Silvia & Jan, é muito bom ter vocês por perto, uma mãe já era muito bom, agora com um pai, é melhor ainda! A família cep-rua é muito feliz por ter vocês!

Sílvia, não sei se essas palavras vão dizer tudo o que eu quero, pois te devo ainda um muito obrigada pelo auxílio desde o projeto do meu trabalho de conclusão da graduação até a publicação dele. Tua ajuda fez diferença!

Quando me aproximei não achava que encontraria tanto carinho aliado a tanto conhecimento e desejo de compartilhá-lo. És batalhadora, amiga e excelente profissional. Obrigada pelo afeto e pelo incentivo e entusiasmo neste trabalho, valeram até os puxões de orelha. É muito bom te ter por perto! Te amo, um abraço beeeem apertado e demorado.

Aos professores da banca obrigada pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho. Profa. Dra. Tânia M. C. Wagner, obrigada por acompanhar minha caminhada profissional; Profa. Dra. Débora D. Dell’Aglío muito obrigada pelas contribuições a este trabalho como relatora, teu carinho e atenção foram importantes e essenciais; Profa. Dra. Claudia Giacomoni e Profa. Dra. Paola Biasoli muito obrigada pelas contribuições desde o projeto e Prof. Dr. Maycoln Teodoro, muito obrigada pelo auxílio estatístico ao trabalho e por compartilhar teus conhecimentos de maneira tão acessível.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seus professores e toda equipe PRONEX pela oportunidade de aprendizados e experiências.

Equipe de pesquisa resiliência Marina de Nadal, Luciana Barros, Mirian Escanhuela, Fernanda Fernandes, Juliana Betat, Emily Santos, Ricardo V. da Cunha e Marcos G. da Silveira, vocês foram especiais! Obrigada por acreditarem que tudo era possível e realmente constituírem uma equipe, um grupo de colegas e principalmente de amigos.

Faço também um agradecimento especial para Profa. Dra. Débora D. Dell’Aglío e toda sua equipe que realizou a coleta nos abrigos: Aline C. Siqueira, Josiane L. Wathier e demais colegas pela competência, colaboração e apoio, qualidades que dignificam o trabalho acadêmico e fortalecem o meu desejo de seguir nesta carreira. Trabalhar em parceria foi muito importante, obrigada de coração.

Às escolas e instituições que acolheram a pesquisa e em especial a todas as crianças que participaram alegremente deste estudo.

Por fim, agradeço ao ser divino e superior pela força que me fez continuar mesmo quando tudo parecia tão adverso e por guiar meus caminhos e ações.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	9
RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
CAPÍTULO I .....	12
INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Psicologia Positiva .....	16
1.2 Resiliência .....	17
1.3 Eventos estressores .....	18
1.4 A ecologia do desenvolvimento humano .....	20
1.5 Contextos de desenvolvimento: Família, instituição e escola.....	24
CAPÍTULO II .....	32
MÉTODO .....	32
2.1 Delineamento .....	32
2.2 Participantes .....	32
2.3 Instrumentos .....	32
2.4 Procedimentos .....	34
CAPÍTULO III .....	37
RESULTADOS .....	37
3.1 Dados biosociodemográficos .....	37
3.2 Escola .....	39
3.3 Eventos de risco adicionais: Drogas .....	40
3.4 Fatores de risco .....	42
3.5 Fatores de proteção .....	50
3.6 Correlações entre fatores de risco e de proteção .....	52
3.7 Regressão .....	53
CAPÍTULO IV .....	54
DISCUSSÃO .....	54
4.1 Fatores de risco .....	54
4.1.1 Eventos estressores .....	54
4.1.1.1 Eventos estressores e contextos de desenvolvimento .....	55
4.1.1.2 Eventos estressores e variáveis demográficas .....	57
4.1.1.3 Eventos estressores e gênero .....	58
4.1.1.4 A repetência como evento estressor .....	60
4.1.1.5 Eventos estressores e impacto .....	61
4.1.1.6 Eventos estressores, impacto e contextos de desenvolvimento .....	62
4.1.2 Afeto negativo .....	63
4.1.3 Depressão .....	65
4.1.4 Evento de risco adicional: Uso de drogas .....	66

	8
4.2 Fatores de proteção .....	67
4.2.1 Satisfação de vida.....	68
4.2.2 Afeto positivo .....	70
4.3 Relações entre os fatores de risco e de proteção .....	70
CAPÍTULO V.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	77
ANEXOS.....	89
ANEXO A: Termo de concordância para a escola .....	89
ANEXO B: Termo de concordância para a instituição.....	90
ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	91
ANEXO D: Entrevista estruturada.....	92
ANEXO E: Inventário de eventos estressores na infância e na adolescência.....	94
ANEXO F: Categorias do IEEIA.....	97
ANEXO G: Escala de afeto .....	98
ANEXO H: Escala multidimensional de satisfação de vida .....	99
ANEXO I: CDI .....	101
ANEXO J: Matriz de correlação da análise da regressão .....	104



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentuais da Escolaridade do Pai e da Mãe das Crianças do Estudo .....	39
Tabela 2: Frequência de Ter ou Não Experimentado e a Manutenção do Uso de Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas .....	41
Tabela 3: Frequência de Ter ou Não Experimentado Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas Por Contexto de Desenvolvimento .....	41
Tabela 4: Frequência da Manutenção do Uso de Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas Por Contexto de Desenvolvimento .....	42
Tabela 5: Médias e Desvios-Padrão da Idade que os Participantes Experimentaram Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas pela Primeira Vez .....	42
Tabela 6: Percentuais dos Eventos Estressores Ocorridos por Contexto de Desenvolvimento e para a Amostra Total.....	44
Tabela 7: Percentuais da Frequência dos Eventos Estressores que Apresentaram Diferença Significativa por Sexo .....	46
Tabela 8: Médias (Desvios-Padrão) do Impacto dos Eventos Estressores por Sexo que Apresentaram Diferença Significativa .....	48
Tabela 9: Médias (Desvios-Padrão) do Impacto dos Eventos Estressores por Contexto de Desenvolvimento que Apresentaram Diferença Significativa .....	49
Tabela 10: Médias, Desvios-padrão e <i>n</i> por Contexto de Desenvolvimento dos Domínios da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida .....	52
Tabela 11: Resultados dos Preditores da Satisfação de Vida.....	53

## RESUMO

Este estudo visou a investigar fatores de risco e de proteção em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. Participantes que vivem com suas famílias e vão à escola e que foram definidos a priori como membros da amostra, devido à situação de pobreza, foram comparadas àqueles que vivem em abrigos. Como fatores de risco foram avaliados eventos estressores, afeto negativo e depressão. Como fatores de proteção foram avaliados satisfação de vida e afeto positivo. 297 participantes, de sete a 16 anos, de ambos os sexos foram distribuídos em dois grupos: G1, 142 crianças que vivem com sua família e G2, 155 que moram em instituições. Foram submetidos à entrevista estruturada, e a inventários de eventos estressores na infância e na adolescência, e de depressão infantil, e escalas de afeto positivo e negativo e multidimensional de satisfação de vida. Os resultados confirmaram que em relação aos contextos de desenvolvimento, as crianças institucionalizadas ( $p < 0,001$ ) têm mais eventos estressores, afeto negativo e depressão, e isso as coloca em uma situação de maior vulnerabilidade. No entanto, as crianças institucionalizadas não diferenciam das crianças que vivem com a família no nível de satisfação de vida e de afeto positivo ( $p > 0,05$ ). Entre os sexos, apenas no afeto negativo, as meninas apresentaram escores mais altos que os meninos ( $p < 0,05$ ). Não há diferenças entre os sexos em diversos aspectos investigados, entre eles: afeto positivo, depressão, satisfação de vida e no número de eventos estressores vividos ( $p > 0,05$ ). Os dados deste estudo revelaram ainda que o afeto negativo, o afeto positivo, a frequência de eventos estressores e o índice de depressão se mostraram preditores para a satisfação de vida. Apesar das adversidades vividas foi possível identificar processos de resiliência, porque se verificaram atitudes de enfrentamento e tentativas de superação das situações adversas.

Palavras-Chave: Fator de proteção, Fator de risco, Resiliência, Família, Instituição

## ABSTRACT

This study aimed to investigate risk and protective factors in the lives of at risk children and adolescents. Poverty was considered as an a priori inclusive condition for the participants, and those who lived with their families and attended school (G1,  $n= 142$ ) were compared to those who lived in shelters (G2,  $n= 155$ ). As risk factors were appraised stressing events, negative affect, and depression. As protective factors were appraised life satisfaction and positive affect. 297 participants, from seven to 16 years, of both sexes were submitted to a structured interview, and to inventories and scales to assess the mentoned factors. Sheltered children (G2;  $p <0,001$ ) informed more stressing events, higher negative affect and depression than G1, which reported that they are at a situation of vulnerability. However, the institutionalized children do not differentiate when assessed the level of life satisfaction and of positive affect ( $p >0,05$ ). Girls presented higher scores of negative affect than boys ( $p <0,05$ ). There were no differences between gender in positive affect, depression, life satisfaction, and in the frequency of stressing events ( $p >0,05$ ). The data of this study revealed although that the levels of negative and positive affect, the frequency of stressing events, and the scores of depression may be considered as preditors for the life satisfaction. In spite of the lived adversities it was possible to identify resilience processes.

Key Words: risk factor, protective facto, resilience, family, institution

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar os eventos de risco e de proteção em crianças e adolescentes que freqüentam a escola e vivem com a família em comparação com aqueles que vivem em instituição de atendimento. Foram considerados fatores de risco: eventos estressores, afeto negativo e depressão e fatores de proteção: satisfação de vida e afeto positivo. Visou, ainda, acrescentar novos dados à teoria psicológica, especialmente relacionados à resiliência e aos contextos ecológicos de desenvolvimento como a família, a instituição e a escola. Pretendeu também, prover conhecimentos capazes de subsidiar intervenções preventivas e educativas com o propósito de potencializar processos de resiliência.

Para compreender as conexões (e desconexões) entre alguns importantes ambientes de desenvolvimento – família e instituição – foi utilizada como base teórica-metodológica a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1979/1996, 1986, 1995a, 1995b). Esta teoria contempla o desenvolvimento de maneira ampla, focalizada nas interações das pessoas com seus diferentes contextos.

A comunidade científica enfatiza a premência de estudos que “depurem” conceitos e construtos, para que haja realmente uma construção de conhecimento na Psicologia. Alguns destes conceitos e construtos são tratados neste estudo, como por exemplo, situação de risco e resiliência. Segundo Walker e colaboradores (2007), uma criança será considerada em situação de risco quando estiver exposta a riscos psicossociais, por exemplo, que podem comprometer seu desenvolvimento. De acordo com Bartley (2006), resiliência se refere ao processo de resistir e suportar os efeitos da exposição ao risco, demonstrando ajuste e superação diante das adversidades. Já a vulnerabilidade refere-se ao aumento da probabilidade de um resultado negativo ocorrer na presença de risco (Bartley, 2006). Apesar de manter suas considerações no indivíduo, Rutter (1999) pondera afirmações de que resiliência não é uma característica ou traço individual, mas processos psicológicos que devem ser cuidadosamente examinados.

Uma investigação cuidadosa sobre a história da infância revela que riscos e todas as espécies de estressores sempre estiveram presentes em qualquer tempo e lugar. A construção social do que se constitui risco é que variou (Martineau, 1999).

Walker e colaboradores (2007) definem fator de risco como problemas biológicos ou psicossociais que podem comprometer o curso esperado do desenvolvimento humano. Além disso, fatores de risco relacionam-se com eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan, Cowan, & Schultz, 1996). De acordo com Rutter (1987), risco deve ser pensado como processo, pois os ingredientes ativos não se situam nele mesmo, mas nos tipos de processo que circulam desde esta variável, ligando condições de risco com resultados específicos disfuncionais. Diante disso, uma condição de risco não pode ser assumida *a priori* como afetando apenas negativamente o desenvolvimento sem levar em conta as demais influências e condições (Luthar, 1993).

Situações de risco, tais como baixa escolaridade e ocupação de baixo *status* dos pais, ausência de uma rede de apoio social e afetiva, podem ser apontados como eventos negativos no desenvolvimento de crianças e jovens. Tais condições, no entanto, associadas à autopercepção de uma qualidade de vida precária, sem esperanças de superação e de possibilidade de alcançar níveis de bem-estar subjetivo podem agravar as condições básicas de acionar processos de resiliência e superar as condições de vulnerabilidade (Koller & Lisboa, 2007).

A identificação de fatores de risco deve ser realizada em consonância com fatores de proteção (*buffers*) que podem oportunizar processos de resiliência (Morais & Koller, 2004). Fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação (Rutter, 1985). A característica essencial destes fatores é a modificação catalítica da resposta da pessoa à situação de risco (Rutter, 1987). Estes fatores podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta em situações adversas, mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento. Rutter (1987) adverte os pesquisadores para não equipararem fatores de proteção com condições de baixo risco. Rutter (1985, 1987, 1993) reitera que proteção não é uma "química de momento", mas como a pessoa lida com as transições e mudanças de sua vida, o sentido que ela mesma dá às suas experiências, seu sentimento de bem-estar, auto-eficácia e esperança, e como ela atua diante de circunstâncias adversas (Yunes & Szymansky, 2001). Também fatores de proteção devem ser abordados como processos, através dos quais diferentes fatores interagem entre si e alteram a trajetória da pessoa, produzindo uma experiência de cuidado, fortalecimento ou anteparo ao risco. Definir efetivamente o que é ou não risco e

proteção parece complicado, pois as interações e combinações de seus efeitos necessitam de uma cuidadosa análise contextualizada (Yunes, 2001). Ou seja, uma análise ecológica do evento, dos processos, do momento histórico e da pessoa é indispensável. Risco e proteção, assim como o processo de resiliência, não são necessariamente entidades estáticas, podem ser elásticas e mutáveis por natureza (Hawley & DeHann, 1996), entretanto integram o ecossistema da pessoa em processo de resiliência.

Alguns fatores de proteção são fundamentais ao desenvolvimento segundo Masten e Garmezy (1985): a) atributos disposicionais das pessoas, tais como autonomia, auto-estima, bem-estar subjetivo e orientação social positiva, além de competência emocional e representação mental de afeto positivo e inteligência (ver Ceconello, 2003); b) rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, que encoraje e reforce a pessoa lidar com as circunstâncias da vida e, c) coesão familiar e ausência de negligência, possibilidade de gerenciar conflitos, adulto com grande interesse pela criança, a presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse [Morais & Koller (2004) chamam de coesão ecológica].

Poletto e Koller (2002) mencionam que a rede de apoio possui uma estrutura e funcionamento protetivo. Associados a essa idéia, De Antoni e Koller (2001) apontam a importância da flexibilidade dos sistemas ecológicos para garantir a proteção. Este suporte social pode ser a escola, o trabalho, os serviços de saúde, entre outros.

A coesão ecológica é um conceito semelhante e equivalente à coesão familiar. No entanto, este termo é utilizado quando a criança ou o adolescente vive em contextos como a instituição de atendimento (o abrigo) e a rua. Apesar de serem ambientes definidos *a priori* como de risco, também possuem organização e estrutura que favoreça o desenvolvimento humano. A coesão ecológica caracteriza-se pela ausência de negligência, administração de conflitos, pela presença de pelo menos um adulto com interesse pela criança e de laços afetivos que forneçam apoio em situações adversas. Uma criança institucionalizada *a priori* é considerada como uma criança em situação de risco. Esta idéia é macrossistêmica e não tem encontrado eco na realidade (ver Dell’Aglío, 2000; Freire, Koller, Piason, & Silva, 2005; Morais, Leitão, Koller, & Campos, 2004).

A coesão ecológica reflete-se no bem-estar subjetivo apresentado pelas pessoas em sua experiência no contexto em que se desenvolve. O estudo do bem-

estar subjetivo visa a entender a avaliação que as pessoas fazem de suas vidas. Essa temática tem recebido crescente atenção na comunidade acadêmica, mas as definições e operacionalização em termos de medida envolvendo bem-estar subjetivo ainda são um pouco confusas (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

De acordo com Giacomoni e Hutz (no prelo), bem-estar subjetivo é composto por três fatores associados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação de vida. Os dois primeiros fatores são definidos por respostas afetivas, ao passo que a satisfação de vida é baseada em respostas avaliativas cognitivas. Esta avaliação pode ser global, ou seja, da vida como um todo, mas também através de domínios específicos como a família e a escola, por exemplo. Neste estudo, fez-se avaliação da satisfação de vida baseada em seis domínios específicos: *self* – descreve o *self* como positivo, com características como auto-estima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, capacidade de demonstrar afeto, etc; *self* comparado – avalia comparativamente o *self* com pares, relacionando ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos; não-violência – possui conteúdos associados a comportamentos agressivos; família – descreve o ambiente familiar como saudável, harmônico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, inclui ainda a diversão; amizade – avalia relacionamentos com pares, o nível de satisfação e indicações sobre lazer, diversão e apoio e, escola – avalia a importância da escola, seu ambiente, relacionamentos interpessoais (Giacomoni, 2002; Huebner, 1998). O julgamento da satisfação de vida depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão por ele escolhido (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

As respostas afetivas relacionadas ao bem-estar são o afeto positivo e negativo. O afeto positivo demonstra o quanto a pessoa está se sentindo motivada, ativa e alerta, é um sentimento transitório de prazer ativo e de descrição de um estado emocional. Já o afeto negativo refere-se a um estado de distração e engajamento desprazível que também é transitório, é uma dimensão geral da angústia e insatisfação, na qual inclui uma diversidade de estados de humor aversivos envolvendo raiva, culpa, desgosto e medo (Laurent et. al., 1999; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Alguns estudiosos entendem que afeto positivo e afeto negativo são duas dimensões altamente distintas e independentes devido à baixa correlação existente entre eles (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener, Smith, & Fugita, 1995; Giacomoni & Hutz, no prelo; Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

## 1.1 Psicologia Positiva

Historicamente, a Psicologia tem sido marcada pelo estudo da psicopatologia, da doença e do desvio. Em grande parte, essa tendência representa uma influência do modelo biomédico que, baseado na divisão cartesiana corpo/mente, supervaloriza o aspecto biológico, assim como a doença. A elaboração de psicodiagnósticos e o uso da expressão "paciente" são exemplos emblemáticos da influência dessa tradição nesse campo de saber e atuação (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001).

Em 2000 e 2001, a Revista da Associação Americana de Psicologia (*American Psychologist*) publicou artigos que mencionavam conceitos centrais de uma nova área na Psicologia, a denominada Psicologia Positiva. Conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2001), a Psicologia Positiva busca o entendimento dos processos e fatores que proporcionam o desenvolvimento psicológico sadio. Além disso, lhe interessa saber quais elementos implicam o fortalecimento e a construção de competências nos indivíduos. A resiliência é um dos conceitos que se aplica a esta concepção. Sheldon e King (2001) sugerem que os psicólogos adotem uma abertura que propicie uma perspectiva que considere as potencialidades, motivações e capacidades humanas nos mais variados momentos e situações de vida. Os autores lançam o desafio para que os psicólogos procurem explicar o fato de que, apesar de todas as dificuldades, a maioria das pessoas consiga superar as adversidades e manifestar competência.

Com este direcionamento, diversos trabalhos têm utilizado a Psicologia Positiva e a resiliência para a compreensão/entendimento de temáticas quanto à concepção de saúde e em estudo com famílias (por exemplo, Morais & Koller, 2004; De Antoni, 2000, 2005). Diante dessa constatação, a Psicologia Positiva busca uma mudança de paradigma, na qual a prevenção viria de uma perspectiva focada na construção de competências e não na correção de fraquezas ou fragilidades. Características como felicidade, autodeterminação, otimismo, bem-estar, criatividade, fé e habilidades interpessoais são exemplos de traços humanos que os teóricos da Psicologia Positiva vêm relacionando a um desenvolvimento saudável.

O foco tradicionalmente usado pela Psicologia, que relaciona os fatores de risco com o que vai "mal" na vida das pessoas, faz com que muitos profissionais, sobretudo aqueles que trabalham com populações em situação de risco pessoal e social, enfatizarem o que Junqueira e Deslandes (2003) chamam de determinismo social e "fatalismo". Estes autores destacam a necessidade de que essas populações



possam ser vistas não simplesmente como vítimas de um sistema social injusto. Ao invés disso, reforçam a atitude de resgatar e fortalecer (*empowerment* - empoderamento) as dimensões sadias dessa pessoa, as quais possibilitam lutar e tentar superar as situações de risco. Ultrapassam, assim, o determinismo social, o preconceito e os estereótipos macrossistêmicos, marcados por um discurso que ressalta e supervaloriza deficiências e prejuízos e que está pouco atento às estratégias utilizadas para superar as adversidades enfrentadas.

## 1.2 Resiliência

Em vários países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra resiliência vem sendo utilizada com frequência, seja no cotidiano de conversas informais seja para justificar, apontar e direcionar programas políticos de ação social e educacional (Yunes, 2003). No Brasil, nos últimos anos, diversos grupos acadêmicos têm estudado essa temática. Além disso, o termo vem sendo também utilizado na Administração (Paula Couto, Poletto, Paludo, & Koller, 2006). Resiliência é um conceito originário da Física, ciência na qual este constructo é definido como a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica. Em Psicologia este conceito está superado, pois uma pessoa não pode absorver um evento estressor e voltar à forma anterior. Ela aprende, cresce, desenvolve e amadurece. Os estudos sobre o tema datam de menos de trinta anos (Paula Couto, Poletto, Paludo, & Koller, 2006) e as definições, em geral, apresentam polarizações em torno de certos eixos: adaptação/superação, inato/adquirido, permanente/circunstancial (Junqueira & Deslandes, 2003). Inicialmente, as pesquisas utilizavam equivocadamente o conceito de invulnerabilidade para definir resiliência. No entanto, resiliência não denota resistência absoluta a qualquer adversidade, pelo contrário pode implicar enfrentamento (Poletto & Koller, 2004).

Resiliência é um conceito multifacetado, contextual e dinâmico (Masten, 2001), no qual os fatores de proteção têm a função de interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem incrementar a adaptação e a saúde. Rutter (1999) pondera que resiliência não é uma característica ou traço individual, mas processos psicológicos que devem ser cuidadosamente examinados. Resiliência não é, no entanto, uma característica fixa ou um produto, mas pode ser desencadeado e desaparecer em determinados momentos da vida, bem como estar presente em algumas áreas e ausente em outras. Neste sentido, a resiliência é entendida, portanto, não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata,

herdada por alguns "privilegiados", mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico (Cecconello, 2003; Cowan, Cowan, & Schulz, 1996; Junqueira & Deslandes, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003; Yunes & Szymansky, 2001). No entanto, os processos de resiliência requerem compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e de proteção.

A definição de resiliência como a capacidade humana de superar adversidades, resultante da interação permanente e do jogo de forças entre os fatores de risco e proteção, possibilita o estabelecimento de sua semelhança com a definição de saúde. Nesse sentido, torna-se bastante coerente entender o desenvolvimento humano como resultando da interação das características constitucionais da pessoa e do ambiente ecológico no qual está (Morais & Koller, 2004).

Mais atualmente, a resiliência tem sido reconhecida como um processo comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001) e alguns estudiosos têm enfatizado a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (Martineau, 1999; Yunes, 2001, 2003). Por isso, faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades, decorrente dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo em que estão vivendo (Cecconello, 2003).

### 1.3 Eventos estressores

Inúmeros eventos na vida de crianças e adolescentes podem ser estressantes. Por exemplo, mudanças na composição familiar, transições na escola e com pares, são acontecimentos típicos do desenvolvimento e crescimento do ser humano. No entanto, estes eventos podem afetar adversamente a saúde e o bem-estar social e psicológico de crianças e adolescentes. Apesar disso, há uma considerável variação das reações aos eventos estressores. De acordo com Wilson e Gottman (1996), algumas crianças são capazes de enfrentar e superar os eventos estressores, enquanto outras experienciam efeitos negativos mais severos e de longa duração.

Segundo Masten e Garmezy (1985), eventos estressores são definidos como eventos de vida que alteram o ambiente e provocam um padrão de tensão que interfere nas respostas emitidas pelos indivíduos. De acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por distintos graus de ocorrência, intensidade, frequência, duração e severidade. Além disso, o impacto dos eventos estressores é ainda determinado pela forma como eles são percebidos.

Segundo Luthar (1993), uma condição de risco não pode ser assumida *a priori* como afetando apenas negativamente o desenvolvimento sem levar em conta as demais influências e condições. Tomando o exemplo da desvantagem socioeconômica, embora sabido que pobreza, conflito familiar e abuso são prejudiciais, a evidência de que estes fatores se constituirão em risco ou não, dependerá do comportamento e dos mecanismos através dos quais os processos de risco operarão seus efeitos negativos na criança (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996).

Diversos autores têm trabalhado com experiências estressoras no desenvolvimento infantil, tais como: divórcio dos pais (Emery & Forehand, 1996), abuso sexual/físico contra a criança e o adolescente (Habigzang, Koller, Azevedo, & Xavier, 2005; Lisboa et al., 2002), pobreza e empobrecimento (Cecconello, 2003; Luthar, 1999), guerras e outras formas de trauma (Garmezy & Rutter, 1983). Tradicionalmente, estes estressores eram concebidos de maneira estática, ou seja, na presença de qualquer um deles já eram previstas conseqüências indesejáveis. Koller e Lisboa (2007) afirmam que é preciso ter cautela ao tomar a pobreza como fator de risco *a priori* de maneira descontextualizada, porque em países empobrecidos, como é o caso do Brasil, pessoas ricas, por exemplo, podem ter experiências estressoras e de risco ao sentirem medo de serem seqüestradas, assaltadas ou violentadas.

Kristensen, Leon, D'Incao e Dell'Aglio (2004) realizaram um estudo para investigar a freqüência e o impacto de eventos de vida estressores em adolescentes de Porto Alegre. Para tal propósito, utilizaram uma adaptação do inventário de eventos estressores na adolescência (IEEA; Abreu et al., 2001) que revelou que os eventos mais freqüentes envolvem questões escolares e relações entre pares e família. No entanto, este estudo apontou também que eventos pouco freqüentes, como situações de privação e violência, por exemplo, foram considerados de grande impacto pelos adolescentes.

A depressão tem sido freqüentemente associada a eventos estressores, tais como, privação afetiva, conflitos familiares freqüentes, entre outros. Estes eventos podem produzir impacto negativo importante na saúde mental de crianças e adolescentes (Feijó, Raupp, & John, 1999; Lima, 1999). Um estudo, realizado por Dell'Aglio, Borges e Santos (2004), encontrou correlação significativa entre a freqüência de eventos estressores e a depressão, apontando que quanto maior o número de eventos ocorridos maior o resultado no CDI (*Children's Depression Inventory*). O estudo ainda encontrou que adolescentes institucionalizadas apresentavam níveis mais altos de depressão que as adolescentes que viviam com a

família. Dell'Aglio (2000) investigou a síndrome depressiva em crianças e adolescentes institucionalizadas e que moravam com a família, demonstrando escores mais altos no CDI no grupo institucionalizado, especialmente nas meninas.

Neste sentido, Lima (1999) afirma que os eventos podem ter diferentes impactos de acordo com o período da vida. Além disso, alerta que a percepção do evento têm grande influência sobre o impacto do mesmo sobre o desenvolvimento da pessoa. No entanto, o acúmulo de eventos parece ser um fator que predispõe a pessoa a episódios depressivos.

Diante da diversidade e da presença inevitável de eventos estressores ao longo do ciclo vital, é essencial identificar e entender os fatores envolvidos nesse processo. Além disso, é importante levar em conta o contexto no qual a pessoa está inserida, o seu momento no ciclo vital e a forma como está percebe os eventos que ocorrem ao seu redor.

#### 1.4 A ecologia do desenvolvimento humano

Para compreender as conexões (e desconexões) entre alguns importantes ambientes de desenvolvimento – família, instituição – conforme esta proposta de pesquisa, será utilizado o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979/1996, 1986, 1995a, 1995b), ou mais recentemente denominado modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998). Para pesquisadores interessados em "avaliar ecologicamente" o dinamismo das interações e das transações ecológicas na vida de crianças e adolescentes, Bronfenbrenner e Evans (2000) têm se convertido em ponto de referência obrigatório. Olhar ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também para considerar suas interações e transações com os ambientes mais distantes, dos quais muitas vezes sequer participa diretamente.

No modelo ecológico, Bronfenbrenner (1979/1996) pressupõe que toda experiência individual se dá em ambientes "concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas" (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 5). É salientado que "os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação" (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 9). Estes ambientes são analisados em termos de quatro tipos de sistemas que guardam uma relação inclusiva entre si: microssistema, mesossistema,

exossistema e macrosistema. O microsistema é o sistema ecológico mais próximo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como por exemplo, a família, a escola, a vizinhança mais próxima. O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa (as relações família-escola, por exemplo). O exossistema compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança). E por último, o macrosistema é o sistema mais distante do indivíduo, e inclui valores culturais, crenças, situações e acontecimentos históricos, que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e que podem afetá-los (estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países, a globalização) (Bronfenbrenner, 2004).

O modelo bioecológico propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Neste modelo, o processo é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, que é visto através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas formas de interação no ambiente imediato são denominadas, no então denominado modelo bioecológico, como processos proximais. Bronfenbrenner e Morris (1998) tratam dos processos proximais como os principais motores de desenvolvimento psicológico ou formas de interação que operam como o substrato das atividades conjuntas, dos papéis e das relações estabelecidas rotineiramente (entre criança/criança e crianças/cuidadores/professores) e podem determinar suas trajetórias de vida, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências na esfera cognitiva, social e afetiva.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos: 1) competência, que se refere à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles (intelectual, físico,

sócio-emocional, motivacional e artístico); e, 2) disfunção, que se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento através de situações e diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ambos os resultados dependem da natureza do ambiente onde eles acontecem. Quando ocorre disfunção, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes desfavoráveis ou desorganizados, pois nestes as manifestações de disfunção são mais freqüentes e severas (Bronfenbrenner, 1999). Da mesma forma, quando ocorre competência, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes mais favoráveis ou estáveis e as manifestações de competência ocorrem com mais freqüência e intensidade (Bronfenbrenner, 1999).

O segundo componente do modelo bioecológico é a pessoa. A pessoa é analisada através de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No modelo bioecológico, as características da pessoa são tanto produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta destes elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999). Assim, no modelo bioecológico, o desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O terceiro componente do modelo bioecológico, o contexto, é analisado através da interação de quatro níveis ambientais, denominados como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema conforme já descritos no modelo ecológico. É importante reiterar que é no contexto dos microsistemas que operam os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento, mas a sua eficácia em implementar o desenvolvimento depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O mesossistema é ampliado sempre que uma pessoa passa a freqüentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes freqüentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, na escola, é influenciada e também sofre influência

de sua interação dentro de outro ambiente, como a família. O desenvolvimento das crianças em situação de risco também receberá influências mesossistêmicas, que provém da rede de apoio social, definida como o conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõe as ligações sociais e afetivas de relacionamento recebidos e percebidos pelas crianças (Brito & Koller, 1999). O exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. O exossistema das crianças e adolescentes em situação de risco constitui-se pelos ambientes nos quais não participa diretamente, mas sofre delas as influências, tais como: o Conselho Tutelar; o Juizado e Promotoria da Infância e da Juventude; os Conselhos Municipais; as diretorias de escolas e instituições. Por último, o macrosistema é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2004). Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, influenciariam na maneira como eles educam seus filhos. A análise do macrosistema pode auxiliar a compreender como a sociedade concebe a infância e adolescência em situação de risco a partir de seus valores, crenças, políticas públicas e cultura.

Finalmente, o quarto componente do modelo bioecológico - o tempo, permite examinar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1986). O tempo é analisado em três níveis do modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em um nível mais elevado, o mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois os

efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O macrotempo focaliza as expectativas e os eventos constantes e mutantes tanto dentro da sociedade ampliada como através das gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

Nesse sentido, a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1979/1996), é útil, uma vez que parte da premissa de que o desenvolvimento só pode ser entendido se devidamente contextualizado e a partir da interação dinâmica das quatro dimensões descritas. Ao fazer isso, são evitados os equívocos freqüentemente cometidos de entender o desenvolvimento de uma população (principalmente no caso de populações em risco) a partir dos critérios de estudos realizados com outros grupos, de contextos bastante específicos (Emde, 1994; Huston, McLoyd, & Coll, 1994; Jessor, 1993).

### 1.5 Contextos de desenvolvimento: Família, instituição e escola

Segundo Rutter (1987), estudos sobre famílias destacam a importância das relações intrafamiliares e como as experiências vividas na infância, neste contexto, influenciam o funcionamento psicológico ao longo do ciclo vital. As interações familiares, de acordo com Cassol e De Antoni (2006), devem ser entendidas com dinamicidade e são influenciadas por fatores internos/externos a ela e por mudanças no decorrer da sua história. Ao longo dos tempos, aspectos ambientais, sociais, políticos, transgeracionais, culturais e econômicos exercem influência sobre as famílias e a história de seus membros.

A família aparece, ainda, como fator protetivo, mas também como um fator de risco (Hawley & DeHaan, 1996). Esta aparente ambigüidade é justificada quando se considera a família como o grupo social básico da pessoa, cuja função e estrutura são determinantes em seu desenvolvimento. As relações entre pais e filhos, por exemplo, são caracterizadas por uma enorme complexidade, sendo, então, indispensável a promoção, por parte dos cuidadores, de um ambiente incentivador,



protetivo e seguro, no qual as pessoas possam aprender e se desenvolverem. A família protetiva proporciona o alicerce necessário para a socialização. De acordo com Hawley e DeHaan (1996), várias características estão relacionadas à resiliência, entre elas o vínculo positivo entre a criança e seus pais (ou cuidadores), a ausência de discórdia conjugal severa e o enfrentamento positivo de problemas. Famílias que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente são mais prováveis de terem membros saudáveis emocionalmente. O apoio familiar, durante situações de estresse, pode ajudar as crianças a manterem um senso de estabilidade e rotina frente a mudanças (Herman-Stahl & Petersen, 1996; Steinberg, 1999), mesmo que o relacionamento positivo seja com apenas um dos pais (Ptacek, 1996). A existência de cuidado entre irmãos, por exemplo, tem sido apontada pela literatura (Luthar & Zigler, 1991; Werner & Smith, 1989; Poletto, Wagner, & Koller, 2004; Whittemore & Beverly, 1989) como fator auxiliar no processo de socialização da criança. Werner e Smith (1989) sugerem que o relacionamento próximo, de parceria e mútua ajuda entre irmãos aumenta a capacidade da pessoa, na idade adulta, de enfrentar adversidade. Um estudo realizado por Poletto, Wagner e Koller (2004) com meninas de famílias de nível sócio econômico baixo revelou que, diante das necessidades econômicas familiares estas viam-se solicitadas a exercerem função de cuidadoras de seus irmãos mais novos. Tal situação as afastava, ainda que temporariamente, da condição de criança. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a criança compartilha a infância boa ou má com os irmãos. Eles brincam e sofrem as mesmas experiências. Neste sentido, a criança divide e compartilha o afeto, a comida, o brinquedo e a dor (Koller & Lisboa, 2007). Por outro lado, famílias numerosas, discórdia conjugal, doença mental de um dos pais e habilidades parentais limitadas têm sido fatores associados com psicopatologia e com comportamento delinqüente em crianças e adolescentes (Hawley & DeHaan, 1996).

A constituição da família está baseada em relacionamentos e na qualidade das interações e não simplesmente em sua estrutura. Os relacionamentos interpessoais de um modo geral, de acordo com Wills, Blechman e McNamara (1996), são definidos como promotores da adaptação das pessoas, principalmente as que vivem com altos níveis de estresse, ao prover apoio emocional, instrumental e informações. O apoio emocional refere-se à disponibilidade de uma pessoa com quem a criança ou adolescente possa discutir seus problemas, confiar sentimentos e

aborrecimentos. O apoio instrumental diz respeito à ajuda e assistência em tarefas como atividades escolares, transporte e assistência financeira. O apoio através de informações relaciona-se à disponibilidade de avisos, orientações e informações sobre os recursos da comunidade. Durante a infância, a família representa geralmente a rede de apoio mais próxima da criança.

Coesão familiar, comunicação, qualidade do relacionamento entre pais e filhos, envolvimento paterno na educação da criança e práticas educativas envolvendo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio de poder favorecem o desenvolvimento e o bem-estar de crianças e adolescentes mesmo, quando expostos a ameaças ou situações de risco variadas (Bronfenbrenner, 1979/1996; Hawley & DeHaan, 1996). Além disso, o estabelecimento de uma rede de apoio social efetiva auxilia os pais durante o processo de socialização da criança, servindo como um recurso ao qual eles podem recorrer em momentos de estresse (Bronfenbrenner, 1986).

A escola é outro contexto desenvolvimental que possui papel fundamental na socialização infantil e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo. A escola participa da regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamentos (Eccles & Roeser, 1999). Neste contexto, as crianças experienciam inúmeras situações: relações entre pares, grupos, amizade, competição, rivalidade, aprendizagem e descoberta do novo, entre tantas outras. A escola pode promover a auto-estima e auto-eficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o relacionamento entre o grupo de iguais, através de suas normas, regras e da cultura desta instituição (Lisboa, 2005). Crianças oriundas de famílias de nível sócio-econômico muito baixo, de acordo com Rutter (1993), conseguem desenvolver projetos futuros de uma forma melhor, quando vivenciam experiências positivas na escola.

Estudos que focalizem o microsistema escolar são importantes na identificação do potencial de risco ou proteção na vida das crianças (Guzzo, 2001; Zimmermann & Arunkumar, 1994). Entretanto, a escola pode representar também, como a família e a instituição, em algumas configurações, fator de risco para o desenvolvimento saudável. Nas relações entre pares, ocorre um evento comum nas escolas, a vitimização. O processo de vitimização ou *bullying* é considerado, segundo Lisboa (2005), uma subcategoria de comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal, na qual se identifica claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas que são excluídas da

interação social. Esta temática pode configurar-se um fator de risco e necessita de mais atenção e de estudos que possam fundamentar intervenções que favoreçam o desenvolvimento saudável. Além disso, o discurso da escola, muitas vezes, não parece ter relação com a realidade do cotidiano de algumas crianças e jovens. As cartilhas de alfabetização têm propostas, às vezes, ingênuas para os amadurecidos trabalhadores de sete a dez anos de idade que as usam. Professoras falam em valores (bem/mal, honesto/desonesto) que têm um significado relativo e circunstancial para eles. São feitas exigências de hábitos de higiene, linguagem, postura, obediência à autoridade discrepantes das condições estruturais e culturais vividas (Ferreira, s.d.). No entanto, é possível apostar que essas crianças e jovens poderiam se adaptar se algumas de suas expectativas fossem atendidas pela escola, especialmente aqueles que podem contar com investimento na promoção de processos de resiliência através, por exemplo, de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e a cooperação.

Para Bronfenbrenner (1979/1996, 2004), além da família, algumas instituições podem servir como ambientes acolhedores para o desenvolvimento humano, como a escola e os abrigos, a partir dos primeiros anos de vida da criança. Entretanto, ressalta que existem poucas informações sobre o complexo de atividades, papéis e relações que caracterizam ambientes institucionais e os diferenciam ou aproximam do contexto desenvolvimental comum de uma família.

Para algumas crianças, a institucionalização pode constituir uma situação de proteção e de oportunidade de fugir de dificuldades encontradas na família. Clarke e Clarke (in Bronfenbrenner, 1979/1996) assinalam que o meio ambiente físico e social, em certas famílias, é tão empobrecido e caótico que a colocação da criança numa instituição permite a promoção de saúde e crescimento psicológico. Fonseca (1995) demonstrou que, muitas vezes, o internamento numa instituição torna-se uma estratégia para resolver problemas familiares. Também Santos e Bastos (2002) assinalam que a instituição, enquanto novo contexto de desenvolvimento, pode oferecer recursos aos adolescentes para a construção de respostas socialmente válidas para lidar com as adversidades. No estudo de Dell’Aglia (2000) com crianças e adolescentes institucionalizados, alguns participantes consideraram a institucionalização como um evento positivo em suas vidas. Para estas crianças, o fato de estarem abrigadas lhes possibilitava uma melhor acomodação, com refeições regulares, cama própria e acompanhamento escolar, que dificilmente teriam se estivessem com suas famílias.

Um estudo desenvolvido por Alvaréz, Moraes e Rabinovich (1998) constatou que pessoas, que tiveram longa permanência em orfanatos, apontaram a instituição como norteadora e mediadora de riscos que enfrentaram durante a infância. Atribuíram a ela, auxílio na formação de seus comportamentos, representando a função de parentagem. O exercício educativo de responsabilizar, dirigir e mostrar o caminho foi desempenhado por ela. Além disso, aspectos ligados ao cuidado possibilitaram alguma forma de apego seguro. Ou seja, estas pessoas tinham uma representação positiva da instituição.

Contudo, Dell’Aglío (2000) observa que, mesmo que as instituições sociais de atendimento a crianças e adolescentes possam suprir as necessidades básicas de segurança e proteção contra os riscos de uma infância abusada ou negligenciada sempre poderá existir uma lacuna no que se refere aos vínculos afetivos básicos que foram rompidos ou não se constituíram nas relações iniciais com a família. Salienta que a instituição não oferece condições para um atendimento individualizado, com estabelecimento de laços afetivos, que poderiam ser alcançados idealmente com mais facilidade num ambiente familiar. Este é um aspecto que precisa de mais investigações, pois reitera teorias do apego com determinantes e necessárias ao desenvolvimento saudável.

Um estudo realizado por Yunes, Miranda e Cuello (2004) detectou que as instituições apresentavam um quadro funcional insuficiente, gerando dificuldade no cumprimento das funções e, conseqüente, sobrecarga. A maioria dos cuidadores possui baixa escolaridade, já que ter realizado algum curso não é requisito para contratação. Segundo as pesquisadoras, poucos integrantes das equipes de trabalho tinham clareza de que cuidado, educação e crescimento psicológico são objetivos essenciais e primários do trabalho institucional. No entanto, apesar das dificuldades na tarefa de educar e cuidar de crianças e adolescentes institucionalizados, participar do seu desenvolvimento com compromisso e responsabilidade social, independe do grau de escolaridade do profissional cuidador, mas certamente se relaciona com a capacidade empática e de reconhecer as necessidades do outro e expressar sentimentos.

Independente dos microssistemas nos quais as pessoas estejam ou vivam (família, instituição ou escola), o seu desenvolvimento psicológico saudável depende, conforme Bronfenbrenner (1979/1996), principalmente da existência de interações. No entanto, tais interações precisam ser marcadas por sentimentos afetivos positivos, reciprocidade e equilíbrio de poder. Relações negligentes ou

abusivas, baseadas em estereótipos e/ou concepções idealizadas, podem ser encontradas tanto em práticas educativas na família, na instituição ou na escola. A privação relacional não é exclusiva deste ou daquele contexto ecológico. Segundo Bronfenbrenner (1991), a privação social pode estar presente em diferentes espaços ecológicos e constituir-se na falta de interações, com um ou mais membros preocupados com o bem-estar incondicional das pessoas.

Diante disso, seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), este pode configurar-se como risco ou proteção. No entanto, isto dependerá da qualidade das relações, da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes oportunizarem. Quando houver conexões positivas entre os contextos e/ou dentro deles, certamente haverá possibilidades que acionam processos de resiliência e favoreçam a melhoria da qualidade de vida e adaptação/saúde das pessoas e da sociedade (Poletto & Koller, no prelo).

Contextos disponíveis e nos quais há experiências, constituem-se em redes. Uma rede social é definida como um sistema de interação sequencial e considerada uma estrutura na qual cada membro, de alguma maneira, interage com os outros (Bronfenbrenner, 1979/1996). As redes sociais mais comuns e extensivas são aquelas que perpassam os ambientes e, portanto, constituem-se em elementos do mesossistema ou exossistema da pessoa. Segundo Brito e Koller (1999), a rede de apoio social e afetiva é formada de sistemas e de pessoas significativas, com os quais a criança, de acordo com a sua experiência e percepção, mantém relações de reciprocidade, afeto, estabilidade e equilíbrio de poder. As redes sociais, por facilitarem o estabelecimento de novos vínculos, desempenham funções importantes no desenvolvimento, criando um canal indireto para comunicação e servindo para transmissão de informações. Dessa forma, a rede social proporciona à pessoa um efeito desenvolvimental positivo, na medida em que possibilita a transição ecológica e a participação em múltiplos ambientes, com características culturais diversas.

As transições ecológicas ocorrem durante todo o ciclo vital e são características da rede de apoio social e afetiva da pessoa. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), quando uma criança sai de um microsistema conhecido, como a família, para participar de um novo contexto como a escola, há um fenômeno de movimento no espaço ecológico. A transição ecológica aciona o funcionamento de uma rede que existe estruturalmente e passa a ter significado no desenvolvimento. Será então, através das transições da criança por vários microsistemas que ela absorverá o conhecimento e legitimará sua participação

nestes diversos ambientes (a família - nuclear e extensa -, a escolinha, a vizinhança, etc.), experimentando e consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos e/ou variados dentro de cada contexto. Tal mobilidade promove seu desenvolvimento, na medida em que a criança se sente apoiada, estabelece relações significativas, dá sentido às experiências e passa a pertencer.

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), a rede pode ser uma entidade real, que abrange as pessoas que convivem com a criança ou que são seus conhecidos, ou também uma entidade fenomenológica. Uma rede pode também ser composta por pessoas que já morreram, que nunca existiram ou que nunca foram vistas, mas que são percebidos como participantes e que oferecem de alguma forma apoio social e afetivo. O desenvolvimento da pessoa baseia-se na história de suas experiências, no seu momento atual e no das pessoas com as quais ela se vincula. Portanto, é importante considerar que o apoio social não pode ser medido apenas em termos de tamanho ou densidade da rede social, pois esta é uma dimensão apenas estrutural. É fundamental atentar para o funcionamento da rede que representaria a dimensão de apoio que a pessoa realmente possui, porque assim o percebe. Além disso, de acordo com Brito e Koller (1994), a significação que a pessoa atribui à rede de apoio pode ser mais importante que a rede em si. As pessoas diferem na forma de perceber ou utilizar o apoio social disponível a elas, dependendo de suas características, experiências e contextos. Por exemplo, uma criança pode perceber a escola como um ambiente hostil porque é tímida e não percebe o contexto como acolhedor. No entanto, outra pode sentir-se bem, pois é estimulada a participar das atividades oferecidas e tem a possibilidade de trocar com outras crianças.

Com este norte, o presente estudo teve como objetivos investigar os eventos de risco e de proteção em crianças e adolescentes que freqüentam a escola e vivem com a família em comparação com aqueles que vivem em outros ambientes ecológicos (instituição). Visou, ainda, acrescentar novos dados à teoria psicológica, especialmente relacionados à resiliência e aos contextos ecológicos de desenvolvimento como a família, a instituição e a escola. Pretendeu também, prover conhecimentos capazes de subsidiar intervenções preventivas e educativas com o propósito de potencializar a capacidade de resiliência. Assim, foram avaliadas as influências no desenvolvimento através dos aspectos ecológicos como condições biosociodemográficas, eventos de risco e de proteção na vida dos participantes.

Os dados deste estudo fazem parte de uma pesquisa longitudinal maior, que possui um banco de dados de casos de crianças e adolescentes gaúchos, de nove

idades. A pesquisa maior visa a avaliar a influência das diferentes condições de vida (família, escola, institucionalização permanente ou eventual e situação de rua) no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco e na promoção de resiliência, investigando vários aspectos relacionados a risco e proteção para o desenvolvimento, além dos incluídos neste estudo transversal: satisfação de vida, afeto positivo e negativo, depressão e eventos estressores. O presente estudo transversal investigou os contextos da instituição e da família de crianças e jovens que freqüentam a escola, avaliando eventos de risco e de proteção.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### 2.1 Delineamento

O presente trabalho caracterizou-se como um estudo exploratório transversal. Foram utilizados dois grupos contrastantes (Nachmias & Nachmias, 1996): o grupo 1 foi constituído de crianças que moravam com a família e o grupo 2 foi composto por crianças institucionalizadas. Os grupos compartilharam algumas características (idade e nível de escolaridade) que permitiram a realização de comparações.

#### 2.2 Participantes

Participaram deste estudo 297 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, com idades entre sete e 16 anos ( $M= 11,22$  anos;  $SD= 2,13$ ). Dentre os participantes, 155 são do sexo masculino (52,2%) e 142 do sexo feminino (47,8%). Todos freqüentavam de segunda a oitava série do ensino fundamental de escolas públicas de Porto Alegre. Dois grupos foram constituídos com base no contexto de desenvolvimento. O grupo 1 foi composto por 142 crianças que vivem com sua família (47,8%) com idade média de 11,27 ( $SD= 2,24$ ), sendo 66 do sexo feminino e 76 do masculino. O grupo 2 foi composto por 155 que moram em instituições (52,2%) com idade média de 11,17 ( $SD= 2,03$ ), sendo 76 do sexo feminino e 79 do masculino.

#### 2.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para investigar os eventos de risco foram dados de uma entrevista estruturada, o Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência, a Escala de Afeto Negativo e o Inventário de Depressão Infantil (*Child Depression Inventory – CDI*). Para investigar os fatores de proteção foram utilizadas as escalas de Afeto Positivo e a Multidimensional de Satisfação de Vida, além de alguns dados obtidos na entrevista estruturada. A seguir, as descrições dos instrumentos.

2.3.1 Entrevista Estruturada (Anexo D): objetiva estabelecer vínculo de proximidade para a execução da investigação e levantar dados biosociodemográficos, como idade, sexo, escolaridade, constelação e



características familiares, local de residência, relações com a escola, com a família e com instituições. A entrevista foi aplicada individualmente.

2.3.2 Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência (Anexo E), adaptado do Inventário de Eventos Estressores na Adolescência (IEEA; Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglia, 2004). Este instrumento é composto por 60 itens, que identificam quais os eventos estressores ocorridos com os participantes e qual a percepção de impacto sobre cada um destes. O inventário original é composto por 64 itens. A presença de cada evento foi marcada por sim e a ausência marcada com um não. Em seguida, em caso de ocorrência do evento, foi perguntado o quanto esse foi estressante e os entrevistados pontuaram de 1 a 5 (no qual 1 equivale a nada estressante; 2 a um pouco estressante; 3 a mais ou menos estressante; 4 a muito estressante e 5 a totalmente estressante). Ao final, somou-se o total de eventos presentes e o impacto percebido na trajetória de vida de cada participante. A fim de realizar uma análise baseada nos tipos de eventos estressores em contextos como a família, a escola e o domínio pessoal, os mesmos foram agrupados nestas três categorias (ver Anexo F). Os eventos relacionados ao contexto da família foram, por exemplo: esta ter problemas com a polícia e um dos pais casar novamente. Com relação à escola, os eventos deveriam ocorrer neste contexto, como por exemplo: tirar notas baixas na escola, ser suspenso da escola, ser xingado(a) ou ameaçado(a) verbalmente por professores(as). No domínio pessoal, os eventos envolviam diretamente o participante, tais como: ter dificuldades em fazer amizades, ter que viver em abrigo, sofrer humilhação ou ser desvalorizado(a). A categorização por contexto foi realizada por três juízes, que individualmente, agruparam os itens do inventário. As categorizações dos juízes foram comparadas entre si e houve 100% de consenso nas categorias criadas e na determinação de quais itens comporiam cada uma delas.

2.3.3 Escala de Afeto (Giacomoni, 2002; Anexo G) é composta de uma escala total ( $Alpha = 0,90$ ; 38 itens), organizada em duas subescalas Afeto Positivo ( $Alpha = 0,88$ ; 20 itens) e Afeto Negativo ( $Alpha = 0,84$ ; 20 itens). As respostas são dadas em uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1 - nem um pouco; 2 - um pouco; 3 - mais ou menos; 4 - bastante; 5 – muitíssimo).

2.3.4 Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (Giacomoni, 2002; Anexo H) é uma medida multidimensional, composta por 50 itens, cujo objetivo é avaliar a satisfação de vida dos participantes, a partir de seis domínios específicos: self, self comparado, não-violência, família, amizade e escola. Evidências empíricas apontam elevada consistência interna (*Alpha* de *Cronbach* da escala total= 0,93; Giacomoni, 2002).

2.3.5 Inventário de Depressão Infantil (Child Depression Inventory – CDI; Anexo I) foi adaptado do Inventário de Depressão para adultos Beck (Beck Depression Inventory - BDI) para aplicação em crianças, por Kovacs (1992). O CDI propõe-se a mensurar o nível de depressão, identificando sintomas e alterações afetivas em crianças e adolescentes. Não permite obter um diagnóstico de depressão, exigindo para tal uma avaliação clínica, que comprove a manifestação do distúrbio depressivo através de critérios diagnósticos. É composto por 27 itens, cada um consta de três opções de resposta, nas quais os participantes devem escolher a que melhor descreve o seu estado emocional no período atual. A consistência interna descrita por Kovacs mostrou-se adequada (*Alpha* = 0,86), e o ponto de corte do CDI foi estabelecido em 19 pontos, indicando que se a criança obtiver escore igual ou superior a este, ela deverá receber atenção clínica. O CDI foi adaptado para uso no Brasil, em um estudo realizado com 305 escolares em João Pessoa, por Gouveia, Barbosa, Almeida e Gaião (1995), no qual obteve um *Alpha* de *Cronbach* de 0,81. Os autores adotaram ponto de corte de 17, no entanto, não apresentam a média e o desvio-padrão do instrumento obtidos com a amostra estudada e utilizaram uma versão abreviada com 18 itens. Outro estudo brasileiro realizado no interior da Paraíba com 807 escolares adotou escore 18 como ponto de corte e também utilizou a versão abreviada com 18 itens (média e o desvio-padrão não informados; Barbosa, Dias, Gaião, & Lorenzo, 1996). Demonstra, portanto, características psicométricas adequadas para medir depressão.

## 2.4 Procedimentos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte do projeto maior, sob o número 2006533. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da

Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução n. 016/200 do Conselho Federal de Psicologia. Os pais/responsáveis foram informados e consultados sobre a permissão para participação de seus dependentes na pesquisa, bem como as instituições que mantêm formalmente a guarda das crianças e adolescentes abrigados. As escolas e instituições foram visitadas, os objetivos da pesquisa foram claramente apresentados e então solicitadas as assinaturas dos responsáveis aos Termos de Concordância para a Escola (Anexo A) e para a Instituição (Anexo B). A confirmação do consentimento dos pais/responsáveis foi solicitada de forma verbal e escrita, após o esclarecimento de todos os procedimentos do estudo, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Para fazer parte da amostra os participantes deveriam ter idade entre sete e 16 anos e morarem com suas famílias ou em instituições de atendimento. Aqueles que moravam com a família deveriam viver em bairros com condições socioeconômicas desfavoráveis, ou seja, com precárias condições de saneamento básico (esgoto a céu aberto e água encanada quase inexistente), ruas sem calçamento, carência de áreas de lazer seguras e limpas (deprecação e abandonado típico, pontos de prostituição e venda de drogas) e presença de violência, por exemplo. A abordagem inicial do estudo ocorreu através do convite para participação em duas escolas estaduais localizadas em bairros pobres de Porto Alegre, uma delas na zona norte e a outra próxima a uma vila de papaleiros, e para instituições de atendimento governamentais e não-governamentais.

A amostra de crianças e adolescentes institucionalizados foi abordada em abrigos governamentais estaduais e municipais ou instituições não-governamentais ou filantrópicas da Grande Porto Alegre, nos quais os participantes residiam. Participaram do estudo nove instituições, sendo que seis são municipais, um estadual e um não-governamental. As unidades de abrigos estaduais acolhem cerca de 13 crianças e/ou adolescentes em residências de pequeno porte, sob os cuidados de monitores. As crianças e adolescentes utilizam recursos da comunidade próxima aos abrigos, como escola, centros de lazer, praças e atendimento de saúde. O abrigo municipal, que foi contexto para coleta de dados, tem médio porte, atendendo cerca de 30 crianças e/ou adolescentes (10 em cada residência), assistidos por educadores. Uma das instituições não-governamentais ou filantrópicas visitada era composta por três casas, com dez crianças de até 14 anos, vivendo sob o sistema de casa-lar, e cuidados por mães e

pais sociais. A outra instituição havia sido originalmente planejada para atender jovens gestantes e puérperas (e seus bebês). Entretanto, eventualmente, atende crianças e adolescentes vítimas de violência ou abandono. Esta contava, no período da coleta de dados, com cerca de 20 meninas de até 18 anos e cinco bebês, assistidos por uma equipe de educadores.

Para compor a amostra das crianças que viviam com a família, e freqüentavam escolas, foi realizado um sorteio nas turmas de segunda, quarta e sexta séries do ensino fundamental, nas escolas participantes do estudo. As crianças e adolescentes sorteadas nestas turmas foram convidadas a participar e todas as que concordaram foram incluídas. Todas crianças/adolescentes institucionalizados com idades entre sete e 16 anos, que estavam matriculados em escolas, e concordaram participar do estudo foram incluídos na amostra. Casos de participantes que não tinham condições cognitivas para entender os instrumentos, que foram detectados ao longo da aplicação, levaram os entrevistadores a interrompê-la, agradecendo o interesse.

Os participantes foram informados sobre a natureza do estudo e do uso dos dados coletados. Este procedimento visa à garantia da compreensão das características do estudo e dos direitos do participante, especialmente o caráter voluntário da participação. Quando a equipe de pesquisa detectou a necessidade de que algum participante recebesse atendimento psicológico, foi realizado encaminhamento.

A coleta de dados foi realizada pela equipe de pesquisa nas escolas dos participantes que vivem com suas famílias e na instituição para os que nela moravam. Para realização da entrevista e aplicação dos instrumentos foram necessários dois encontros com cada participante, no entanto algumas crianças menores necessitaram de três e até quatro encontros. No primeiro encontro, foi realizada uma breve apresentação da pesquisa e da equipe e, a seguir, a aplicação das escalas de afeto e multidimensional de satisfação de vida. No encontro seguinte, foi realizada, individualmente, a entrevista estruturada, a aplicação dos inventários de eventos estressores e de depressão infantil. O tempo de cada encontro variou de uma hora a uma hora e meia com cada criança.

## CAPITULO III

### RESULTADOS

Nesta seção, inicialmente estão apresentadas as análises estatísticas descritivas de frequências e percentagens dos dados biosociodemográficos dos participantes, relativos às suas famílias e escolas. Alguns resultados levaram à elaboração de análises, como teste *t* de Student, *Qui*-quadrado para verificação de diferenças entre grupos com relação a variáveis de interesse. São apresentados resultados relativos aos fatores considerados de risco: eventos estressores, afeto negativo e depressão e aos fatores de proteção: satisfação de vida e afeto positivo. Eventos de risco adicionais relacionados ao uso de drogas lícitas e ilícitas foram verificados e brevemente analisados. A tabulação e análise dos dados foi realizada com o Pacote Estatístico para Ciências Sociais, versão 12 para *Windows* (*SPSS 12.0*). Foram utilizados testes paramétricos levando em conta o tamanho da amostra e os tipos de variáveis. Nas comparações foi adotado um  $p < 0,05$  como nível de significância crítico. Depois de apresentar os resultados obtidos para fatores de risco e de proteção isoladamente ou entre eles, analisados por contexto e por sexo, foram realizadas correlações e regressões, com o objetivo de verificar as relações entre os fatores de proteção e de risco, além de verificar alguns preditores da satisfação de vida.

#### 3.1 Dados biosociodemográficos

A análise da entrevista estruturada revelou os dados biosociodemográficos que estão apresentados a seguir. Os participantes moram em média com 5,03 pessoas em suas casas ou espaços institucionais ( $SD=1,92$ ). A média de irmãos mencionada por participante foi de 3,89 ( $SD= 2,42$ ). Um teste *t* de Student revelou diferença significativa entre o número de irmãos das crianças institucionalizadas (G2) e as que vivem com as famílias (G1) [ $n= 292$ ];  $t(1, 290)=3,40$ ;  $p < 0,001$ ]. As crianças de G2 têm mais irmãos ( $M= 4,35$ ;  $SD= 2,49$ ) do que as que de G1 ( $M= 3,4$ ;  $SD= 2,24$ ). Das crianças que vivem com a família, 61 não têm os pais (casal) que moram juntos, enquanto 103 crianças institucionalizadas não têm os pais (casal) que moram juntos.

O tempo médio de institucionalização entre as crianças de G2 ( $n= 155$ ) foi de 35,79 meses ( $SD= 35,51$ ), sendo 103 em instituições estaduais (66,5%), 27 em não-governamentais (17,4%) e 25 em municipais (16,1%). Entre as crianças

que vivem em instituições ( $n= 153$ ), 92 (60,1%) têm irmãos vivendo com eles e 61 (39,9%) não têm irmãos no abrigo. Em relação à manutenção do contato com a família, 96 (62,3%) das crianças que moram em instituições mantêm contato freqüente (semanal, quinzenal ou pelo menos mensal) com a família, 58 (37,7%) não mantêm contato e um participante não respondeu.

Em relação à ocupação profissional do pai das crianças ( $N= 297$ ), 97 não sabem o que o pai faz, não conhecem ou o pai é falecido (32,7%), 30 trabalham na construção civil (10,1%), 21 não trabalha (7,1%), 19 fazem biscates (6,4%), 15 trabalham no comércio (5,1%), 8 são servidores públicos (2,7%), um é autônomo (0,3%), 88 informam outras ocupações profissionais variadas (29,6%), e 18 (6,1%) não responderam. Quanto à ocupação profissional da mãe das crianças ( $N= 297$ ), 77 são donas de casa (26,3%), 76 não sabe responder ou não conhece a profissão da mãe (25,6%), 58 trabalham em serviços domésticos e de limpeza (19,5%), 12 trabalham no comércio (4,0%), 6 fazem biscates (2,0%), 5 são servidoras públicas (1,7%), 44 informam outros trabalhos (14,8%), e 18 (6,1%) não responderam.

A escolaridade do pai e da mãe foi categorizada em: ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo, ensino superior incompleto e ensino superior completo. A Tabela 1 apresenta os percentuais da escolaridade dos pais e das mães dos participantes do estudo. Para verificar se houve diferença entre o nível de escolaridade do pai e da mãe das crianças institucionalizadas (G2) e das que moram com a família (G1) realizou-se o teste Qui-quadrado. No entanto, o número de crianças institucionalizadas que não sabiam a escolaridade do pai e da mãe foi muito alto em comparação com as de família, dificultando a realização da comparação. Optou-se por apresentar na Tabela 1 as freqüências da escolaridade dos pais de cada grupo. No entanto, verificou-se diferença significativa no nível escolaridade do pai ( $\chi^2=102,9$ ;  $gl=5$ ;  $p<0,001$ ) e da mãe ( $\chi^2=91,5$ ;  $gl=5$ ;  $p<0,001$ ) das crianças da família. Isso indica que os pais das crianças da família possuem maior nível de escolaridade que o dos pais das crianças institucionalizadas e predominante sendo de fundamental incompleto.

Tabela 1

*Percentuais da Escolaridade do Pai e da Mãe das Crianças do Estudo*

Escolaridade	Pai (%)		Mãe(%)	
	<i>Fam</i>	<i>Inst.</i>	<i>Fam.</i>	<i>Inst.</i>
Não sabe	31,2	82,6	24,1	81,8
Fundamental incompleto	58,0	7,6	63,5	9,8
Fundamental completo	5,8	4,2	7,3	5,6
Médio incompleto	0	0,7	0	0,7
Médio completo	3,6	4,9	4,4	2,1
Superior incompleto	1,4	0	0,7	0

### 3.2 Escola

Do total de participantes ( $N= 297$ ), 67 (22,6%) abandonaram a escola alguma vez e 15 (5,1%) foram expulsos. O número de repetência entre os participantes foi elevado ( $n=203 - 68,8\%$ ). Realizou-se um teste *Qui-quadrado* para avaliar diferença em relação à frequência de crianças repetentes por contexto. Foi encontrada diferença significativa ( $X^2=3,12; p<0,05$ ) entre os participantes de G1 (44,3%) e de G2 (55,7%). No entanto, entre os sexos não foi encontrada diferença significativa ( $p>0,05$ ; ♀= 47,3%; ♂= 52,7%). Dos que responderam quantas vezes repetiu o ano na escola, 116 não informaram ou não responderam, 114 repetiram uma vez, 52 duas vezes e 21 participantes repetiram três ou mais vezes.

Diante do alto número de repetentes na amostra total foram realizadas algumas análises inferenciais. Foi realizada uma análise univariada com todas as variáveis dependentes (depressão, afeto positivo, por exemplo) para verificar se havia interação entre as variáveis independentes (repetência e contexto de desenvolvimento). Como não houve interação ( $p>0,05$ ), foram realizadas análises separadas. Foi realizado um teste *t* de Student comparando o escore do Inventário de Depressão Infantil (CDI), das escalas de afeto positivo e negativo, de satisfação de vida e do inventário de eventos estressores entre as crianças que já repetiram e as não repetentes. Verificou-se diferença significativa do escore do CDI entre as crianças repetentes e as não repetentes [ $t(1, 286) = 3,60; p< 0,001$ ], sendo que a média das crianças repetentes ( $M= 12,05; SD= 8,60$ ) foi mais alta do que o das não repetentes ( $M= 8,87; SD= 6,01$ ). Também foi encontrada diferença

significativa no total de eventos estressores [ $t(1, 265) = 3,15; p < 0,01$ ]. As crianças que repetiram o ano ( $M = 24,13; SD = 9,40$ ) elencaram mais eventos estressores que as não repetentes ( $M = 20,06; SD = 10,20$ ). Houve diferença significativa na satisfação de vida [ $t(1, 271) = 2,56; p < 0,05$ ], sendo que as crianças repetentes ( $M = 192,77; SD = 24,72$ ) têm menor escore que as não repetentes ( $M = 201,05; SD = 24,93$ ). Ainda encontrou-se diferença significativa nos escores de afeto negativo [ $t(1, 286) = 3,16; p < 0,05$ ], sendo que o escore das crianças repetentes ( $M = 49,15; SD = 17,55$ ) foi maior que o das não repetentes ( $M = 42,07; SD = 17,34$ ). Entretanto, não houve diferença significativa ( $p > 0,05$ ) em relação ao escore da escala de afeto positivo entre ( $n = 285$ ) as crianças repetentes ( $M = 74,36; SD = 13,30$ ) e as não repetentes ( $M = 75,86; SD = 14,49$ ).

### 3.3 Eventos de risco adicionais: Drogas

Um dos eventos de risco identificado na entrevista estruturada foi o alto uso de bebida alcoólica pelos participantes do estudo. Quando questionadas se experimentaram bebida alcoólica ( $N = 297$ ), noventa e oito (ou seja mais de um terço da amostra, 33%) responderam que já experimentaram bebida alcoólica, 196 crianças responderam que não haviam experimentado (66%) e 3 não responderam (1%). Quanto à frequência em relação ao último mês ( $N = 297$ ), 276 não usaram (92,9%), 13 usaram de um a três dias (4,4%), 2 usaram de 4 a 19 dias (0,7%) e 6 não responderam (2%).

Em relação ao uso do cigarro ( $N = 297$ ), 226 responderam que não haviam experimentado (76,1%), 70 responderam que já experimentaram cigarro (23,6%) e um não respondeu (0,3%). Quanto à frequência em relação ao último mês ( $N = 297$ ), 278 não usaram (93,6%), 7 usaram de 20 dias ou mais (2,4%), 5 usaram de 1 a 3 dias (1,7%), 5 usaram de 4 a 19 dias (1,7%) e 2 não responderam (0,7%).

Alguns dados relacionados ao uso de drogas ilícitas também foram obtidos ( $N = 297$ ). Quando questionadas se experimentaram drogas ilícitas 271 responderam que não haviam experimentado (91,2%), 25 responderam que já experimentaram (8,4%) e um não respondeu (0,3%). Quanto à frequência em relação ao último mês ( $N = 297$ ), 293 não usaram (99,3%), 2 usaram de 1 a 3 dias (0,7%) e 2 não responderam (0,7%). As drogas ilícitas usadas foram: mais de um tipo de droga (12), loló (7), maconha (3), cola (1) e outras drogas (1). Alguns dados descritos quanto ao uso de drogas encontram-se descritos na Tabela 2.



Tabela 2

*Frequência de Ter ou Não Experimentado Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas*

	Álcool	Cigarro	Drogas ilícitas
Já experimentou	98(33%)	70(23,6%)	25(8,4%)
Não experimentou	196(66%)	226(76,1%)	271(91,2%)
Continuam usando*	15(5,1%)	17(5,8%)	2(0,7%)

Nota: \* Este número foi agrupado a partir das respostas relacionadas à frequência em relação ao último mês, revelando quantos participantes continuam consumindo a cada 20 ou mais dias no mês, 4 a 19 dias no mês e 1 a 3 dias no mês.

A Tabela 3 apresenta as frequências de ter experimentado drogas ou não por contexto de desenvolvimento, e verifica-se que as crianças da instituição experimentaram com maior frequência a todas as drogas.

Tabela 3

*Frequência de Ter ou Não Experimentado Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas Por Contexto de Desenvolvimento*

	Álcool		Cigarro		Drogas ilícitas	
	Fam.	Inst.	Fam.	Inst.	Fam.	Inst.
Já experimentou	7,9%	56,5%	2,1%	43,5%	0,7%	15,6%
Não experimentou	92,1%	43,5%	92,1%	43,5%	99,3%	84,4%

A Tabela 4 apresenta os dados em relação à manutenção do uso de drogas para cada contexto de desenvolvimento. Verifica-se que o grupo da instituição mantém o uso de drogas com mais frequência que as crianças das famílias.

Tabela 4

*Frequência da Manutenção do Uso de Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas Por Contexto de Desenvolvimento*

<i>Manutenção do uso de drogas</i>	<i>Álcool</i>		<i>Cigarro</i>		<i>Drogas ilícitas</i>	
	<i>Fam.</i>	<i>Inst.</i>	<i>Fam.</i>	<i>Inst.</i>	<i>Fam.</i>	<i>Inst.</i>
20 dias ou mais	-	-	0%	4,6%	-	-
4 a 19 dias no mês	1,5%	0%	0%	3,3%	-	-
1 a 3 dias no mês	2,2%	6,5%	0,7%	2,6%	0%	1,3%

A idade em que os participantes experimentaram pela primeira vez álcool, cigarro e drogas ilícitas variou de 5 a 14 anos. A Tabela 5 apresenta as médias de idade e desvios-padrão. Não se realizou uma análise da média de idade por contexto de desenvolvimento porque nem todas as crianças que experimentaram drogas souberam informar a idade quando isso ocorreu.

Tabela 5

*Médias e Desvios-Padrão da Idade que os Participantes Experimentaram Álcool, Cigarro e Drogas Ilícitas pela Primeira Vez*

<i>Droga</i>	<i>Média</i>	<i>SD</i>
Álcool	9,81	2,34
Cigarro	10,40	1,84
Ilícitas	10,48	2,15

### 3.4 Fatores de risco

Nesta seção, são apresentados, os resultados das análises realizadas dos fatores de risco considerados neste estudo: afeto negativo, frequência e impacto de eventos estressores e depressão. A escala de afeto negativo, subescala da escala de afeto (Giacomoni, 2002), obteve uma média de 46,98 pontos ( $SD= 17,71$ ) e o  $\alpha$  de Cronbach de 0,92. Neste estudo, considerou-se o afeto negativo como fator de risco e será apresentado nesta seção, ao passo que o afeto positivo será apresentado na seção relativa aos fatores de proteção. Este critério foi também utilizado porque a literatura trabalha com estes dois conceitos independentemente (Diener, Smith, & Fujita, 1995; Giacomoni & Hutz, no prelo; Watson, Clark &

Tellegen, 1988), devido à baixa correlação entre eles. Neste estudo, a correlação entre afeto positivo e negativo também foi baixa ( $r = -0,14$ ).

Um teste  $t$  de Student para comparar as médias da escala de afeto negativo entre os sexos ( $n = 290$ ) encontrou diferença significativa [ $t(1, 288) = 2,42; p < 0,05$ ], sendo que as meninas apresentaram médias mais altas ( $M = 49,59; SD = 18,54$ ) quanto ao afeto negativo que os meninos ( $M = 44,58, SD = 16,60$ ). Para comparar as médias de afeto negativo entre as crianças de contextos diferentes (G1 e G2;  $n = 290$ ) utilizou-se um teste  $t$  de Student que encontrou diferença significativa [ $t(1, 288) = 3,69; p < 0,001$ ]. As crianças de G2, que moram em instituição, apresentaram médias mais altas de afeto negativo ( $M = 50,64, SD = 17,85$ ) que as que vivem com a família (G1,  $M = 43,12; SD = 16,77$ ).

Outros fatores de risco investigados, neste estudo, foram os eventos estressores presentes na vida de crianças e adolescentes. Para tal, foi utilizado um inventário que realiza um levantamento de frequência e de impacto do evento na vida. Os resultados obtidos em relação à presença/ausência dos eventos estressores alcançou a média de 22,96 eventos ( $SD = 9,79$ ) para a amostra total ( $n = 269$ ). Os eventos estressores mais citados pelos participantes foram “*ter que obedecer às ordens de seus pais*” (85,2%), “*discutir com amigos(as)*” (72,9%), “*morte de outro familiar*” (71,8), “*rodar de ano na escola*” (69,2%), “*ter brigas com irmãos(ãs)*” (68%) e “*mudar de casa ou de cidade*” (65,8%). No entanto, os eventos estressores que ocorreram com maior frequência em cada grupo foram diferentes, conforme apresentado na Tabela 6. Através do teste  $t$  de Student, realizou-se uma análise comparativa das médias de eventos estressores entre meninos ( $M = 22,73; SD = 10,16$ ) e meninas ( $M = 23,20; SD = 9,41$ ) em relação ao número de eventos estressores e não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ). No entanto, ao comparar as médias de eventos estressores entre as crianças de contextos diferentes foi encontrada diferença significativa [ $t(1, 267) = 6,92; p < 0,001$ ]. As crianças de G2, que moram em instituição, apresentam médias mais altas de eventos estressores ( $M = 26,79; SD = 8,67$ ) que as que vivem com a família (G1,  $M = 19,16; SD = 9,37$ ).

Tabela 6

*Percentuais dos Eventos Estressores Ocorridos por Contexto de Desenvolvimento e para a Amostra Total*

<i>Eventos estressores</i>	<i>Grupo Instituição n = 155</i>	<i>Grupo Família n = 142</i>	<i>% da amostra total</i>
Ter problemas com professores	43,6*	31,7	37,8
A família ter problemas com a polícia	43,6	33,1	38,5
A família não ter dinheiro	66,9**	48,6	57,9
Discutir com amigos(as)	77,9*	67,6	72,9
Rodar de ano na escola	75,3*	62,7	69,2
Um dos pais ter filhos com outros parceiros	59,7*	45,1	30,6
Alguém da família perder o emprego	49	62,7*	55,7
Ter problemas e dúvidas quanto às mudanças no corpo e na aparência	36,9	33,8	35,4
Não ter amigos(as)	39,3	32,4	36
Alguém da família não conseguir emprego	48,6	52,8	50,7
Mudar de colégio	78,7***	43,7	61,6
Mudar de casa ou de cidade	70	61,3	65,8
Ter que trabalhar para ajudar a família	38***	19,1	28,9
Ser levado(a) para a FASE ou algum abrigo	100***	8,5	55,5
Ir para o conselho tutelar	60,8***	11,3	36,6
Morte de um dos pais	38,3***	12,7	25,8
Morte de irmãos(ãs)	34,9**	19,7	27,5
Morte de outro familiar	65,1	79,4*	72,1
Morte de amigo(a)	28,7	24,3	26,6
Ter que viver em abrigo	98***	10,6	55,7
Ter brigas com irmãos(ãs)	72,5	63,4	68
Ter familiares doentes ou deficientes	46	43	44,5
Não conhecer um dos pais	35,3***	14,4	24,7
Ter dormido na rua	41,3***	6,3	24,3
Ter amigos(as) doentes ou deficientes	45,3***	20,4	33,2
Não receber cuidado e atenção dos pais	44,3**	26,1	35,4
Ter algum familiar que usa drogas	48	38,7	43,4
Ter que obedecer às ordens dos pais	85,9	84,5	85,2
Ter crise nervosa	53,3	47,5	50,5

*Nota: \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001*

Tabela 6

*Percentuais dos Eventos Estressores Ocorridos por Contexto de Desenvolvimento e para a Amostra Total (Cont.)*

<i>Eventos estressores</i>	<i>Grupo Instituição n = 155</i>	<i>Grupo Família n = 142</i>	<i>% da amostra total</i>
Ter doenças graves ou lesões sérias	40,3*	29,3	34,9
Ter problemas com os outros pela raça	26***	10	18,5
Ter dificuldades de adaptação/ajustamento na escola	48,7***	21,3	35,4
Sofrer humilhação ou ser valorizado(a)	39,3	31,9	35,7
Sofrer castigos e punições	73,2***	40,1	57
Ter dificuldades em fazer amizades	60,1	76,1**	32,1
Um dos pais se casar novamente	36,8	33,1	35
Sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais	37,2**	20,4	29
Ser tocado(a) sexualmente contra a vontade	24,3**	11,3	18
Ser suspenso(a) da escola	8,5	16,8*	12,8
Ter sido adotado(a)	17	6,4	11,8
Ter mau relacionamento com colegas	32,2	32,4	32,3
Ser impedido (a) de ver os pais	34,2**	10,6	22,8
Ser expulso de casa	6,7	12	9,3
Ter algum familiar que bebe muito	54,1	51,4	52,8
Tirar notas baixas na escola	62,4	65,7	64
Ficar pobre	53,7***	28,4	41,4
Usar drogas	18,8**	7,1	13,1
Um dos pais ter que morar longe	34,2	35,2	34,7
Envolver-se em brigas com agressão física	58,4***	39,4	49,1
Ser estupro(a)	8,7	4,9	6,9
Ser rejeitado (a) pelos familiares	19	7	13,1
Ser assaltado(a)	19,5	18,3	18,9
Ser xingado(a) ou ameaçado(a) verbalmente por professores	30,2	20,6	25,5
Separação dos pais	61,2**	45,8	53,6
Ser expulso(a) da escola	6,7	8,5	7,6
Ser expulso(a) da sala de aula pela professora	30,9*	20,4	25,8
Ter sofrido algum tipo de violência	32,2**	18,3	25,4
Terminar o namoro	38,9**	23,9	31,6
Sentir-se rejeitado(a) por colegas e amigos(as)	23,5	26,8	25,1
Sofrer acidente	30,2	20,4	25,4

*Nota: \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001*

Realizou-se um *Qui-quadrado* para verificar diferença na frequência dos eventos estressores entre sexos. A Tabela 7 apresenta a frequência dos eventos por

sexo, e indica as diferenças significativas. Nos demais eventos, não foi encontrada diferença significativa em relação à frequência dos eventos por sexo ( $p > 0,05$ ).

Tabela 7

*Percentuais da Frequência dos Eventos Estressores que Apresentaram Diferença Significativa por Sexo*

Eventos estressores	Feminino n = 142	Masculino n = 155	% da amostra total
Ter problemas e dúvidas quanto às mudanças no corpo e aparência	42,3*	28,9	35,4
Morte de irmãos(ãs)	34,0*	21,0	27,5
Ter familiares doentes ou deficientes	51,4*	38,0	44,5
Ter problema com outros pela sua raça	26,1***	11,3	18,5
Ser tocado(a) sexualmente	24,3*	12,7	18,3
Ser suspenso(a) da escola	3,5	21,3***	12,7
Ter algum familiar que bebe muito	60,7**	45,3	52,8
Ser assaltado(a)	12,8	24,7**	18,9
Ser expulso(a) da escola	4,3	10,7*	7,6
Ser expulso(a) da sala de aula pela professora	19,1	32,0*	35,8
Sofrer acidente	18,4	32,0**	25,4

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

A fim de realizar uma análise baseada mais detalhada por contexto de ocorrência dos tipos de eventos estressores listados no Inventário (Anexo E), foi realizada um agrupamento em três categorias: família - relacionada aos eventos relativos à família -, escola e domínio pessoal. Para realizar comparações entre as médias de frequência de eventos estressores entre as categorias calculou-se um escore padronizado. Este procedimento foi necessário visto que as categorias têm número de itens diferentes. Assim, efetuou-se o somatório bruto da frequência dos eventos estressores de cada categoria e este valor foi dividido pelo número de itens pertencentes a ela. Com estas categorias foi realizada uma análise multivariada e não se verificou interação ( $p > 0,05$ ) das variáveis independentes (sexo X contexto de desenvolvimento).

Tendo em vista tais resultados, optou-se por realizar testes *t* de Student com as categorias criadas, comparando em relação aos sexos e contextos de desenvolvimento. Realizou-se, então, uma análise comparativa das médias da categoria família e pessoal por sexos e não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ). Mas foi encontrada diferença significativa em relação à categoria escola [ $t(1, 285) = 1,94$ ;  $p < 0,05$ ] entre os sexos. Os meninos ( $M = 0,40$ ;  $SD = 0,225$ )

tiveram média mais alta na categoria escola que as meninas ( $M= 0,35$ ;  $SD= 0,216$ ), indicando que os meninos tiveram mais eventos estressores na escola que as meninas.

A seguir, realizou-se uma análise comparando as médias das categorias por contexto de desenvolvimento. Foi encontrada diferença significativa entre os contextos em relação à categoria família [ $t(1, 281) = 4,09$ ;  $p<0,001$ ]. As crianças que vivem em instituições (G2;  $M= 0,45$ ;  $SD= 0,166$ ) tiveram média mais alta nesta categoria que as que de G1 ( $M= 0,37$ ;  $SD= 0,166$ ). Também foi encontrada diferença significativa em relação à categoria escola [ $t(1, 287) = 3,99$ ;  $p < 0,001$ ] entre as crianças que vivem em instituições (G2;  $M= 0,43$ ;  $SD= 0,223$ ) e as que moram com a família (G1;  $M= 0,32$ ;  $SD= 0,209$ ). Ainda foi encontrada diferença significativa em relação à categoria pessoal [ $t(1, 281) = 9,24$ ;  $p<0,001$ ] entre as crianças que vivem em instituições e as que moram com a família. As crianças que vivem em instituições ( $M= 0,45$ ;  $SD= 0,165$ ) tiveram média mais alta na categoria pessoal do que as de G1 ( $M= 0,26$ ;  $SD= 0,179$ ). Tais dados indicam que as crianças que moram em abrigos (G2) tiveram mais eventos estressores relacionados à família, à escola e ao domínio pessoal que as crianças que moram com a família (G1).

Realizou-se também uma análise do impacto dos eventos ocorridos (intensidade do estresse vivido/sentido) pelos participantes. Os eventos estressores tido como os mais estressantes foram: *morte dos pais* ( $M=4,21$ ), *ser estuprado* ( $M=4,14$ ), *ser rejeitado por familiares* ( $M=4,07$ ), *morte de amigos* ( $M=4,06$ ), *ter sofrido algum tipo de violência* ( $M=4,03$ ) e *ser tocado sexualmente contra vontade* ( $M=4,00$ ). Segue, ainda as análises comparando a média de impacto percebido pelas crianças, por sexo e por contexto de desenvolvimento, utilizando teste  $t$  de Student. Foi encontrada diferença significativa por sexo, em relação à impacto dos seguintes eventos estressores. A Tabela 8 apresenta os eventos, os resultados do teste  $t$  de Student e as médias e desvios-padrão do impacto dos eventos estressores por sexo.

Tabela 8

*Médias (Desvios-Padrão) do Impacto dos Eventos Estressores por Sexo que Apresentaram Diferença Significativa*

<i>Evento</i>	<i>n</i>	<i>t (gl)</i>	<i>Fem</i>		<i>Masc</i>	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ter problemas com professores	110	3,00 (1, 108)	3,49**	1,48	2,69	1,24
Discutir com amigos(as)	214	2,69 (1, 212)	3,36*	1,32	2,89	1,24
Rodar de ano na escola	202	2,10 (1, 200)	3,50*	1,39	3,07	1,51
Ser levado(a) para a FASE ou algum abrigo	161	2,60 (1, 159)	3,22*	1,70	2,67	1,64
Ir para o conselho tutelar	107	1,98 (1, 105)	3,56*	1,63	2,96	1,45
Não receber cuidado e atenção dos pais	105	2,40 (1, 103)	3,97*	1,32	3,30	1,51
Ter que viver em abrigo	163	2,50 (1, 161)	2,92*	1,71	2,29	1,54
Ter algum familiar que usa drogas	129	2,03 (1, 127)	4,00*	1,39	3,47	1,57
Ter doenças graves ou lesões sérias	101	1,93 (1, 99)	3,81*	1,50	3,22	1,50
Ter problemas com os outros pela sua raça	54	2,00 (1, 52)	3,65*	1,37	2,82	1,46
Tirar notas baixas na escola	189	2,03 (1, 187)	3,42*	1,43	3,00	1,38
Ficar pobre	117	2,18 (1, 115)	3,58*	1,48	2,98	1,47
Terminar o namoro	91	2,81 (1, 79)	3,61**	1,46	2,72	1,52
Ser estuprado(a)	22	2,26 (1, 20)	3,71	1,85	4,88*	0,35
Morte de amigo(a)	78	2,57 (1, 76)	3,78	1,25	4,38*	0,75

*Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01*

Foi encontrada diferença significativa por contexto de desenvolvimento, em relação ao impacto dos eventos estressores. Na Tabela 9 são apresentados os resultados do teste *t* de Student e as médias e desvios-padrão.



Tabela 9

*Médias (Desvios-Padrão) do Impacto dos Eventos Estressores por Contexto de Desenvolvimento que Apresentaram Diferença Significativa*

<i>Evento</i>	<i>n</i>	<i>t (gl)</i>	<i>Instituição</i>		<i>Família</i>	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A família ter problemas com a polícia	112	2,32 (1, 110)	3,57*	1,44	2,96	1,26
Um dos pais ter filhos com outros parceiros	154	4,57 (1, 152)	2,97***	1,64	1,91	1,22
Não ter amigos (as)	105	2,22 (1, 103)	2,97	1,23	3,57*	1,47
Ser levado(a) para a FASE ou algum abrigo	161	2,50 (1, 159)	2,87	1,69	3,91*	1,30
Ter que viver em abrigo	163	3,11 (1, 161)	2,49	1,60	3,56**	1,26
Envolver-se em brigas com agressão física	142	2,20 (1, 140)	3,39	1,43	3,93*	1,37
Ser expulso(a) da sala de aula pela professora	75	2,60 (1, 73)	2,57	1,55	3,41*	1,24

*Nota: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001*

Em relação aos eventos estressores, os demais eventos não apresentaram diferença significativa entre os sexos e os contextos de desenvolvimento ( $p > 0,05$ ). No entanto, apesar de nenhum dos demais eventos apresentarem diferença significativa entre os contextos, alguns eventos se mostraram muito estressantes para os participantes que os vivenciaram. Entre esses eventos estão: não conhecer um dos pais, ter dormido na rua, ter crise nervosa, sofrer humilhação ou ser desvalorizado(a), sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais, ter algum familiar que bebe muito, ser rejeitado(a) pelos familiares, ser assaltado(a), ser xingado(a) ou ameaçado(a) verbalmente por professores(as), separação dos pais, ser expulso da escola e sofrer acidente. Os eventos classificados como totalmente estressantes para ambos os sexos e contextos de desenvolvimento foram: morte de um dos pais, irmãos(ãs) e familiares, ser tocado(a) sexualmente contra a vontade, ser impedido(a) de ver os pais, ser expulso de casa, envolver-se em brigas com agressão física, ter sofrido algum tipo de violência e sofrer acidente.

Não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ) apenas por contexto de desenvolvimento, em relação ao impacto dos seguintes eventos estressores: não ter problemas com professores, discutir com amigos(as), rodar de ano na escola, ir

por conselho tutelar, morte de um amigo(a), não receber cuidado e atenção dos pais, ter algum familiar que usa drogas, ter doenças graves ou lesões sérias, ter problemas com os outros pela sua raça, tirar notas baixas, ficar pobre, ser estupro(a) e terminar o namoro. Entre esses eventos, alguns foram percebidos por ambos os contextos de desenvolvimento como muito estressantes, são eles: rodar de ano, morte de um amigo(a), não receber cuidado e atenção dos pais, ter doenças graves ou lesões sérias e ser estupro(a).

Em relação ao impacto dos eventos estressores: a família ter problemas com a polícia, um dos pais ter filhos com outros parceiros, não ter amigos (as), envolver-se em brigas com agressão física e ser expulso(a) da sala de aula pela professora não foi encontrada diferença significativa por sexo ( $p > 0,05$ ). Todavia, os eventos: a família ter problemas com a polícia e envolver-se em brigas com agressão física, foram percebidos por ambos os sexos como muito estressantes.

Outro fator de risco, também considerado neste estudo, foi a depressão, cuja avaliação foi realizada através do Inventário de Depressão Infantil (*Child Depression Inventory* – CDI). Os escores obtidos alcançaram uma média de 11,1 pontos ( $SD = 8,02$ ) e a consistência interna, calculada através do *alpha* de Cronbach, foi de 0,86. Foi utilizado um teste *t* de Student para verificar diferença entre sexos e entre os contextos. Realizando uma análise comparativa das médias do CDI ( $n = 289$ ) entre meninos ( $M = 10,70$ ;  $SD = 7,34$ ) e meninas ( $M = 11,52$ ;  $SD = 8,69$ ) não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ). Também utilizando o teste *t* de Student, realizou-se uma análise comparativa das médias do CDI por contexto ( $n = 289$ ). Foi encontrada diferença significativa [ $t(1, 287) = 4,36$ ;  $p < 0,001$ ]. As crianças que vivem em instituição – G2 apresentam médias mais altas do CDI ( $M = 13,02$ ;  $SD = 8,45$ ) que as que moram com a família – G1 ( $M = 9,05$ ;  $SD = 7$ ). Levando em conta o ponto de corte de 19 pontos de Kovacs (1992), para indicar que os participantes apresentam sinais de depressão, apenas 16,2% da amostra apresentou estes sinais. Das crianças institucionalizadas 22,1% e 10,7% das crianças que moram com a família têm sintomas depressivos.

### 3.5 Fatores de proteção

A seguir, são apresentados os resultados referentes aos fatores de proteção considerados neste estudo: satisfação de vida e afeto positivo. A média obtida para a variável satisfação de vida foi de 195,16 pontos ( $SD = 25,26$ ). Em uma análise realizada para avaliação da consistência interna neste estudo, a escala

multidimensional de satisfação de vida obteve um *Alpha de Cronbach* de 0,90, confirmando características psicométricas adequadas para medir satisfação de vida. Foi calculado também o *Alpha de Cronbach* de cada um dos domínios da escala: *self* ( $\alpha = 0,76$ ), *selfcomparado* ( $\alpha = 0,78$ ), não-violência ( $\alpha = 0,52$ ), família ( $\alpha = 0,70$ ), amigos ( $\alpha = 0,62$ ) e escola ( $\alpha = 0,77$ ).

Um teste *t* de Student comparou as médias de satisfação de vida entre os sexos, sendo que não foi encontrada diferença significativa ( $n = 274$ ;  $p > 0,05$ ). Os meninos apresentaram média de 196,97 pontos ( $SD = 25,79$ ) quanto à satisfação de vida e as meninas obtiveram média de 193,1 ( $SD = 24,58$ ). Na seqüência, fez-se um teste *t* de Student e verificou-se que, ao comparar as médias de satisfação de vida ( $n = 274$ ) entre crianças que vivem em instituição (G2;  $M = 193,21$ ;  $SD = 25,99$ ) e crianças de G1 ( $M = 197,21$ ;  $SD = 24,41$ ), que moram com a família, não foi encontrada diferença significativa ( $p > 0,05$ ).

Foram realizados ainda testes *t* de Student para comparar diferença de sexo em relação a cada domínio da escala multidimensional de satisfação de vida: *self*, *selfcomparado*, não-violência, família, amigos e escola. Foi encontrada diferença significativa entre os sexos para os domínios: não-violência [ $t(1, 293) = 2,26$ ;  $p < 0,05$ ] e família [ $t(1, 289) = 2,48$ ;  $p < 0,05$ ]. Os meninos ( $M = 15,94$ ;  $SD = 3,21$ ) apresentaram média mais alta que as meninas ( $M = 15$ ;  $SD = 3,86$ ) no domínio família. No domínio não-violência também os meninos ( $M = 47,65$ ;  $SD = 6,80$ ) apresentaram médias mais altas que as meninas ( $M = 45,41$ ;  $SD = 8,44$ ). Não foi encontrada diferença significativa entre sexo para os domínios: *self*, *selfcomparado*, amigos e escola ( $p > 0,05$ ). No domínio *self* ( $n = 293$ ), os meninos apresentaram média de 38,25 pontos ( $SD = 6,98$ ) e as meninas, média de 38,04 ( $SD = 6,57$ ). No fator *selfcomparado* ( $n = 291$ ) os meninos apresentaram média de 24,76 pontos ( $SD = 7,20$ ) e as meninas obtiveram média de 24,30 ( $SD = 6,68$ ). No fator amigos ( $n = 293$ ), os meninos apresentaram média de 40,54 pontos ( $SD = 6,55$ ) e as meninas obtiveram média de 40,13 ( $SD = 6,22$ ). No domínio escola, ( $n = 291$ ) os meninos apresentaram média de 29,38 pontos ( $SD = 5,12$ ) e as meninas obtiveram média de 29,61 ( $SD = 4,44$ ).

Foi realizado teste *t de Student* para comparar as médias dos domínios da escala multidimensional de satisfação de vida entre as crianças dos diferentes contextos (família e instituição). No entanto, não foi encontrada diferença significativa entre os contextos em relação aos domínios da escala ( $p > 0,05$ ). A

Tabela 10 apresenta as médias e desvios-padrão por contexto de desenvolvimento (G1 - família e G2 - instituição) de todos os domínios da escala.

Tabela 10

*Médias, Desvios-padrão e n por Contexto de Desenvolvimento dos Domínios da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida*

<i>Domínio</i>	<i>Grupo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Self</i>	G1	140	38,58	6,64
	G2	153	37,75	6,90
<i>Selfcomparado</i>	G1	142	25,37	6,72
	G2	149	23,76	7,09
<i>Não-violência</i>	G1	142	15,50	3,50
	G2	153	15,48	3,62
<i>Família</i>	G1	140	47,17	7,58
	G2	148	46,03	7,79
<i>Amigos</i>	G1	139	40,81	6,14
	G2	154	39,92	6,60
<i>Escola</i>	G1	140	29,47	4,84
	G2	151	29,51	4,78
<i>Total</i>	G1	134	197,21	24,41
	G2	140	193,21	25,99

Afeto positivo foi o outro fator de proteção considerado no estudo. Os escores desta variável são obtidos através da análise de uma das subescalas que compõe a escala de afeto (Giacomoni, 2002). A escala de afeto é formada por duas subescalas: a escala de afeto positivo e a escala de afeto negativo. A seguir são apresentadas as análises realizadas desta subescala.

Os resultados obtidos da escala de afeto positivo apresentaram uma média de 74,82 pontos ( $SD= 13,68$ ) e a consistência interna, calculada através do *alpha* de Cronbach de 0,86. Testes *t* de Student foram realizados para comparar a média entre sexos e contextos de desenvolvimento. Realizando uma análise comparativa das médias de afeto positivo ( $n= 287$ ) entre meninos ( $M= 75,14$ ;  $SD= 14,12$ ) e meninas ( $M= 74,47$ ;  $SD= 13,23$ ) e entre ( $n= 287$ ) entre crianças de G2 - que vivem em instituição ( $M= 75,58$ ;  $SD= 13,53$ ) e crianças de G1 - que moram com a família ( $M= 75,09$ ;  $SD= 13,88$ ) não foram encontradas diferenças significativas ( $p>0,05$ ).

### 3.6 Correlações entre fatores de risco e de proteção

Verificou-se, através de um Teste de Pearson, uma correlação positiva moderada ( $p<0,001$ ) entre o CDI e a escala de afeto negativo ( $r= 0,45$ ;  $n= 284$ ),

entre o CDI e o inventário de eventos estressores ( $r= 0,39$ ;  $n= 265$ ) e entre a escala de eventos estressores e a escala de afeto negativo ( $r= 0,43$ ;  $n= 264$ ). Estes resultados indicam que quanto mais altos os índices de depressão em uma criança, maior o afeto negativo e o número de eventos estressores. Ainda, verificou-se uma correlação negativa ( $p<0,001$ ) entre o CDI e a escala multidimensional de satisfação de vida ( $r= - 0,41$ ;  $n= 269$ ), entre a escala multidimensional de satisfação de vida e a escala de afeto negativo ( $r= -0,43$ ;  $n= 268$ ). Portanto, quanto maior o nível de satisfação de vida de uma criança, menor será seu índice de depressão e de afeto negativo.

### 3.7 Regressão

Através de uma regressão múltipla linear (Modelo *Enter*), foram verificados preditores para a satisfação de vida. Para a análise deste modelo foram utilizados os escores de afeto negativo e afeto positivo, a frequência de eventos estressores e o índice de depressão. O modelo foi significativo e as variáveis afeto negativo e positivo, eventos estressores e depressão confirmaram serem preditoras, explicando 47% da variância da variável satisfação de vida ( $R^2 = 0,47$ ;  $p<0,001$ ). A Tabela 11, a seguir, apresenta os resultados da regressão realizada.

Tabela 11

*Resultados dos Preditores da Satisfação de Vida (n=237)*

<i>Variável</i>	$\beta$	<i>p</i>
Afeto positivo	0,494	0,001
Afeto negativo	-0,219	0,001
Depressão	-0,179	0,002
Eventos estressores	-0,092	0,093*

*Nota:  $\beta$ = coeficiente Beta; \* tendencialmente significativo*

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO

O presente estudo visou a investigar eventos de risco e de proteção em crianças e adolescentes que freqüentam a escola e vivem com a família em comparação com aqueles que vivem em abrigos. Os resultados confirmaram que tanto as crianças institucionalizadas como as que moram com a família apresentam fatores de risco, mas também de proteção. Ambos os fatores estão presentes nos contextos nos quais as crianças convivem, nas relações que estabelecem, e são devidos, também às suas características pessoais. Apesar das adversidades vividas e presentes na vida dessas crianças e adolescentes, evidencia-se a presença de processos de resiliência desencadeados pelos recursos internos, pela rede de apoio social e afetivo e pela coesão ecológica presente nos contextos nos quais as crianças estão inseridas. Para chegar a tais conclusões foram realizadas análises de variáveis consideradas como risco e proteção neste estudo. Segue a discussão dos eventos estressores, assinalando os riscos e, posteriormente, são discutidos os fatores de proteção.

#### 4.1 Fatores de risco

Os fatores de risco examinados, neste estudo, foram: a freqüência e o impacto de eventos estressores, depressão e afeto negativo.

##### 4.1.1 Eventos estressores

Neste estudo, inúmeros eventos estressores foram constatados como freqüentes na história de cada criança desta amostra. De um total de 60 eventos estressores possíveis cada criança informou ter vivenciado em média vinte eventos em sua vida. A amostra deste estudo, apresentou, no entanto, variação nos tipos de eventos nas respostas sobre freqüência e na avaliação do impacto atribuído aos eventos estressores. Contudo, é importante levar em conta que, ainda sob extrema adversidade, as pessoas não são apenas vítimas. São também seres humanos que estão engajados na sobrevivência, cuidado e crescimento, apesar das dificuldades enfrentadas (Punamäki, Qouta, Sarraj, & Montgomery, 2006). É necessário ainda considerar a percepção que a pessoa tem do evento estressor. Pois dependendo disso, ela lidará mais ou menos facilmente com tais situações, dependendo de suas características individuais e o suporte afetivo e social que

possui. Por isso, neste estudo, também se investigou o impacto dos eventos estressores vividos pelos participantes e este aspecto será discutido no decorrer desta seção.

#### 4.1.1.1 Eventos estressores e contextos de desenvolvimento

Os eventos estressores mais citados pelos participantes, levando em consideração todos os eventos de maneira geral, independente do contexto de desenvolvimento (ver Tabela 4 na seção Resultados) estão relacionados ao contexto escolar e familiar das crianças e adolescentes. Este resultado talvez se deva, pela escola e pela família, representarem os microsistemas nos quais esta população mais convive e estabelece relações. Porém, quando foram utilizadas as categorias de eventos (família, escola e pessoal), as crianças institucionalizadas apresentaram mais eventos estressores em todas as categorias. Esse resultado confirma o fato de que as crianças institucionalizadas tiveram também uma média maior no número de eventos estressores.

O evento estressor mais freqüente na amostra total estudada foi “*ter que obedecer às ordens de seus pais*”. Este resultado pode ser explicado pelo fato de crianças e adolescentes institucionalizados ou de família se mostrarem incomodados, quando são chamados a obedecer ordens ou quando alguém aponta os limites a serem respeitados (Steinberg, 1999). Outro evento estressor muito freqüente foi a *morte de outro familiar*. Pelos relatos na entrevista com os participantes, estes eventos foram, em geral ligados a episódios de violência, como assassinatos e brigas e, também, a doenças, por exemplo, AIDS. De acordo com Walker e colaboradores (2007), o número de crianças expostas à violência em países em desenvolvimento é muito grande. A exposição a tais eventos aumenta os níveis de estresse pós-traumático, agressividade, problemas de atenção e depressão. Segundo estes pesquisadores, o efeito negativo da exposição à violência pode ser maior quando não há coesão familiar ou um dos cuidadores tem problemas emocionais. No entanto, experiências escolares positivas para tais crianças e orientação e suporte para suas famílias, podem aumentar os níveis de competência sócio-emocional.

Os eventos “*ter brigas com irmãos(ãs)*” e “*discutir com amigos(as)*” foram freqüentes para as crianças de ambos contextos e demonstram que há dificuldades no relacionamento com amigos e irmãos, o que gera estresse freqüente tanto para crianças institucionalizadas como para as que moram com a

família. Crianças que vivem em instituição podem colocar o relacionamento com os amigos, como se estes estivessem no lugar dos irmãos, pelo menos pela proximidade física e convivência. Dell'Aglio (2000) também verificou que o desentendimento com pares e irmãos foi um dos eventos mais frequentes citados pelas crianças institucionalizadas. Em um estudo realizado por Finkelhor, Turner e Ormrod (2006), com 2030 crianças e adolescentes, foi observado que a violência entre irmãos comparada à violência entre pares mostrou-se com maior probabilidade de ocorrer como uma condição crônica. Ser vítima de violência de irmãos foi associado a sintomas que podem indicar efeitos traumáticos tanto em crianças como em adolescentes. No entanto, os autores não descartam a possibilidade de que outros fatores possam contribuir para a ocorrência de brigas e discussões entre os irmãos e pares. Os fatores mais citados por eles foram temperamentos irritáveis e supervisão dos pais inadequada.

No presente estudo, todavia não se considerou que a briga de irmãos seja um evento crônico, apenas constatou-se que ele ocorre com grande frequência em ambos os contextos. Diante desses apontamentos, talvez esse evento mereça maior atenção de profissionais da saúde e da educação, verificando se ele está gerando algum prejuízo para a criança. Todavia, as brigas com irmãos e pares podem ser entendidas como acontecimentos presentes ao longo do desenvolvimento da vida de crianças e adolescentes, funcionando como um laboratório de experiências relacionais. É preciso verificar cada caso, pois o relacionamento entre pares e irmãos também é apontado como fator de proteção (Bolsoni, 2000; Lisboa, 2005). Com irmãos e pares, as crianças trocam, dividem, empurram, mantêm contatos físicos como expressões de afeto (carícias, beijos e abraços). Tais comportamentos e trocas revelam aspectos importantes na socialização e no desenvolvimento humano (Poletto & Koller, no prelo).

Diante dos eventos estressores apresentados, parece que contestar *as ordens dos pais* e *brigar com irmãos* podem ser eventos que se relacionam fortemente nesta amostra, mesmo para aqueles que vivem em instituições. Tais eventos podem estar relacionados às características das famílias (falta de manejos e supervisão inadequada dos cuidadores) como também das crianças estudadas (temperamento, agressividade, irritação) (Finkelhor, Turner, & Ormrod, 2006). Além disso, é importante prestar atenção ao acúmulo de eventos estressores, pois segundo Walker e colaboradores (2007), eles podem comprometer o



desenvolvimento, especialmente se as pessoas não tiveram fatores de proteção que possam atenuar o impacto das adversidades.

#### 4.1.1.2 Eventos estressores e variáveis demográficas

Um evento estressor muito citado pelas crianças da amostra foi “*mudar de casa ou de cidade*” que pode estar relacionado às mudanças relacionais e pelas condições econômicas da família. Conforme Mota, Franco e Motta (1999), a migração é um complexo fenômeno que envolve a mudança permanente de endereço e, geralmente, o estresse psicológico está presente e associado a este evento. Ademais, mudanças nos ambientes físico e cultural podem alterar os padrões habituais de funcionamento biológico e emocional. Além disso, as crianças de instituição podem também mencionar o evento de mudar de casa ou de cidade pela situação de mudar de casa para um abrigo, ou mesmo de passar por diversas instituições.

Diversos fatores poderão interferir no processo de adaptação a uma nova cidade ou residência, tais como: nível educacional dos pais, o grau de assimilação cognitiva e social e, a presença de apoio social e afetivo. Entretanto, é inerente o caráter estressante deste evento que vulnerabiliza a criança. As crianças migrantes foram, em geral, consideradas mais isoladas, ansiosas e agressivas (Mota, Franco, & Motta, 1999). Apesar de sabido do impacto provocado pela mudança de residência ou de cidade, é importante considerar fatores ambientais e os recursos pessoais da criança, antes de considerar este evento como fator de risco.

Outros aspectos investigados relacionados às variáveis demográficas foram o nível de escolaridade e a ocupação profissional do pai e da mãe. Neste estudo, os pais e mães dos participantes alcançaram poucos anos de escolaridade e as atividades profissionais são simples e não exigem muita qualificação. Os pais e mães daqueles que vivem com a família têm mais anos de escolaridade que os das crianças institucionalizadas, embora ainda sejam poucos anos de escolaridade (ver Tabela 1 na seção Resultados). A literatura (Bordin, Paula, Nascimento, & Duarte, 2006; Walker et al., 2007) tem assinalado que o nível de escolaridade e o *status* da ocupação profissional dos pais de famílias pobres podem ser considerados fatores de risco e gerar vulnerabilidades ao desenvolvimento das crianças.

#### 4.1.1.3 Eventos estressores e gênero

A comparação entre os sexos quanto à frequência de eventos estressores não revelou diferença significativa. Tanto as meninas como os meninos possuem uma média de eventos aproximada. Um estudo realizado com jovens no sul do país também não encontrou diferença significativa entre os sexos em relação à frequência de eventos estressores (Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglia, 2004).

Embora no presente estudo não se tenha encontrado diferença entre os sexos na média de eventos, os eventos mais frequentes relatados pelos meninos se relacionam à escola, violência e sofrer acidentes. Já, os citados pelas meninas se referem a eventos envolvendo familiares: *doença de alguém, familiar que bebe e morte de irmãos*. Tais eventos relacionados a doenças ou violência são presentes na vida de muitas crianças e alguns autores (Koller, & De Antoni, 2004; Poletto, Wagner, & Koller, 2004) apontam que esses eventos que podem funcionar como fatores de risco (ver Tabela 6 na seção Resultados).

*Ter um familiar que bebe* foi um evento estressor frequente citado pelas meninas do estudo. Segundo Krestan e Bepto (1995), quando há alcoolismo entre seus membros, a família já não consegue desempenhar algumas de suas funções primordiais, que é garantir a segurança emocional e física da criança. As meninas deste estudo ainda mencionaram eventos pessoais, tais como: *“ter problemas e dívidas quanto às mudanças no corpo e aparência”* e *“ter problemas com os outros pela sua raça”* como eventos estressores frequentes. As mudanças características tanto biológicas como psicológicas que ocorrem no corpo durante a adolescência podem provocar estresse (Cole & Cole, 2004) e neste estudo, apareceu com frequência entre os eventos estressores apontados pelas meninas. As participantes do estudo indicaram como frequente o evento envolvendo discriminação racial. Vários estudos têm ainda sinalizado para a presença de discriminação racial nas escolas (Carvalho, 2004; Maggie, 2006) e evidencia-se a necessidade de trabalhar mais claramente essa temática nas escolas.

Ao analisar os grupos de eventos (família, escola e pessoal) ocorridos por sexo em crianças de contextos diferentes não foi observada diferença significativa entre os sexos nas categorias família e pessoal. No entanto, os meninos tiveram mais eventos estressores relacionados à escola que as meninas. Os eventos estressores ocorridos no microsistema escola mais citados pelos meninos foram: *ser expulso da sala pela professora, ser suspenso e expulso da*

*escola*. Este aspecto pode ser reflexo de reais dificuldades de aprendizagem dos meninos, mas também não se pode deixar de lado as concepções da escola a este respeito e o que ela espera deles. Ao mesmo tempo, é importante questionar se a escola está percebendo a ocorrência dos eventos estressores vivenciados pelos meninos. Em um estudo com 243 crianças de ambos os sexos que objetivou conhecer quem são os meninos que fracassam na escola, Carvalho (2004) verificou que o desempenho escolar dos meninos era significativamente inferior ao das meninas. Além disso, os meninos eram mais encaminhados para atividades de reforço e rotulados pela escola como indisciplinados. A autora alerta para a necessidade de levar em conta os aspectos de aprendizagem e comportamento em suas complexas inter-relações, de maneira que se questione o quanto a escola também tem participação nesse processo. A teoria bioecológica, ao estudar o desenvolvimento humano, a importância de levar em conta os aspectos da pessoa, as relações significativas (processos proximais) que estabelece, os contextos nos quais convive e recebe influências diretas e indiretas e, em que momento no ciclo vital os eventos ocorrem (Bronfenbrenner, 2004). Tomando desse ângulo, as relações existentes no microsistema escolar poderão ser entendidas de maneira mais clara, uma vez que nele ocorrem diversos fenômenos que influenciam o desenvolvimento das crianças. Especialmente por quê, de acordo com Henderson e Milstein (1996), o microsistema escolar pode representar para as crianças uma alternativa de apoio, que não encontram, muitas vezes, em seu microsistema familiar.

Além dos eventos estressores relacionados à escola, *ser assaltado e sofrer acidente* também foram eventos frequentes citados pelos meninos. Tais eventos envolvem, de certa maneira, o contexto do qual fazem parte, infelizmente marcado pela violência. Segundo Heinemann e Verner (2006) mais de 140 mil homicídios ocorrem na América Latina por ano, este número é o dobro da média mundial. Além disso, ao selecionar indicadores como taxas de homicídios, ferimentos, assaltos e o tamanho do setor privado de segurança, é possível inferenciar que diversos países da América Latina apresentam sinais semelhantes a uma guerra, apesar de estar formalmente em paz. De acordo com um relatório da Organização Pan-americana de Saúde (2001), os adolescentes correspondem a cerca de 20% da população do país e contribuem com 3% da mortalidade geral, com marcante predominância de mortes masculinas, sobretudo por acidentes e violências. Em 1998, as causas externas determinaram 47% dos óbitos entre 10 e

14 anos de idade e 68% entre 15 e 19 anos, com participação masculina respectivamente de 69% e 85%. Predominaram as mortes por homicídio, cuja proporção entre as causas externas aumentou de 22,4%, no triênio 1979/81, para 53%, em 1998. Dessa forma, pode-se entender que os meninos estão mais expostos à estas situações de violência.

#### 4.1.1.4 A repetência como evento estressor

A repetência escolar também foi um evento estressor vivido pelos participantes do estudo. O número de repetência na amostra deste estudo foi elevado, mais da metade dos participantes repetiu o ano, sendo que as crianças que moram em instituição e os meninos tiveram um número de repetência mais alto. De acordo com Crahay (2006), a repetência, em geral, pode provocar efeitos emocionais negativos diminuindo o bem-estar. As crianças repetentes da amostra deste estudo apresentaram média maior em depressão que as não-repetentes. Tomando o ponto de corte de 19 pontos de acordo com Kovacs (1992), 20,3% das crianças repetentes deste estudo podem estar deprimidas. As crianças repetentes também tiveram um maior número de eventos estressores, mais afeto negativo e apresentaram menor satisfação de vida. No entanto, elas não diferiram das não repetentes no escore de afeto positivo. Estes dados podem indicar que as crianças repetentes tenham um bem-estar subjetivo inferior às não repetentes. Isso pode ser explicado também pela quantidade maior de eventos estressores presentes na vida das crianças repetentes. Tal condição pode ter aumentado sua condição de vulnerabilidade e contribuído para menor satisfação de vida. Sendo assim, a repetência pode ser um sinal de que talvez estas crianças não tenham conseguido dar conta dos eventos que ocorreram em suas vidas.

De acordo com Gouvêa (2000), a situação de pobreza da população tem participação importante nas taxas de repetência. Muitas crianças abandonam suas tarefas escolares para auxiliar no sustento da família. No presente estudo, 38% das crianças institucionalizadas tiveram que trabalhar para ajudar a família, índice superior significativamente superior ao das crianças que vivem com a família que foi de 19,1%. Neste sentido, a escola representa para muitas dessas crianças um contexto continente e acolhedor, antes mesmo de ser um ambiente do aprendizado de letras e números. Para as crianças deste estudo, a escola ao trabalhar suas dificuldades e potencializar suas capacidades, funciona como fator de proteção ao amenizar os danos causados pelo acúmulo de adversidades.

#### 4.1.1.5 Eventos estressores e impacto

Os eventos que foram citados como mais estressantes na amostra estudada envolvem situações de violência física, sexual e psicológica e de morte dos pais e amigos. A perda abrupta de familiares e amigos, especialmente durante a infância e adolescência, pode trazer prejuízos sociais e emocionais para o desenvolvimento (Loss, Ferreira, & Vasconcelos, 1999). Tais perdas podem se configurar em fatores de risco, principalmente quando as pessoas que a criança perdeu faziam parte de sua rede de apoio social e afetivo. A violência também está presente como evento estressor na vida das crianças deste estudo e com forte impacto, as deixando mais vulneráveis ao desenvolvimento de distúrbios emocionais e problemas de comportamento (Koller & De Antoni, 2000). No entanto, diante dos resultados deste estudo, embora essas crianças enfrentem eventos estressores com forte impacto, um número inferior de crianças da amostra deste estudo apresentaram sintomas de depressão comparando aos índices de outros estudos (Bahls, 2002; Barbosa, Dias, Gaião, & Lorenzo, 1996). Nesse sentido, pode-se apontar que processos de resiliência ocorrem quando as vítimas de violência buscam ter um desenvolvimento adaptativo, apesar das adversidades, procuram ajuda e denunciam o abuso que estão sofrendo (Koller & De Antoni, 2000). O presente estudo não aprofundou o impacto da violência, mas verificou sua presença na vida das crianças pesquisadas e o quanto esses eventos são estressores. Todavia para apontar que o desenvolvimento de uma criança que está sofrendo algum tipo de violência está prejudicado, é preciso conhecer as características da vítima, os aspectos envolvidos no processo, seu momento de vida e o contexto no qual o evento violento ocorre (Koller & De Antoni, 2004).

A maior parte dos eventos que apresentaram diferença significativa relacionada ao impacto entre os sexos, as meninas tiveram escores mais altos. Este resultado confirma achados de Marturano, Toller e Elias (2005) e Silberg et al. (1999) que atribuem isto ao fato de as meninas estarem mais propensas a reagir emocionalmente de maneira difusa à acumulação de eventos adversos.

As meninas citam como eventos de mais impacto o uso de drogas por familiares, talvez devido aos conflitos e insegurança que esse evento causa. Citam ainda a falta de cuidados e atenção dos pais, ficar pobre, ter doenças graves ou lesões sérias, e ter problemas com professores. Já os meninos atribuíram maior impacto que as meninas aos eventos de ser estuprado e morte de amigo. A

literatura aponta que o impacto emocional, social, cognitivo e comportamental da violência sexual pode ser tão intenso entre os meninos como entre as meninas (Kristensen, Flores, & Gomes, 2001). Outro estudo realizado no sul do país também não encontrou diferença significativa entre os sexos quanto ao impacto do evento de ser estuprado (Kristensen, Leon, D’Incao, & Dell’Aglia, 2004). Chama atenção, no presente estudo, que o estupro ocorreu com oito meninos e com 14 meninas. No entanto os meninos, de maneira geral, sentiram forte impacto ao serem estuprados. Já nas meninas, encontrou-se variabilidade nos escores de impacto. Tal dado talvez se deva ao fato que o impacto seja maior nos meninos por falarem menos sobre esse evento. A literatura aponta dois motivos: que as pessoas duvidem da sua sexualidade e se foi uma mulher que os abusou, é visto como engraçado e nada problemático (Mendel, 1994). Diante disso, talvez sejam necessários outros estudos que explorem esse aspecto.

A morte de um amigo foi o segundo evento mais estressante para os meninos. Tal dado talvez esteja relacionado à predominância marcante de mortes masculinas, sobretudo por acidentes e violências (Organização Pan-americana de Saúde, 2001).

#### 4.1.1.6 Eventos estressores, impacto e contextos de desenvolvimento

Levando em consideração contextos diferentes de desenvolvimento, as crianças que vivem em abrigos atribuíram aos eventos *um dos pais ter filhos* e *a família ter problemas com a polícia* como sendo mais estressantes do que para as crianças que moram com a família. O primeiro deles aponta que, muitas vezes, as crianças dos abrigos apesar de não estarem mais morando com a família se sentem deixadas de lado pelos pais quando estes têm outros filhos. O segundo evento retrata a realidade de muitas famílias que se envolvem com o tráfico de drogas e outros crimes, principalmente as que moram em bairros menos seguros. No entanto, os eventos: *não ter amigos*, *ser levado para algum abrigo*, *ter que viver em abrigo*, *envolver-se em brigas com agressão física* e *ser expulso da sala de aula pela professora* foram percebidos como mais estressantes pelas crianças que moram com a família. Esses eventos demonstram certo desamparo e insegurança quando associados aos eventos de violência, apesar de morarem com a família, configuram-se fatores de risco e provocam a vulnerabilidade ao desenvolvimento, podendo levar a um distúrbio físico e emocional (Poletto, Wagner, & Koller, 2004). Tais distúrbios não apareceram nesta amostra, o que revela que há fatores

protetivos em ação. Nota-se que apesar de estarem com suas famílias, as crianças percebem mais eventos como muito estressantes que as crianças institucionalizadas. Neste sentido, independente do microsistema no qual a criança esteja, ele será protetor quando as interações forem marcadas por sentimentos afetivos positivos, reciprocidade, equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979/1996). Talvez nesta amostra, a instituição tenha oportunizado tais interações que promovam sentimentos de proteção e segurança, já que as crianças institucionalizadas citaram menos eventos como sendo muito estressantes. Outra possibilidade seria a de que as crianças que vivem em instituições passaram por tantas situações difíceis que acabam lidando melhor à adversidades que vivenciam atualmente.

De acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por diferentes graus de intensidade, frequência, duração e severidade. Neste estudo, foi importante investigar e levar em consideração também o impacto dos eventos estressores, porque se constatou que, apesar da frequência de eventos estressores, poucos são sentidos pelas crianças como totalmente estressantes. Tal resultado pode estar ligado ao fato de que essas crianças possuem recursos internos (afeto positivo, por exemplo), coesão ecológica no ambiente do qual fazem parte (satisfação de vida, por exemplo) e uma rede de apoio social e afetiva (bom relacionamento com pares e irmãos, por exemplo) que os auxiliem no enfrentamento das adversidades.

#### 4.1.2 Afeto negativo

O afeto negativo e o afeto positivo são as dimensões dominantes da experiência emocional. Este critério foi também utilizado porque a literatura trabalha com estes dois conceitos independentemente (Diener, Smith, & Fujita, 1995; Giacomoni & Hutz, no prelo; Watson, Clark & Tellegen, 1988), devido à baixa correlação entre eles. Neste estudo, a correlação entre afeto positivo e negativo também foi baixa.

Em relação ao afeto negativo houve diferença entre os sexos, sendo que as meninas tiveram níveis mais altos que os meninos. Uma das hipóteses para pessoas que têm maior prevalência de afeto negativo, apresentada pelo estudo de Ingram, Cruet, Johnson e Wisnicki (1988), está relacionada à maior atenção que as mulheres dão ao seu estado emocional interno. Portanto, parece que as mulheres comunicam e reconhecem mais facilmente estes sentimentos e suas

manifestações (Ingram, Cruet, Johnson, & Wisnicki, 1988). Assim, as meninas deste estudo apresentam maiores níveis de afeto negativo que os meninos, provavelmente, por expressarem mais suas emoções negativas.

Em um estudo realizado com 661 crianças de escolas públicas e particulares que viviam com a família de sete a 12 anos de idade não foi encontrada diferença significativa entre sexos em relação ao afeto negativo. A pesquisadora apenas comenta que seus resultados não confirmaram a premissa teórica de que as meninas apresentam maiores níveis de afeto negativo (Giacomoni, 2002).

Fujita, Diener e Sandvik (1991) pesquisando diferenças de gênero na expressão de afeto verificaram que as mulheres diferem na intensidade de suas emoções positivas e negativas em relação aos homens. Mas que na verdade, haveria poucas diferenças entre os sexos na balança de afetos. Neste caso, quando há diferença, possivelmente se deva a influência de outros fatores (acúmulo de eventos negativos, genéticos e biológicos, etc.). Segundo os estudiosos, pessoas que experienciam emoções positivas fortes são as mesmas que experienciam emoções negativas fortes. Talvez seja essa a razão de que as mulheres podem, em geral, serem mais depressivas, expressarem mais afeto negativo e serem mais felizes que os homens, já que vivem mais intensamente suas emoções.

Outro aspecto relatado pela pesquisadora Nolen-Hoeksema (1987), que influenciaria nessa diferença, é que as mulheres geralmente pensam mais sobre as causas dos seus momentos de tristeza, o que resultaria no aumento desse sentimento. No entanto, os homens, geralmente utilizam a estratégia de *coping* de distração quando experienciam eventos tristes similares.

Neste estudo, também foi encontrada diferença significativa de afeto negativo entre as crianças de abrigo e de família. Sendo que os níveis de afeto negativo foram mais altos nas crianças que vivem em instituições do que nas que moram com a família. O fato das crianças institucionalizadas deste estudo terem apresentado maiores níveis de estresse e de depressão que as crianças que moram com a família pode explicar seus níveis de afeto negativo mais elevados. Conforme Watson, Clark e Tellegen (1988), a falta de experiências prazerosas, apreensão, acúmulo de eventos estressores podem levar a escores de afeto negativo mais altos e baixos escores de afeto positivo.



### 4.1.3 Depressão

De acordo com o ponto de corte de Kovacs (1992) de 19 pontos no CDI, 16,2% dos participantes da amostra total e 10,7% das crianças que moram com a família apresentaram sintomas de depressão. Esses valores são menores dos que os encontrados em outros estudos, Barbosa, Dias, Gaião e Lorenzo (1996) utilizaram como ponto de corte 18 pontos no CDI e detectaram depressão em 22% das crianças e adolescentes de sete a 17 anos participantes do estudo. Bahls (2002) investigando depressão em 463 escolares de Curitiba verificou em 20,3% da amostra sintomas depressivos (ponto de corte 19 pontos).

Neste estudo, as crianças institucionalizadas apresentaram mais sintomas depressivos que as que vivem com a família, sendo que 22,1% das crianças das instituições apresentaram níveis acima do ponto de corte. Esse dado confirma os resultados de diversos estudos realizados com estas populações (Dell'Aglio, Borges, & Santos, 2004; Dell'Aglio & Hutz, 2004). Entretanto, apesar da literatura apontar para esta direção, deve-se ter cuidado ao afirmar que por estarem na instituição as crianças estão mais propensas a ter depressão. Além disso, talvez a depressão se deva aos eventos que a criança passou e não necessariamente devido à situação de institucionalização. Nos últimos anos verificaram-se melhorias nas condições de atendimento às crianças institucionalizadas (limite de crianças por instituição, não separação de irmãos, socialização com a comunidade ao redor do abrigo, entre outras) e estas parecem estar atendendo mais satisfatoriamente suas necessidades de afeto, continência, cuidado e proteção. Apesar disso, são necessários trabalhos contínuos com os abrigos e seus funcionários, para melhor atender crianças e adolescentes.

Em relação aos escores do CDI, não se observou diferença significativa entre os sexos. No entanto, constatou-se que 18,7% das meninas e 14,7% dos meninos apresentam sintomas depressivos. Esse dado contraria os resultados de estudos como os de Bahls (2002), Dell'Aglio e Hutz (2004), Marturano, Toller e Elias (2005), e de Steinberg (1999) que investigaram depressão em crianças e adolescentes e demonstraram que as meninas apresentam mais desordem depressiva que os meninos. No entanto, em dois estudos, um de Barbosa, Dias, Gaião e Lorenzo (1996), com crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, e outro de Golfeto, Veiga, Souza e Barbeira (2002) com 287 escolares, também não apareceram diferença significativa entre os sexos em relação à depressão. Diante desses dados, parece não haver consenso na literatura de que realmente a

depressão acometa mais as meninas do que os meninos, pois depende também das relações estabelecidas nos diferentes contextos, dos eventos vividos e como eles são percebidos.

A literatura (Barbosa, Dias, Gaião, & Lorenzo, 1995; Dell'Aglio & Hutz, 2004) assinala que crianças com sintomas depressivos apresentam diminuição do rendimento escolar. Embora esta relação seja conhecida pelos estudiosos, Dell'Aglio e Hutz (2004) realizaram um estudo que objetivou investigar a manifestação de depressão e o desempenho escolar em crianças institucionalizadas. No entanto, apesar de detectarem relação entre depressão e desempenho escolar, não souberam informar qual a direção clara desta relação diante da complexidade desta temática. Uma criança pode se deprimir por não ter um bom desempenho escolar, enquanto outra criança pode diminuir seu interesse pela escola e, conseqüentemente, ter um baixo desempenho escolar, por ser deprimida. Diante destas questões, apontam-se a necessidade de outras investigações que possam entender melhor esse fenômeno e intervir sobre ele de maneira mais efetiva e eficaz.

#### 4.1.4 Evento de risco adicional: Uso de drogas

Neste estudo, o envolvimento inicial com drogas e o seu uso posterior foram investigados, mesmo que brevemente, visto que tais eventos são condições de risco ao desenvolvimento emocional, social e físico de crianças e adolescentes. Além disso, estudos têm mostrado que quanto mais cedo o indivíduo iniciar o uso de álcool ou tabaco, maior será sua vulnerabilidade para o desenvolvimento de abuso ou dependência das mesmas e uso concomitante de drogas ilícitas (Challier, Chau, Predine, Choquet, & Legras, 2000; Pechansky, 1998). Diante disso, evidenciou-se a necessidade de discutir essa temática.

Apesar da legislação brasileira proibir a venda e distribuição de bebidas alcoólicas e tabaco para menores de 18 anos, as crianças e adolescentes entrevistados informaram que não tiveram dificuldades para obter essas substâncias, sendo que todas têm idade inferior a 18 anos. A idade média que as crianças experimentaram drogas pela primeira vez foi precoce. De acordo com o estudo de Ferigolo, Barbosa, Arbo, Malysz, Stein e Barros (2004) realizado com crianças e adolescentes de Porto Alegre, há uma forte associação entre o uso de drogas lícitas com as ilícitas. Especialmente porque usuários de álcool têm dez a 11 vezes mais risco de ser usuário de solventes e de maconha do que os

adolescentes que não consomem álcool. Usuários de tabaco têm dez vezes mais risco de serem usuários de maconha e cocaína. Esse mesmo estudo também evidenciou o uso experimental precoce de drogas, 12 anos para álcool e cigarro e 13 anos para drogas ilícitas.

A continuidade do uso tanto de drogas lícitas como ilícitas, pelo menos nos participantes deste estudo, mostrou-se baixa, embora 33% dos participantes já tenham experimentado álcool e 23,6% tabaco. O uso experimental de álcool e tabaco associado aos inúmeros eventos estressores que as crianças e adolescentes deste estudo vivenciam são apontados, pela literatura, como fatores de risco para o uso de drogas (conflitos familiares, negligência, abuso físico e sexual, por exemplo) (Patton, et. al., 1995; Taylor, Malone, Iacono, & McGue, 2002).

Verificou-se também que as crianças institucionalizadas mantiveram com maior frequência o uso de drogas, tal fato pode configurar-se um fator de risco para essa população e necessita de um olhar cuidadoso e não punitivo. Diante disso, são necessárias intervenções que possam trabalhar preventivamente, desde as séries iniciais, com informações quanto ao uso de drogas e os prejuízos trazidos pelo uso das mesmas. Apesar disso e dos aspectos levantados, é fundamental que as investigações não levem somente em conta os índices de uso de drogas, mas também possíveis causas para esse uso. Mesmo na presença e com o impacto de eventos estressores presentes na vida dos participantes deste estudo, evidenciaram-se também fatores de proteção que são discutidos a seguir.

#### 4.2 Fatores de proteção

Este estudo verificou a presença de fatores de proteção tais como: afeto positivo e satisfação de vida associados ao desenvolvimento das crianças e adolescentes participantes deste estudo. Além disso, verificou-se que o número de irmãos também pode ser entendido e pensado como fator de proteção. Segundo Kotliarenko, Alvarez e Cáceres (1995), os fatores de proteção são características ambientais e/ou individuais que amenizam ou reforçam aos indivíduos para que não estejam sob os efeitos negativos do ambiente. Tais situações foram evidenciadas nos participantes deste estudo e serão, a seguir, pontuadas. Entretanto, a proteção não elimina os fenômenos psicológicos da situação vivenciada, o que ocorre é uma mudança na maneira como os indivíduos enfrentam as situações em suas vidas, principalmente, quando submetidos a circunstâncias estressantes e desvantajosas.

Em relação às crianças institucionalizadas, evidenciou-se que o número de crianças que têm seus irmãos abrigados conjuntamente é alto. Este procedimento é previsto e garantido por lei (Art. 92, parágrafo 5º do ECA, 1992), permitindo o apoio entre os irmãos e a manutenção dos laços familiares. Infelizmente, antes da vigência do ECA, a maioria das crianças era separada de seus irmãos, gerando mais estresse e problemas emocionais entre as crianças.

Embora as crianças institucionalizadas não estejam mais morando nas casas das suas famílias, a maior parte delas mantém contato freqüente e regular com seus familiares. Este dado corrobora o estudo de Silva (2004) que apresentou que embora afastados da convivência familiar, 58,2% das crianças pesquisadas eram visitadas periodicamente por suas famílias. As visitas dos familiares podem funcionar como fator de proteção para estas crianças, mantendo suas identidades e contato com suas origens.

A amostra deste estudo apresentou média elevada no número de irmãos, sendo maior entre as crianças institucionalizadas. O elevado número de membros nas famílias associado às dificuldades financeiras para a manutenção pode indicar situações de vulnerabilidade das crianças. Bolsoni (2000), em um estudo que investigou a relação entre empatia e o número de irmãos, observou que crianças de famílias muito pobres que tinham muitos irmãos podiam estar em situação de risco, uma vez que dividiam entre tantos os poucos recursos que a família dispunha. Por outro lado, o cuidado entre os irmãos, especialmente nas famílias numerosas foi considerado um importante fator de proteção. As crianças que têm irmãos apresentam maior desenvolvimento emocional e social, especialmente em relação à empatia.

#### 4.2.1 Satisfação de vida

O bem-estar subjetivo foi considerado como um fator de proteção neste estudo, embora não signifique necessariamente saúde psicológica. A satisfação de vida é um dos aspectos que compõem o bem-estar psicológico, juntamente com outros componentes afetivos e a satisfação de vida. Seu diferencial reside em fazer um julgamento cognitivo de avaliação geral das circunstâncias de vida do indivíduo baseado na comparação a um padrão que determinou para si (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

No presente estudo, não foi encontrada diferença significativa entre os sexos em relação ao nível de satisfação de vida. Tal resultado foi, também,

encontrado por Giacomoni (2002) e por Huebner (1991a, 1991b). Ao investigar a satisfação de vida infantil, Huebner (1991a) verificou que ela não é influenciada por variáveis demográficas tais como idade e série escolar.

Diversos autores (Huebner, 1998; Huebner, Drane, & Valois, 2000; Giacomoni, 2002; Leung, McBrid-Chang, & Lai, 2004) têm investigado a satisfação de vida utilizando diversos domínios (*self*, *self* comparado, família, escola, amigos e não-violência). Diante disso, este estudo também investigou os domínios da satisfação de vida e não encontrou diferença significativa entre os sexos nos domínios: *self*, *self* comparado, amigos e escola. Nos domínios não-violência e família foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, sendo que os meninos apresentaram escores maiores que as meninas. Tal dado talvez se deve ao fato de que os meninos vinculam a felicidade a viver em ambientes harmônicos, sem brigas e discussões, e avaliam o ambiente familiar e suas relações talvez como um deles. No entanto, estudos brasileiros que investigaram satisfação de vida em crianças não encontraram diferenças significativas entre os sexos quanto aos domínios da escala multidimensional de satisfação de vida (Giacomoni, 1998, 2002). A pesquisadora justifica que outros estudos também não encontraram diferença significativa entre os sexos relacionado aos domínios da satisfação de vida. Talvez a diferença encontrada entre os sexos nos domínios não-violência e família seja uma especificidade da amostra estudada, especialmente porque a literatura tanto nacional como internacional não revelam essas diferenças. Diante disso, outros estudos deveriam verificar esse aspecto com população semelhante ao presente estudo.

Não foi encontrada diferença significativa em relação ao nível de satisfação de vida e dos domínios (família, escola, amigos, não-violência, *self*, *self* comparado) entre as crianças de diferentes contextos. Independente do ambiente no qual a criança estiver, se este for um espaço favorável ao seu desenvolvimento psicológico saudável e marcado por interações baseadas em sentimentos positivos, reciprocidade e equilíbrio de poder possivelmente proporcionará melhor qualidade de vida e bem-estar. Poletto e Koller (no prelo) afirmam que seja qual for o contexto, escola, família ou instituição, este pode configurar-se como risco ou proteção. Todavia, isto dependerá da qualidade das relações, da presença de afetividade que tais ambientes oportunizarem. Diversos autores apontam a importância e a influência da família, dos amigos, da escola como promotores do bem-estar infantil, associado a um *self* com capacidades e traços positivos (Hutz,

Koller, & Bandeira, 1996; Leung, McBrid-Chang, & Lai, 2004; Wagner, Ribeiro, Arteché, & Bornholdt, 1999).

#### 4.2.2 Afeto positivo

No presente estudo não foi encontrada diferença significativa entre os sexos e entre contextos de desenvolvimento em relação ao afeto positivo. Tal dado sugere que as meninas e meninos deste estudo, seja vivendo em instituição ou com as famílias, experienciam emoções positivas e prazerosas. Para Watson (1988), o afeto positivo também estaria associado a um maior engajamento em atividades sociais (fazer atividades com amigos, por exemplo) e exercícios físicos.

Isley, O'Neil, Clatfelter e Parke (1999) desenvolveram um estudo com crianças e seus pais e verificaram relações entre o afeto positivo dos pais e que a competência social dos filhos foi mediadora do afeto positivo expressado pela criança. Os pesquisadores verificaram ainda que as crianças que expressavam mais afeto positivo eram percebidas pelos pais e professores como mais competentes socialmente. Tais evidências indicam que o afeto positivo pode ser considerado um fator de proteção para a população do presente estudo que, apesar das adversidades, consegue sentir e manifestar emoções positivas.

Conforme Giacomoni (2002), a literatura sobre humores positivos e suas diferenças de gênero é bastante diversa, com autores descrevendo que as mulheres relatam maiores experiências de felicidade e mais intensas emoções positivas que os homens. No entanto, também há estudiosos que apontam que tais diferenças na experiência emocional e na expressividade surgem dos papéis que homens e mulheres devem representar no contexto em que vivem. O papel feminino envolve ser emocionalmente instável, expressiva e preocupada com os sentimentos e emoções. O masculino a ser inexpressivo e estável emocionalmente. Em seu estudo com escolares, Giacomoni detectou índices mais altos de afeto positivo nos meninos. De acordo com Fujita, Diener e Sandvik (1991), não haveria diferença entre os sexos quanto aos afetos. Tal diferença, quando presente, pode estar relacionada ao fato de que as mulheres expressariam mais suas emoções positivas e negativas do que os homens.

#### 4.3 Relações entre os fatores de risco e de proteção

Neste estudo foram investigadas as relações existentes entre os fatores de proteção e de risco pesquisados. Este procedimento favoreceu a compreensão

de alguns efeitos ao desenvolvimento ocasionados por essas relações presentes entre fatores de proteção e fatores de risco.

Investigando a relação entre a ocorrência de eventos estressores e afeto negativo e também entre afeto negativo e depressão, foram encontradas correlações positivas significativas. O afeto negativo é um dos componentes do bem-estar afetivo associado à ansiedade, aborrecimento, agitação e estresse. A literatura aponta que indivíduos que experienciam ansiedade e depressão podem apresentar afeto negativo mais elevado (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Laurent et al., 1999).

O presente estudo encontrou dados que, de certa forma, concordam com essa idéia, uma vez que verificou uma correlação significativa entre depressão e a ocorrência de eventos estressores. Isso demonstra que quanto maior a depressão, maior é a presença de eventos estressores, ou vice-versa. Todavia, isso não implica uma idéia de causalidade, mas eles estão relacionados. Diversos autores também têm apontado a ocorrência de eventos estressores como fator de risco para a depressão (Kalil, Born, Kunz, & Caudill, 2001; Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003).

Encontrou-se, ainda, correlação negativa significativa entre depressão e satisfação de vida assim como no estudo realizado por Giacomoni (2002). Tal correlação é predita pela literatura (ver Huebner & Alderman, 1993), conforme apontou Giacomoni. No presente estudo também foi encontrada correlação negativa significativa entre satisfação de vida e afeto negativo. Ou seja, quanto maior a satisfação de vida da pessoa, menor será a presença de afeto negativo. Este resultado confirma o que a literatura tem apontado sobre o fato de que pessoas com bem-estar subjetivo elevado terem raras experiências emocionais negativas (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

Os dados deste estudo revelaram ainda que o afeto negativo, o afeto positivo, a freqüência de eventos estressores e o índice de depressão se mostraram preditores para a satisfação de vida. Tal resultado concorda com a concepção de Diener (2000). Para esse estudioso, os eventos e circunstâncias adversas da vida influenciam a satisfação de vida das pessoas, bem como seus níveis de afeto negativo e positivo, levando em conta ainda níveis ou propensão à depressão. Em seu estudo, Diener, ainda, verificou que populações pobres podem apresentar índices altos de bem-estar subjetivo como foi o caso do Brasil, ao passo que nações mais ricas podem ter índices mais baixos como Rússia e Japão, por

exemplo. Esses índices irão variar de acordo com os padrões que cada cultura estabelece, e conseqüentemente as pessoas, como importantes para influenciar a satisfação de vida (Diener, 2000).



## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu investigar eventos de risco e de proteção em crianças e adolescentes institucionalizados em comparação com aqueles que vivem com a família. Os resultados confirmaram que ambos os grupos de crianças apresentam fatores de risco, mas também de proteção. Os dois fatores estão presentes nos contextos nos quais as crianças convivem, nas relações que estabelecem e também nas suas características pessoais. Apesar das adversidades vividas e presentes na vida dessas crianças e adolescentes, evidencia-se a presença de processos de resiliência desencadeados pelos recursos internos (afeto positivo, por exemplo), pela rede de apoio social e afetivo (bom relacionamento com pares e irmãos, por exemplo) e pela coesão ecológica (satisfação de vida, por exemplo) presente nos contextos nos quais as crianças estão inseridas. Tais aspectos podem colaborar para o enfrentamento e a superação das situações difíceis.

O projeto deste estudo intitulado *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco* foi modificado para *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. Verificou-se tal necessidade pelos resultados obtidos neste estudo. Apesar das crianças vivenciarem inúmeros eventos de risco, entende-se que elas estejam em situação de vulnerabilidade pelo que acontece ao seu redor, pela presença de violência e privação de recursos, por exemplo. No entanto, constatou-se, que elas brincam, estudam e se divertem, conseguindo, dessa forma, dar significados positivos às suas experiências e demonstrando situações de enfrentamento e superação de adversidades.

Verificou-se que não há diferenças entre os sexos em diversos aspectos investigados, entre eles: afeto positivo, depressão, satisfação de vida e no número de eventos estressores vividos. Apenas no afeto negativo, as meninas apresentaram escores mais altos que os meninos. Os dados demonstraram que talvez os meninos falem menos de suas experiências positivas e negativas, em contrapartida com uma maior externalização destes sentimentos por parte das meninas. Mostraram também que, embora a média de eventos estressores tenha sido a mesma para ambos os sexos, os meninos tiveram mais eventos estressores relacionados à escola, enquanto as meninas eventos estressores que envolviam a família.

Em relação aos contextos de desenvolvimento, as crianças institucionalizadas não diferenciam das crianças que vivem com a família no nível de satisfação de vida e de afeto positivo. Isso indica que ambas sentem satisfação por suas vidas e experienciam emoções positivas. No entanto, as crianças institucionalizadas têm mais eventos estressores, afeto negativo e depressão, e isso as coloca em uma situação de maior vulnerabilidade. Dessa forma, necessitam de maior atenção com intervenções que promovam bem-estar e qualidade de vida para que essas crianças cresçam e se tornem adultos saudáveis emocionalmente, independentes e autores de sua própria história. Em relação à depressão, embora tenham obtido média do escore de depressão maior que as crianças que moram com a família, a média é mais baixa que a indicada em outros estudos com a população institucionalizada. Tal dado sugere a possibilidade de um menor número de crianças com sintomas de depressão e da presença da patologia nestas crianças institucionalizadas.

Os dados deste estudo revelaram ainda que o afeto negativo, o afeto positivo, a frequência de eventos estressores e o índice de depressão se mostraram preditores para a satisfação de vida. Concordando com dados de outros estudos (ver Diener, 2000). Sendo assim, eventos e circunstâncias adversas da vida influenciam a satisfação de vida das pessoas, bem como seus níveis de afeto negativo e positivo, levando em conta também níveis ou propensão à depressão.

Em relação às intervenções junto a populações em situação de risco, não existem fórmulas padronizadas (Koller & Lisboa, 2007). No entanto, é importante que os profissionais envolvidos se engajem no contexto ecológico no qual pretendem intervir. Devem, ainda, conhecer o processo de desenvolvimento das pessoas deste contexto, sua história de vida, suas crenças e símbolos e as características individuais e da rede social e emocional.

Pessoas que têm relacionamentos em casa e no trabalho que são suporte e ajudam, estão protegidas em algum grau contra os danos à saúde e ao bem-estar causados pela pobreza e pela desvantagem social (Bartley, 2006). Sendo assim, intervenções que aumentem o padrão de vida de famílias pobres com filhos, incluindo habitações adequadas, acesso a boas escolas e outros serviços públicos teriam um maior impacto na redução do risco de problemas de desajuste e de saúde física e emocional. Melhoria desta infra-estrutura macrossistêmica reflete diretamente ao amenizar as adversidades e favorecer o enfrentamento das dificuldades vividas pelas famílias pobres. As intervenções devem, ainda,

envolver a comunidade, a colocando como participante ativo e ator das mudanças. Além disso, as intervenções devem ouvir e envolver as pessoas em situações adversas, encorajar a melhoria na comunicação entre cuidadores e crianças, ao promover mais oportunidades de integração e melhores relações.

A escola é um dos microssistemas que pode atuar diretamente na promoção de resiliência ao desenvolver e incentivar as capacidades e potencialidades da criança, especialmente ao melhorar o desenvolvimento de crianças de famílias menos favorecidas. A escola, ainda, pode incentivar atividades extra-curriculares especialmente para adolescentes, facilitando sua inserção futura no mercado de trabalho.

A Psicologia, durante anos, negligenciou o fenômeno de desenvolvimento e adaptação humana durante uma situação de risco. Ao estudar pontualmente as capacidades e potencialidades do ser humano diante de adversidades, torna-se possível não apenas verificar as marcas deixadas por tais vivências, mas também presumir a futura superação, assim como identificar retrospectivamente o enfrentamento, a capacidade e os aspectos saudáveis presentes nas pessoas. No entanto, estudos longitudinais podem mostrar resultados mais poderosos com relação ao desenvolvimento sadio. É importante, também, investigar os níveis de necessidade e as prioridades na população para poder subsidiar intervenções mais efetivas. No entanto, é fundamental investigar as capacidades humanas e recursos sociais que ativam soluções, amenizam dificuldades e acionam estratégias de engajamento para o efetivo enfrentamento das adversidades.

Este estudo focalizou a análise de variáveis como sexo e contexto de desenvolvimento, sem explorar análises por faixas etárias, uma vez que os dados emergiram de um intervalo de confiança estreito nesta variável. Futuros estudos poderão, então, verificar se os fatores de risco operam efeitos negativos de maneiras semelhantes em diferentes faixas etárias e, também, se há variação na participação dos fatores de proteção e processos de resiliência em idades diferentes. O presente estudo realizou um corte transversal e seu poder de conclusões é limitado para investigar o processo de resiliência. De acordo com Masten (2006), para capturar variações ao longo do tempo do que ocorre no desenvolvimento são necessários dados longitudinais das pessoas. Além disso, estudos longitudinais fornecem informações relacionadas ao entendimento do que

acontece ao longo do caminho, dos pontos de mudança e dos processos (Masten, 2006).

Verifica-se também a importância de que novos estudos investiguem a satisfação de vida e emoções afetivas (afeto negativo e positivo) das crianças brasileiras institucionalizadas ou não, especialmente em situação de risco social e pessoal. Especialmente pela escassez de investigações com essas temáticas nessa população. Além disso, que outros estudos investiguem os aspectos saudáveis existentes em populações consideradas em situação de risco social e pessoal, verificando os processos de superação e adaptação às situações adversidades, através de dados longitudinais.

A gravidade e a amplitude das conseqüências sociais que a questão das crianças e adolescentes em situação de risco apresenta tem sido reconhecida por diversos segmentos da sociedade. No entanto, é importante continuar investigando essa temática e como os programas políticos possam ser adequados às necessidades das populações, especialmente porque é necessário identificar o que é risco e para quem é.

O contexto familiar ou institucional, segundo foi constatado, possui especificidades contextuais e culturais que devem ser analisadas na sua individualidade. Mais importante ainda é não perder de vista que tais ambientes ecológicos, na sua função inicial, se configuram fatores de proteção para o desenvolvimento saudável (Poletto & Koller, no prelo). Estes ambientes ecológicos (espaço físico + relações) devem ser agradáveis e acolhedores. As crianças devem poder falar sobre suas ansiedades e buscarem ajuda para poderem apresentar processos resilientes frente a riscos, como a violência e perdas. Devem, ainda, encontrar na família, na instituição ou na escola, espaços propícios para o estabelecimento de relações afetivas e seguras, com reciprocidade e estabilidade, nas quais construirão suas bases de segurança. Tais relações serão processos proximais extremamente relevantes para o auto-conhecimento e a saúde mental individual, servindo de modelo e base segura para todas as trocas e relações sociais ao longo do ciclo vital.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, K. L., Ramos, L. S., Oliveira, A. S., Silveira, A., Stoll, I, Lima, J. S., Flores, R.Z., & Kristensen, C. H. (2001). *Avaliação do impacto de eventos de vida estressores em adolescentes da região metropolitana de Porto Alegre: Desenvolvimento de uma escala*. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Ed.), *Resumo de comunicações científicas da XXXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 245). Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Albuquerque, A. & Troccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Alvaréz, A. S., Moraes, M. C. L., & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: Um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8(1/2),70-75.
- Anthony, E. J. & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford.
- Bahls, S. C. (2002). Epidemiologia de sintomas depressivos em adolescentes de uma escola pública em Curitiba, Brasil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(2), 63-67.
- Barbosa, G. A., Dias, M. R., Gaião, A. A., & Lorenzo, W. F. (1996). Depressão infantil: Um estudo de prevalência com o CDI. *Infanto*, 3(4), 36-40.
- Bartley, M. (2006). *Capability and resilience: Beating the odds*. London: University College London.
- Bolsoni, J. (2000). *Interação entre irmãos: Empatia e fatores de risco e proteção*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Bordin, I. A. S., Paula, C. S., Nascimento, R. do, & Duarte, C. S. (2006). Severe physical punishment and mental health problems in an economically disadvantaged population of children and adolescents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(4), 290-296.
- Brito, R. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do. *Family Affairs*, 4(1/2), 1-6.

Bronfenbrenner, U. (1995a). Bioecological model form a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. M. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In B. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environmental across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3-27). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Biocological perspectives on human development*. London: Sage.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21<sup>st</sup> century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1),115-125.

Bronfenbrenner, U. & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (V.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.

Carvalho, M. P. de. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.

Cassol, L., & De Antoni, C. (2006). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção* (pp. 173-201). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ceconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Challier, B., Chau, N., Predine, R., Choquet, M., & Legras, B. (2000). Associations of family environment and individual factors with tobacco, alcohol, and illicit drug use in adolescents. *European Journal of Epidemiology*, 16(1), 33-42.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crahay, M. (2006). É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), p. 223-246.
- De Antoni, C. (2000). *Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- De Antoni, C. (2005). *Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico*. Tese de Doutorado não publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). A visão da família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 347-381.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(1), 14-29.
- Dell'Aglio, D. D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado não publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Dell'Aglio, D. D., Borges, J. L., & Santos, S. S. dos (2004). Eventos estressores e depressão em adolescentes do sexo feminino. *Psico*, 35(1), 43-50.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (1999). School and Community Influences on Human Development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Emde, R. N. (1994). Individuality, context, and the search for meaning (Presidential Address). *Child Development*, 65, 719-737.
- Emery, R. E. & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M.J. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interventions* (pp. 64-99). New York, Cambridge University Press.
- Feijó, R. B., Raupp, A. P. G., & John, A. B. (1999). Eventos estressores de vida e sua relação com tentativas de suicídio em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 48(4), 151-157.
- Ferigolo, M., Barbosa, F. S., Arbo, E., Malysz, A. S., Stein, A. T., & Barros, H. M. T. (2004). Prevalência do consumo de drogas na FEBEM de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(1), 10-16.
- Ferreira, R. M. F. (s.d.). *Meninos de rua: Expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo, Prol.
- Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2006). Kid's stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children. *Child Abuse & Neglect*, 30(12), 1401-1421.
- Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Freire, E., Koller, S. H., Piason, A., & Silva, R. B. (2005). Person-centered therapy with impoverished, maltreated, and neglected children and adolescents in Brazil. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(3), 225-237.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434
- Garmezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.
- Giacomoni, C. (1998). *Desempenho Acadêmico, Controle Percebido e Eventos de Vida como Preditores de Bem-Estar Subjetivo em Crianças*. Dissertação de



- Mestrado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. & Hutz, C. S. (no prelo). *Escala de afeto positivo e negativo para crianças: Estudos de construção e validação*.
- Golfeto, J. H., Veiga, M. H., Souza, L. de, & Barbeira, C.(2002). Propriedades psicométricas do inventário da depressão infantil (CDI) aplicado em uma amostra de escolares de Ribeirão Preto. *Revista de Psiquiatria Clínica, 29(2)*, 66-70.
- Gouvea, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: A educação básica no Brasil. *São Paulo Perspectiva, 14(1)*, 12-21.
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Almeida, H. J. F de, & Gaião, A de A. (1995). Inventário de depressão infantil – CDI: Estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 44(7)*, 345-349.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional - saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Xavier, P. M. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21(3)*, 341-348.
- Hawley, D. R. & DeHann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life span and family perspectives. *Family Process, 35(3)*, 283-298.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happens for students and educators*. California: Corwin.
- Herman-Stahl, M. & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 733-753.
- Heinemann, A. & Verner, D. (2006, October). Crime and violence in development: A literature review of latin america and the Caribbean". World Bank Policy Research Working, 4041, Retrieved in February 9, from <http://ssrn.com/abstract=938907>.

- Huebner, E. S. (1998). Cross-racial application of a children's multidimensional life satisfaction scale. *School Psychology Internacional*, 19(2), 179-188.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 229-238.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S. & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning, *Social Indicators Research*, 30(1), 71-82.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology Internacional*, 21(3), 281-292.
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G. (1994). Children in poverty: Issues in contemporary research. *Child Development*, 65(2), 275-282.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1, 79-86.
- Ingram, R.E., Cruet, D., Johnson, B. R., & Wisnicki, K. S. (1988). Self-focused attention, gender, gender role, and vulnerability to negative affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 55(6), 967-978.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. Special Issue: Adolescence. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Junqueira, M. de F. P. da S. & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 227-235.
- Kalil, A., Born, C. E., Kunz, J., & Caudill, P. J. (2001). Life stressors, social support, and depressive symptoms among first-time welfare recipients. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 355-369.
- Koller, S. H. & De Antoni, C. (2004). Violência familiar: Uma visão ecológica. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Koller, S. H., & Lisboa, C. (2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 341-356.

- Kotliarenco, M. A., Alvarez, C. & Cáceres, I. (1995). *Una nueva mirada de la pobreza*. Trabalho apresentado no Fórum Internacional pelo Bem Estar da Infância. Puntarenas, Costa Rica.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Krestan, J., & Bepko, C. (1995). Problemas de alcoolismo e o ciclo de vida familiar. In B. Carter, & M. Mc Goldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo da vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 415–439). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kristensen, C. H., Flores, R. Z., & Gomes, W. B. (2001). Revelar ou não revelar: Uma abordagem fenomenológica do abuso sexual em meninos. In M. A. de T. Bruns & A. F. Holanda (Eds.), *Psicologia e pesquisa fenomenológica: Reflexões e perspectivas* (pp. 109-142). São Paulo: Ômega.
- Kristensen, C. H., Leon, J. S., D’Incao, & Dell’Aglío, D. D. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45-55.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Rudolph, K. D., Lambert, S., Osborne, L. Gathright, T., Joiner, T. E. Jr., & Potter, K. I. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326-338.
- Leung, C. Y. W., McBrid-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143.
- Lima, M. S. (1999). Epidemiologia e impacto social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(1), 1-5.
- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado não publicada, Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. Koller, S. H., Ribas, F. F, Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 345-362.
- Loss, H., Ferreira, S. P. A., & Vasconcelos, F. C. (1999). Julgamento moral: Estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade

de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 47-70.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park, CA: Sage.

Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 441-453.

Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.

Maggie, Y. (2006). Racismo e anti-racismo: Preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educação & Sociedade*, 27(96), 739-751.

Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. de O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74.

Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. Tese de Doutorado não publicada, The University of British Columbia, USA.

Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. dos S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 371-380.

Masten, A. S. (2006). Development psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 47-54.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227- 238.

Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.

Mendel, M. P. (1994). *The male survivor: The impact of sexual abuse*. London: Matthew Sage Publications.

Morais, N. A. & Koller, S. H.(2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: A ênfase na saúde. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Morais, N. De A., Leitão, H. S., Koller, S. H., & Campos, H. R. (2004). Notas sobre a experiência de vida num internato: Aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 379-387.
- Mota, E. L. A., Franco, A. L. e S., & Motta, M. C. (1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 119-132.
- Nachmias, D. & Nachmias, C. F. (1996). *Research methods in the social sciences*, London: Arnold.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259-282.
- Organização Pan-americana de Saúde (2001). *A saúde no Brasil – 2002*. disponível em [http://www.opas.org.br/informacao/UploadArq/versao\\_fev\\_2003.pdf](http://www.opas.org.br/informacao/UploadArq/versao_fev_2003.pdf). Acessado em 7 de fevereiro de 2007.
- Patton, G.C., Hibbert, M., Rosier, M.J., Carlin, J.B., Caust, J., & Bowes, G. (1995). Patterns of common drug use in teenagers. *Australian Journal of Public Health*, 19(4), 393-399.
- Paula Couto, M. C. P. de, Poletto, M., Paludo, S., & Koller, S. H. (2006). *Resiliência e psicologia positiva*. [resumo]. In Facultad de Ciências Sociales de la Universidad de Palermo (Ed.). Memórias del Primer Encuentro Iberoamericana de Psicología Positiva (p. 50). Buenos Aires, AR.
- Pechansky, F. (1998). Patterns of alcohol use among adolescents living in Porto Alegre, *Journal of Psychoactive Drugs*, 30(1), 45-51,
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2004). Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (no prelo). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Poletto, M., Wagner, T. M.C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.
- Poletto, R. C. & Koller, S. H. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico-PUCRS*, 33(1), 151-176.
- Ptacek, J. T. (1996). The hole of attachment in perceived support and the stress and coping process. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.),

*Handbook of social support and the family* (pp.495-520). New York: Plenum Press.

Punamäki, R-L., Qouta, S., Sarraj, E. El, & Montgomery, E. (2006). Psychological distress and resources among siblings and parents exposed to traumatic events. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 385-397.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147(6), 598-611.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.

Rutter, M. (1999). Resilience concept and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.

Santos, M. F. & Bastos, A. C. de S. (2002). Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: Ressignificando trajetórias de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 45-52.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, Na (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

Silberg, J., Pickles, A., Rutter, M., Hewitt, J., Simonoff, E., Maes, H., Carbonneau, R., Murrelle, L., Foley, D., & Eaves, L. (1999). The influence of genetic factors and life stress on depression among adolescent girls. *Archives of General Psychiatry*, 56(3), 225-232.

Silva, E. R. A. de. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In E. R. A da Silva (Ed.), *O direito à convivência familiar e comunitário : Os abrigos para crianças e adolescentes do Brasil* (pp.41-70). Brasília: IPEA/CONANDA.

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.

Taylor, J., Malone, S., Iacono, W. G., & McGue, M. (2002). Development of substance dependence in two delinquency subgroups and nondelinquents from a male twin sample. *Journal American of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4), 386-93.

- Wagner, A., Ribeiro, L. de S., Arteché, A. X., & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(556), 145-157.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1020-1030.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wills, T. A., Blechman, E. A., & McNamara, G. (1996). Family support, coping, and competence. In M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 107-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, B. J. & Gottman, J. M. (1996). Attention - the shuttle between emotion and cognition: Risk, resiliency and physiological bases. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 189-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wittmore, R. D., & Beverly, E. (1989). Trust in the mandinka way: The cultural context of sibling care. In P.G. Zukow (Ed.) *Sibling interaction across cultures: Theoretical and methodological issues* (pp.26-53). New York: Springer-Verlag.
- Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Yunes, M. A. A., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 197-218), São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Yunes, M. A. M. & Szymansky, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In Tavares J. (Ed.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.
- Zimmerman, M. & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4),1-18.



## ANEXOS

### ANEXO A



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

### TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A ESCOLA

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*A escola, a escola e a rua como contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco*”, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com objetivo de investigar eventos de risco, atributos pessoais, coesão ecológica e a rede de apoio social e afetivo de crianças e adolescentes. Tal estudo prevê a participação de crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idade entre sete a 16 anos em duas etapas do trabalho: Etapa 1 – a partir de Abril/2006 e Etapa 2 – a partir de Março/2007. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em sua escola.

As crianças e adolescentes participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem prejuízo. O consentimento dos responsáveis pelos participantes será necessário, portanto eles serão contactados. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a escola poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis e após a elaboração do relatório final, será lacrado e armazenado na coordenação do Projeto, que se situa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dados individuais dos participantes coletados no processo de pesquisa não serão informados às escolas envolvidas ou aos familiares, mas haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as instituições.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento dos participantes relacionados aos eventos de vida e aos recursos internos e de apoio externo que possuem.

Agradecemos a colaboração dos participantes e das escolas envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais com as coordenadoras Profas. Dras. Sílvia Helena Koller e Débora Dalbosco Dell’Aglío, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da UFRGS. Caso queiram contactar com nossa equipe, isto poderá ser feito pelo telefone (51) 3316-5150 (Profª. Sílvia), 3316-5253 (Profª. Débora), (51) 8121 1499 (Michele Poletto). Caso tenha alguma dúvida, o Comitê de Ética em Pesquisas da UFRGS está à disposição no telefone (51) 33163629.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Local do Projeto

Concordamos que crianças e adolescentes de nossa escola \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ participem do presente estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Escola

## ANEXO B



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*A instituição, a escola e a rua como contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco*”, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com objetivo de investigar eventos de risco, atributos pessoais, coesão ecológica e a rede de apoio social e afetivo de crianças e adolescentes. Tal estudo prevê a participação de crianças e adolescentes de ambos os sexos, com idade entre sete a 16 anos em duas etapas do trabalho: Etapa 1 – a partir de Abril/2006 e Etapa 2 – a partir de março/2007. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo em sua instituição.

As crianças e adolescentes participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis e após a elaboração do relatório final, será lacrado e armazenado na coordenação do Projeto, que se situa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dados individuais dos participantes coletados no processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas haverá uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as instituições.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento dos participantes relacionados aos eventos de vida e aos recursos internos e de apoio externo que possuem.

Agradecemos a colaboração dos participantes e das instituições envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais com as coordenadoras Profas. Dras. Sílvia Helena Koller e Débora Dalbosco Dell’Aglío, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da UFRGS. Caso queiram contactar com nossa equipe, isto poderá ser feito pelo telefone (51) 3316-5150 (Profª. Sílvia), 3316-5253 (Profª. Débora), (51) 8121 1499 (Michele Poletto). Caso tenha alguma dúvida, o Comitê de Ética em Pesquisas da UFRGS está à disposição no telefone (51) 33163629.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) Local do Projeto

Concordamos que crianças e adolescentes de nossa instituição \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ participem do presente estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Instituição



## ANEXO D

### ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

#### DADOS BIOSOCIODEMOGRÁFICOS

Nome:

Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino      Idade:

Abrigo:

Escola:

Dados obtidos em documentos	Data de Ingresso:
	Data de Nascimento ____/____/____

ESCOLA	
Você vai à escola? ( ) Sim ( ) Não - Se não, por quê?	
<b>VOCE ALGUMA VEZ:</b>	
Experimentou bebida alcoólica	
( ) Sim ( ) Não Qual tipo de bebida? ( ) Aberta	Quando se viu por última vez?
Você repetiu algum ano na escola? ( ) Sim ( ) Não Qual?	
<b>FREQUÊNCIA COM RELAÇÃO AO ÚLTIMO MÊS DA RUA</b>	
Quem faz parte da sua família?	
( ) 20 dias ou mais no mês ( ) 4 a 19 dias no mês	
( ) 1 a 3 dias no mês ( ) Não usou	
Tens irmãos? Quantos anos eles têm? Onde eles estão?	
Experimentou cigarro	
( ) Sim ( ) Não Quando foi a primeira vez: _____	
Onde mora (como é a casa)? Com quem você mora?	
Frequência com relação ao último mês:	
( ) 20 dias ou mais no mês ( ) 4 a 19 dias no mês	
( ) 1 a 3 dias no mês ( ) Não usou	
Mantém contato com a família? ( ) Sim ( ) Não Com quem?	
<b>Mãe:</b> ( ) não conhece ( ) conhece, mas não vê faz tempo ( ) conhece	
( ) falecida ( ) não falecida ( ) não sabe	Observações sobre a mãe: _____
( ) Sim ( ) Não Qual tipo: _____	Quando foi a primeira vez: _____
Frequência com relação ao último mês:	
( ) 20 dias ou mais no mês ( ) 4 a 19 dias no mês	
( ) 1 a 3 dias no mês ( ) Não usou	
<b>Pai:</b> ( ) não conhece ( ) conhece, mas não vê faz tempo ( ) conhece	
( ) falecido ( ) não falecido ( ) não sabe	Observações sobre o pai: _____
Seus pais vivem/moram juntos? ( ) Sim ( ) Não	
Seus pais trabalham? ( ) Sim ( ) Não	
O que faz o seu pai?	E a sua mãe?
Escolaridade do pai:	Escolaridade da mãe:
<b>SE NA INSTITUIÇÃO</b>	
Há quanto tempo?	
Tem algum irmão morando contigo na instituição?	

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

## ANEXO E

### Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência (IEEIA)

Nome:

Sexo:

Idade:

Abaixo estão apresentados alguns eventos que podem ter acontecido com você e que podem ter sido experiências ruins na sua vida. Marque aqueles eventos de vida que já lhe ocorreram e assinale, para estes, um valor entre 1 a 5, de forma que quanto maior for o número, pior foi a experiência para você. Sendo assim considere:

- 1) Nada estressante; 2) Um pouco estressante; 3) Mais ou menos estressante; 4) Muito estressante e 5) Totalmente estressante.

Observe o seguinte exemplo:

00) Perder um passeio porque choveu

Não ( )

Sim (X) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5(X)

Muito obrigado pela sua colaboração.

1) Ter problemas com professores

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

10) Alguém da família não conseguir emprego

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

2) A família ter problemas com a polícia

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

11) Mudar de colégio

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

3) A família não ter dinheiro

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

12) Mudar de casa ou de cidade

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

4) Discutir com amigos(as)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

13) Ter que trabalhar para ajudar a família

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

5) Rodar de ano na escola

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

14) Ser levado(a) para a FASE ou algum abrigo

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

6) Um dos pais ter filhos com outros parceiros

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

15) Ir para o conselho tutelar

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

7) Alguém da família perder o emprego

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

16) Morte de um dos pais

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

8) Ter problemas e dúvidas quanto às mudanças no corpo e aparência

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

17) Morte de irmãos(ãs)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

9) Não ter amigos (as)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

18) Morte de outro familiar

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

- 19) Morte de amigo(a)  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 20) Ter que viver em abrigo  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 21) Ter brigas com irmãos(ãs)  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 22) Ter familiares doentes ou deficientes.  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 23) Não conhecer um dos pais  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 24) Ter dormido na rua  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 25) Ter amigos(as) doentes ou deficientes  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 26) Não receber cuidado e atenção dos pais  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 27) Ter algum familiar que usa drogas  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 28) Ter que obedecer às ordens de seus pais  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 29) Ter crise nervosa  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 30) Ter doenças graves ou lesões sérias  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 31) Ter problemas com os outros pela sua raça  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 32) Ter dificuldades de adaptação/ajustamento na escola  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 33) Sofrer humilhação ou ser desvalorizado(a)  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 34) Sofrer castigos e punições  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 35) Ter dificuldades em fazer amizades  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 36) Um dos pais se casar novamente  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 37) Sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 38) Ser tocado(a) sexualmente contra a vontade  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 39) Ser suspenso(a) da escola  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 40) Ter sido adotado(a)  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 41) Ter mau relacionamento com colegas  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 42) Ser impedido(a) de ver os pais  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 43) Ser expulso de casa  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 44) Ter algum familiar que bebe muito  
Não ( )  
Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

45) Tirar notas baixas na escola

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

46) Ficar pobre

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

47) Usar drogas

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

48) Um dos pais ter que morar longe

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

49) Envolver-se em brigas com agressão física

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

50) Ser estuprado(a)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

51) Ser rejeitado(a) pelos familiares

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

52) Ser assaltado(a)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

53) Ser xingado(a) ou ameaçado(a) verbalmente por professores(as)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

54) Separação dos pais

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

55) Ser expulso(a) da escola

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

56) Ser expulso(a) da sala de aula pela professora

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

57) Ter sofrido algum tipo de violência

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

58) Terminar o namoro

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

59) Sentir-se rejeitado(a) por colegas e amigos (as)

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

60) Sofrer acidente

Não ( )

Sim ( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

Muito obrigada (o) !!!



## ANEXO F

### Categorias criadas do Inventário de Eventos Estressores na Infância e na Adolescência (IEEIA) e seus respectivos itens correspondentes

#### Categoria 1: Família

Itens: 2, 3, 6, 7, 10, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 48, 51, 54

Total de itens: 23

#### Categoria 2: Pessoal

Itens: 4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 46, 47, 49, 50, 52, 57, 58, 59, 60

Total de itens: 28

#### Categoria 3: Escola

Itens: 1, 5, 32, 39, 41, 45, 53, 55, 56

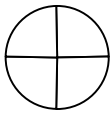
Total de itens: 9

## ANEXO G

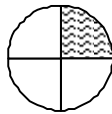
### ESCALA DE AFETO

Abaixo estão listados diferentes sentimentos e emoções que as pessoas às vezes experimentam. Por favor, diga o quanto você tem se sentido dessa maneira no último mês, usando a escala a seguir:

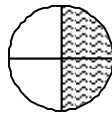
Nem um pouco  
1



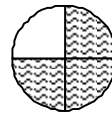
Um pouco  
2



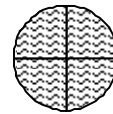
Mais ou menos  
3



Bastante  
4



Muitíssimo  
5



- \_\_\_ 1. Irritado
- \_\_\_ 2. Divertido
- \_\_\_ 3. Magoadado
- \_\_\_ 4. Contente
- \_\_\_ 5. Perturbado
- \_\_\_ 6. Carinhoso
- \_\_\_ 7. Nervoso
- \_\_\_ 8. Feliz
- \_\_\_ 9. Triste
- \_\_\_ 10. Animado
- \_\_\_ 11. Furioso
- \_\_\_ 12. Alegre
- \_\_\_ 13. Culpado
- \_\_\_ 14. Participativo
- \_\_\_ 15. Preocupado
- \_\_\_ 16. Satisfeito
- \_\_\_ 17. Chateado
- \_\_\_ 18. Esperto
- \_\_\_ 19. Humilhado






- \_\_\_ 20. Forte
- \_\_\_ 21. Deprimido
- \_\_\_ 22. Amoroso
- \_\_\_ 23. Desanimado
- \_\_\_ 24. Corajoso
- \_\_\_ 25. Incomodado
- \_\_\_ 26. Decidido
- \_\_\_ 27. Assustado
- \_\_\_ 28. Esforçado
- \_\_\_ 29. Envergonhado
- \_\_\_ 30. Cuidadoso
- \_\_\_ 31. Delicado
- \_\_\_ 32. Impaciente
- \_\_\_ 33. Interessado
- \_\_\_ 34. Amedrontado
- \_\_\_ 35. Calmo
- \_\_\_ 36. Isolado
- \_\_\_ 37. Orgulhoso
- \_\_\_ 38. Enojado

## ANEXO H

### Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida e coisas que fazem parte dela. Por exemplo: como você tem se sentindo ultimamente? O que você gosta de fazer? Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você.

EXEMPLO: Eu gosto de ir ao parque.

(1) nem um pouco	(2) um pouco	(3) mais ou menos	(4) bastante	(5) muitíssimo
				

<b>01. Eu me divirto com muitas coisas.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>14. Eu me divirto na escola.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>02. As outras crianças têm mais amigos do que eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>15. Eu sou uma pessoa bem humorada.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>03. Tenho pessoas que me ajudam.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>16. Meus amigos ganham mais presentes do que eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>04. É bom brincar com meus amigos.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>17. Eu me divirto com as coisas que eu tenho.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>05. Eu aprendo muitas coisas na escola.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>18. Estou satisfeito com os amigos que tenho.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>06. Eu sou uma pessoa carinhosa.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>19. Meus professores gostam de mim.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>07. Meus amigos brincam mais do que eu</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>20. Eu sou esperto.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>08. Brigar resolve os problemas.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>21. As outras crianças são mais alegres do que eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>09. Eu fico feliz quando a minha família se reúne</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>22. Gosto de brigas.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>10. Eu me relaciono bem com meus colegas.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>23. Eu me divirto com a minha família.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>11. Eu sou alegre.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>24. Gosto de conversar com meus amigos.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>12. Meus amigos podem fazer mais coisas do q eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>25. Eu me sinto calmo, tranquilo.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>13. Minha família se dá bem.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>26. Procuro fazer coisas que me deixam feliz.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)

<b>27. Meus amigos me ajudam quando eu preciso.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>39. Meus amigos brigam muito comigo.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>28. Eu gosto das atividades da escola.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>40. Eu sou divertido.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>29. Eu sorrio bastante.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>41. Meus pais são carinhosos comigo.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>30. Preciso receber mais atenção.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>42. Sempre encontro ajuda quando preciso.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>31. Brigo muito com meus amigos.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>43. Eu gosto de ir à escola.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>32. Minha família gosta de mim.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>44. Tenho facilidade para fazer amigos.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>33. Eu me divirto com meus amigos.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>45. Meus amigos se divertem mais do que eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>34. Eu gosto de ajudar as pessoas.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>46. Gostaria que minha família fosse diferente.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>35. Mantenho a calma.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>47. Sou irritado.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>36. Meus amigos são mais alegres do que eu.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>48. Meus amigos gostam de mim.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>37. Minha família me faz feliz.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>49. Eu me sinto bem na minha escola.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)
<b>38. Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)	<b>50. Minha família me ajuda quando preciso.</b> (1)      (2)      (3)      (4)      (5)

## ANEXO I

### CDI

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_ anos

Por favor, responda aos itens assinalando com um “X” a opção que você julga ser a mais apropriada. Nenhuma opção é certa ou errada. Depende realmente de como você se sente, do que você realmente acha.

Veja o seguinte exemplo:

- 00 - ( ) Eu sempre vou ao cinema
- ( ) Eu vou ao cinema de vez em quando
- ( ) Eu nunca vou ao cinema

Se você vai muito ao cinema, deve marcar com um “X” a primeira alternativa. Se você vai ao cinema de vez em quando, deve marcar a segunda alternativa. Se é muito raro você ir ao cinema, marque a terceira alternativa. **Marque só uma alternativa em cada questão.**

Se você tem alguma dúvida, pergunte agora. Caso contrário, vire a página e comece a responder.

**Seja sincero(a) nas suas respostas e não deixe nenhuma questão em branco!**

- 1) ( ) Eu fico triste de vez em quando  
( ) Eu fico triste muitas vezes  
( ) Eu estou sempre triste
- 2) ( ) Para mim tudo se resolverá bem  
( ) Eu não tenho certeza se as coisas darão certo para mim  
( ) Nada vai dar certo para mim
- 3) ( ) Eu faço bem a maioria das coisas  
( ) Eu faço errado a maioria das coisas  
( ) Eu faço tudo errado
- 4) ( ) Eu me divirto com muitas coisas  
( ) Eu me divirto com algumas coisas  
( ) Nada é divertido para mim
- 5) ( ) Eu sou mau (má) de vez em quando  
( ) Eu sou mau (má) com frequência  
( ) Eu sou sempre mau (má)
- 6) ( ) De vez em quando eu penso que coisas ruins vão me acontecer  
( ) Eu temo que coisas ruins me aconteçam  
( ) Eu tenho certeza que coisas terríveis me acontecerão
- 7) ( ) Eu gosto de mim mesmo  
( ) Eu não gosto muito de mim  
( ) Eu me odeio
- 8) ( ) Normalmente, eu não me sinto culpado pelas coisas ruins que acontecem  
( ) Muitas coisas ruins que acontecem são por minha culpa  
( ) Tudo de mau que acontece é por minha culpa

- 9) ( ) Eu não penso em me matar  
( ) Eu penso em me matar  
( ) Eu quero me matar
- 10) ( ) Eu sinto vontade de chorar de vez em quando  
( ) Eu sinto vontade de chorar freqüentemente  
( ) Eu sinto vontade de chorar diariamente
- 11) ( ) Eu me sinto preocupado de vez em quando  
( ) Eu me sinto preocupado freqüentemente  
( ) Eu me sinto sempre preocupado
- 12) ( ) Eu gosto de estar com pessoas  
( ) Freqüentemente, eu não gosto de estar com pessoas  
( ) Eu não gosto de estar com pessoas
- 13) ( ) Eu tomo decisões facilmente  
( ) É difícil para mim tomar decisões  
( ) Eu não consigo tomar decisões
- 14) ( ) Eu tenho boa aparência  
( ) Minha aparência tem alguns aspectos negativos  
( ) Eu sou feio (feia)
- 15) ( ) Fazer os deveres de casa não é um grande problema para mim  
( ) Com freqüência eu tenho que ser pressionado para fazer os deveres de casa  
( ) Eu tenho que me obrigar a fazer os deveres de casa
- 16) ( ) Eu durmo bem à noite  
( ) Eu tenho dificuldade para dormir algumas noites  
( ) Eu tenho sempre dificuldades para dormir à noite
- 17) ( ) Eu me canso de vez em quando  
( ) Eu me canso freqüentemente  
( ) Eu estou sempre cansado (cansada)
- 18) ( ) Eu como bem  
( ) Alguns dias eu não tenho vontade de comer  
( ) Quase sempre eu não tenho vontade de comer
- 19) ( ) Eu não temo sentir dor nem adoecer  
( ) Eu temo sentir dor e ficar doente  
( ) Eu estou sempre temeroso de sentir dor e ficar doente
- 20) ( ) Eu não me sinto sozinho (sozinha)  
( ) Eu me sinto sozinho (a) muitas vezes  
( ) Eu sempre me sinto sozinho (sozinha)

- 21) ( ) Eu me divirto na escola freqüentemente  
( ) Eu me divirto na escola de vez em quando  
( ) Eu nunca me divirto na escola
- 22) ( ) Eu tenho muitos amigos  
( ) Eu tenho muitos amigos e gostaria de ter mais  
( ) Eu não tenho amigos
- 23) ( ) Meus trabalhos escolares são bons  
( ) Meus trabalhos escolares não são tão bons como eram antes  
( ) Eu tenho me saído mal em matérias em que costumava ser bom (boa)
- 24) ( ) Sou tão bom quanto outras crianças  
( ) Se eu quiser, posso ser tão bom quanto outras crianças  
( ) Não posso ser tão bom quanto outras crianças
- 25) ( ) Eu tenho certeza que sou amado(a) por alguém  
( ) Eu não tenho certeza se alguém me ama  
( ) Ninguém gosta de mim realmente
- 26) ( ) Eu sempre faço o que me mandam  
( ) Eu não faço o que me mandam com freqüência  
( ) Eu nunca faço o que me mandam
- 27) ( ) Eu não me envolvo em brigas  
( ) Eu me envolvo em brigas com freqüência  
( ) Eu estou sempre me envolvendo em brigas

## ANEXO J

Matriz de correlação da análise da regressão

	<i>Satisfação de Vida</i>	<i>Afeto Positivo</i>	<i>Afeto Negativo</i>	<i>CDI</i>	<i>Eventos Estressores</i>
Satisfação de Vida	1,000	0,569***	-0,401***	-0,410***	-0,340***
Afeto Positivo	0,569***	1,000	-0,119*	-0,187**	-0,164**
Afeto Negativo	-0,401***	-0,119*	1,000	0,464***	0,433***
CDI	-0,410***	-0,187**	0,464***	1,000	0,401***
Eventos Estressores	-0,340***	-0,164*	0,433***	0,401***	1,000

*Nota: \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001*